

## ARTE, EDUCACIÓN E INFANCIA

### BREVE RESEÑA SOBRE LA ENSEÑANZA DEL ARTE PARA NIÑAS Y NIÑOS EN CHILE

Carlos Araya

#### RESUMEN

La enseñanza del arte para niños como el curso *sui generis* de un programa de “mismidad artística”, se justifica en la mayoría de los casos más por el uso de ciertos instrumentos o de ciertas técnicas, que por *sentidos* activados desde prácticas concretas. La enseñanza del arte es quizá la que puede poner en énfasis el problema del arte de la enseñanza, a partir de sus mismas contradictorias y potencialidades. ¿Qué relación puede existir entre el arte, la enseñanza y la infancia? Si como dice Olga Grau de las niñas y niños; “en sus juegos, de cambio de roles, de creación de personajes, de invención de escenas y generación de situaciones fantásticas, reina esa multiplicidad, que nunca es abandonada del todo en nuestras vidas (...) y que encuentra otro cultivo en las prácticas estéticas.” (2005:5) ¿Cómo es posible que las estrategias educativas valoren tanto en sus introducciones de programas, el arte y la reflexión estética, pero que al mismo tiempo sean tan poco efectivas en el aprendizaje *significativo* de las artes en general? ¿Qué operación pirueta esta inoperancia de instrucción?

**Palabras claves:** Arte, enseñanza, estética, filosofía e infancia.

#### ABSTRACT

The teaching of art as *sui generis* course of a program of “sameness artistic”. Is justified in most cases by the use of certain instruments or certain techniques, not senses activated concrete practices. Teaching art teaching a discipline, but you can put into focus the problem of the art of teaching from his own contradictory and potential. What relationship can exist between art, education and childhood? As Olga Grau says of children “in their games, changing roles, character creation, invention of scenes and situations generate fantasy, queen this multiplicity, which is never entirely abandoned in our lives (... ) and finds another culture aesthetic practices. “How is it possible that valued education strategies in their introductions

both programs, art and aesthetic reflection, but at the same time be as ineffective in meaningful learning of the arts in general? What hides this operation ineffectiveness of instruction?

**Keywords:** Art, education, aesthetics, philosophy and childhood.

## 1. El problema de la enseñanza del arte y el arte de la enseñanza

El *arte para niños*, comprendido como un programa *sui generis*, posee ya una larga trayectoria de enseñanza a nivel internacional y en Chile posee registros públicos y privados anteriores a 1980 (como sabemos la enseñanza del arte en Chile posee registros desde el 1800). Sin embargo, sólo desde el año 2000 comenzó a incorporarse en Chile, a partir de verdaderas puestas en práctica de pedagogías críticas, nuevos elementos que permitieron definir y planificar de forma más exacta la importancia y cuidado que merece “el arte para niños como programa específico”.

Para ello, los programas de filosofía *con niñas y niños*<sup>1</sup> en Chile y Philosophy of Children fueron un apoyo fundamental, capacitando didácticamente de forma transversal los sectores de aprendizajes (asignaturas) e instalando a nivel internacional una pedagogía crítica de sí misma en todos los niveles de aprendizaje. Y que junto a la reactivación de las pedagogías de la emancipación, tuvo quizás su pico académico “superior” en la publicación de *Le Maître ignorant: Cinq leçons sur l’émancipation intellectuelle*, de Jacques Rancière en 1987.

Olga Grau nos dice que el programa de Philosophy of Children (creado en 1972 por Matthew Lipman), llegó a Chile gracias a una monja misionera llamada Ana María Hartman quien se había capacitado con Lipman en el Montclair State College. El programa que capacitó a dicha monja se llama Masters in the Art of Teaching with the Specialty, Philosophy of Children, la expresión “art of teaching” por supuesto posee un sentido de maestría y excelencia para los angloparlantes, sin embargo el *uso del arte* en la enseñanza de dicha maestría es de igual evidencia que la traducción para dicho *art of...* Así siempre lo han comprendido tácitamente todas las metodologías educativas tradicionales y nuevas, y en especial las más novedosas que suelen incorporar nuevas tecnologías con la intención de activar desde ellas la revolución de una nueva enseñanza. La pedagogía confesional (religiosa) ya desde hace mucho tiempo lo aplicaba con excelencia, dibujando a Cristo, pintando los milagros, cantando las plegarias, esculpiendo vírgenes... como metodología obligada para acceder a la evangelización de las/os niñas/os<sup>2</sup>. Y no debemos olvidar tampoco que la Pedagogía, como disciplina específica ya para Juan Amós Comenio, considerado

<sup>1</sup> El estado actual del nombre de este programa pueda dar cuenta gracias a los aportes de Walter Kohan de un “Filosofía *con niños*” y desde los estudios de Olga Grau de un “Filosofía para *niñas y niños*”.

<sup>2</sup> Hoy las escuelas que mejor dominan el uso de imágenes y de nuevas tecnologías en la enseñanza son precisamente las escuelas confesionarias. Esta constante se repite a nivel internacional.

por muchos educadores su fundador universal, y su libro *Orbis Sensualium Pictus* —el que por cierto para muchos funda la historia de la literatura infantil— era en todo caso el portal de entrada (la tapa de su libro infantil de grabados que educaban en la lectura y reconocimiento del mundo terrenal y divino) al reino de Dios. Un portal que unía el sensualismo y la divinidad en un “todo”. En el “todo-místico” de una operación autosuficiente de “mismidad”. Y dicha mismidad sensualista-divina (por supuesto jerarquizada ascendentemente desde lo rastrero hacia Dios) es el marco que provee la *imagen de la educación* que en adelante aprenderemos hasta hoy.

En relación con este punto, tanto la enseñanza del arte para niños como el programa de filosofía para niños pusieron en evidencia, en relación con el uso de la materialidad de la didáctica que el arte siempre ha sido el medio fundamental de la enseñanza infantil, y de hecho siempre ha sido tecnológicamente su estatuto de fundación, conservación y perfeccionamiento. Toda enseñanza infantil efectiva no puede sino depender del arte y de su enseñanza por medio del cual transforma cualquier contenido en enseñanza efectiva; ya sea para moralizar, revalorizar o civilizar, por medio de una estetización de los valores<sup>3</sup>.

La enseñanza del arte para niños se vuelve así una situación éticamente delicada, oscilando entre una consideración mediática del arte que estetiza los contenidos o valores y la posibilidad de una experiencia libre de prejuicios que potencia una articulación entre sensibilidad y razón, reformulando y potenciando las condiciones de creación de sentido para los infantes. Un adecuado programa de arte para niñas y niños debe considerar, de esta manera, el problema del desarrollo de las capacidades cognitivas como su tarea fundamental no menor al de la sensibilidad. La mayoría de los programas de arte para niñas/os no considera correctamente esta directriz, concentrándose en el desarrollo de una “sensibilidad pura” que, en el mejor de los casos, sólo podría cooperar con el desarrollo de la motricidad fina y gruesa. Hecho que se contradice con la producción artística la que ha operado como una verdadera articulación entre las capacidades cognitivas, la sensibilidad, la motricidad y la afectividad, las que al cooperar logran por medio de la sensibilidad-imaginación-pensamiento un aprendizaje significativo (una experiencia) que posibilita sentido y mundo<sup>4</sup> por medio de ese *placer por conocer* al que se refería *ejemplarmente* Kant en la tercera crítica. Los programas de filosofía para niñas y niños, correctamente puestos en operación, de igual forma son muy reticentes a utilizar materiales porque sí, o por novedad. Siendo incluso un factor de evaluación certero al tender a usar

---

3 Esto es lo que precisamente acusaba Walter Benjamin al referir a la *estetización de la política*. Es decir, al uso de las técnicas artísticas para publicitar e instalar ideológicamente cierta política en la vida masiva de la población.

4 “A fin de que los niños dibujasen bien la figura del cuerpo humano, los griegos les hacían aprender la anatomía, i la denominación de las partes del cuerpo entero, con las proporciones que existían entre ellas. Se daba a un alumno el solo dato de un dedo, o de un ojo de un tamaño señalado, i él sabía en virtud de estas reglas determinar el resto del brazo i de la cabeza. i esto lo obtenía mediante la formación de algunos círculos, triángulos o líneas paralelas i perpendiculares.” (1849:105-117)

siempre la mínima parte de materiales concretos y la máxima legibilidad cognitiva en la cual éstos deben operar.

## 2. Estado chileno de la enseñanza del arte

La enseñanza del Arte en Chile posee, así, una directriz muy clara ya desde la fundación de la Academia de Pintura en 1849. Dice Cicarelli:

“Antes de terminar, deseo llamar la atención de la estudiosa juventud chilena, para observarle, que la patria le abre una nueva carrera; que le asegura una nueva posición social. (...) Si los hijos de la patria derramaron su sangre en los campos de batalla para asegurar su independencia i su grandeza, las bellas artes tienen la misión de fecundar esta semilla de virtud i patriotismo, ilustrando por medio del arte las hazañas de estos valientes. Así consiguen las naciones ser respetadas por sus vecinos i estimadas por la posteridad, porque el arte es la trompa de la gloria, que ensalza la virtud donde la encuentra, la levanta i la conduce al templo de la inmortalidad.”  
(1849:105-117)

Estas son las palabras finales con las que Cicarelli termina en su discurso una breve historia del arte que unifica la funcionalidad progresiva del arte y el desarrollo tecnológico e ideológico de las naciones. Dicha funcionalidad en los niveles primarios y secundarios de enseñanza en Chile transita desde el espíritu nacional a la llana técnica propedéutica. Cuando la enseñanza de las técnicas de la Pintura, el Modelado, la Historia del Arte entre otras a fines del siglo XIX y comienzos del XX “se puede constatar [como] un fuerte predominio de la Enseñanza del Arte desde una perspectiva funcional (...) un medio auxiliar para apoyar o complementar otras áreas del currículo tales como: Historia, Geometría, Caligrafía, etc”. Enseñanza formal que no posee mayores cambios, incluso con los movimientos de Vanguardia iniciados desde la literatura hacia 1923 y menos aún con la dictadura de 1973. Con la llegada de la Concertación y de la “Reforma Educacional” se produce hacia 1996 un ligero aumento de horas de arte. Entre 1 y 2 horas en la Educación Básica y 2 horas que se mantuvieron intactas en la Educación Media. Pero básicamente la directriz fundacional que unificaba en el Arte la funcionalidad tecnológica y la construcción de una identidad nacional seguía intacta. Ya sea por medio de la valoración abstracta (sin salir de las aulas) del patrimonio nacional o por medio de una estética de la cultura (nacional), que justifica su práctica desde la utilidad instrumental prestada por cada técnica.

## 3. Artista, Profesor y labor posdictadura

Por otro lado, la cuestión de la enseñanza de una excelencia del arte o de cualquier otra disciplina, ya es problemática desde la separación que las universidades efectúan entre las Licenciaturas y las Pedagogías que apuntan a la ya tan

conocida diferencia entre lo cuantitativo y lo cualitativo, es decir, entre la calidad de una concentración, selección y excelencia y la cantidad de una extensión masiva y popular, de una dilatación y, por lo tanto, para esta última, de una maquinaria que fuese capaz de reproducir serialmente un estado mínimo de lo que fuera importante para el Estado. Maquinaria que ya, desde la revolución francesa, fue comprendida con toda claridad como la necesidad y capacidad de militarizar a la población. Las planificaciones estandarizadas, el modelo de las escuelas-fábricas y la separación por edades en un proceso que se acerca lo más posible a la fabricación serial por banda posee de hecho este origen. Y es interesante (nos inter-esse) que hasta hoy la consideración técnico-militar de la educación está tan en boga como hace dos siglos atrás. El modelo T de planificación, por ejemplo, fue un prototipo aplicado en la planificación militar para el entrenamiento de soldados norteamericanos durante los años noventa, y dicho boceto, que hasta el día de hoy se aplica en la enseñanza directamente, fue una formulación de lo que nos llegó también como la programación neurolingüística (investigaciones financiadas por presupuestos militares norteamericanos) y que en su versión europea conocemos como la educación “por capacidades”<sup>5</sup>.

---

5 Aunque “por capacidades” sería operativamente un objetivo apetecible e enviable para cualquier didáctica significativa, ésta funcionaría sólo si fuera desactivada la jerarquía que controla, por ejemplo, en el modelo T de forma horizontal la relación entre las Capacidades-Destrezas / Valores-Actitudes y la de Procedimientos-Estrategia / Contenidos Conceptuales. Pues, un valor puede dar “tal forma” a una capacidad que puede terminar por regularla completamente (un valor como la “tolerancia” podría legítimamente restringir las aplicaciones del “pensamiento” pero no su extensión virtual, es decir, su especulación), de la misma forma que un contenido puede terminar por apoderarse de todo el procedimiento (lo que ocurre en el currículum chileno, en el cual los objetivos se comprenden como capacidades pero restringiendo todos los procesamientos y sus tiempos a la exposición y aplicación de contenidos). Asunto que desde España, Martiniano Román Pérez autor del modelo T, no se ha cansado de explicar una vez tras otra en torno a las fallas de su aplicación en las reformas latinoamericanas. De igual forma una jerarquía vertical entre las Capacidades-Valores (Objetivos) /Procedimientos-Contenidos (Medios), donde los Valores-capacidades ponen en subyugo los materiales y las actividades, sin preguntarse si quiera si acaso no son los *cuerpos de los materiales* los que impostergablemente deben ser pensados y considerados en su *peso didáctico* o en su *programa de fabricación*, la que termina por redivinar las capacidades (haciendo excepción a sus cuerpos) o resensualizar los procedimientos (haciendo excepción a sus legibilidades). Pues, como se podría declarar desde cierto consenso de la operación artística: ellos también tienen *algo que decir* y no sólo que aplicar. Casos de la misma índole podemos ver en controles como la PSU, donde es el procedimiento el que se apodera completamente de los objetivos (capacidades), y donde se restringe la capacidad a la capacidad-de-ejecutar-el-procedimiento sin posibilidades de otra aplicación o traducción. Cada categoría (capacidad, contenido, estrategia y valor) debe ser desarrollada en su máxima extensión sin pensar en su posible aplicación en otra categoría. Sólo desde dicho máximo estudio que debe deconstruir cada elemento definiendo un mínimo común entre una categoría y otra. Y no una categoría que al ser pensada desde su aplicación o desde su relación de antemano no puede sino estar jerarquizada explícita o implícitamente. La planificación es una cuestión práctica que debe ser desarrollada completamente desde su virtualidad. La sesión es una cuestión completamente temporal-espacial que debe ser perfeccionada desde

Así, a pesar de que estas cuestiones son pensadas desde un cierto desarrollo de las Ciencias de la Educación. La Pedagogía como Ciencia fue una formulación que a Chile no llegó simplemente desde las avanzadas internacionales, sino por masacre de un proyecto militar-pedagógico-político impuesto por sobre un ya existente estado docente (una soberanía docente), fue la transformación del Pedagógico en la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, de los profesores que provenían de un sistema del cual como dijo *Martín Carnoy, profesor de Stanford que en 2003 fue jefe del equipo de la OCDE y que evaluó las políticas educativas de Chile*: “Si Chile no hubiera cometido el error de crear el sistema de voucher en la época de la dictadura y en vez de ello se hubiese preocupado de la formación de buenos profesores, Chile hoy tendría la mejor educación del mundo”<sup>6</sup>. Se entregó en bandeja la libertad de planificaciones al mercado educativo, la municipalización<sup>7</sup> como sistema de transición pasó a una privatización total de los establecimientos escolares. Esto fue planificado por el proyecto económico militar llamado “el ladrillo”<sup>8</sup>. Que por cierto agrega: “Los niveles superiores de educación —técnica y profesional— representan un beneficio directo y notorio para los que lo obtiene, de modo que no se justifica en absoluto la gratuidad de este tipo de educación” (...) tendría grandes ventajas: entre ellas podemos mencionar; (...) Dado el costo de la educación, los educando desplegarían al máximo su esfuerzo para aprovecharla; de esta manera dejarían de existir los alumnos eternos y los que van a las universidades a ilustrar su holgazanería” (1992:146-147)

En relación con este golpe y proyecto, la situación privada del arte en Chile cuidó por mucho tiempo la estancia artística de una tradición y valor que en sus casos emblemáticos era más patrimonio familiar que público, pero que, sin embargo, poseía a fin de cuentas una ética (burguesa) y una excelencia que en muchos casos precisaba de la “holgazanería” a la que se refieren los Chicago Boys. La formación del profesorado también en muchos casos de anómala procedencia estudiantil radicaba precisamente en la hibridación de clases sociales sin castigar la calidad y, por lo tanto, sin sacrificar un tiempo (libre) de la especulación por un (sin) tiempo instrumental. Ya en tiempos de “transición”, las políticas de concertación enmarcadas

---

su energía corporal. La aplicación de una en la otra no es otra cosa que su *traducción*.

6 Carnoy fue invitado por la PUC el 2012 para una conferencia sobre educación, por supuesto la PUC no se esperaba que un exalumno de doctorado de Milton Friedman criticara las políticas que la misma universidad anfitriona hasta el día de hoy comparte y capacita. <http://www.elmostrador.cl/noticias/pais/2010/06/24/%E2%80%99Cla-competencia-en-educacion-es-una-locura-de-la-derecha%E2%80%9D/>

7 El proyecto de la municipalización fue planeado explícitamente como un sistema de ahogo paulatino para que los privados pudieran comprar las estancias educativas a medida que estas fueron quebrando.

8 Hoy 2013, el mismo ladrillo ya lo había planificado con claridad: Es hora de abandonar la educación universitaria académica y alentar la educación técnico profesional. A los proyectos pioneros como INACAP y DUOC, el estado debe entregar sus recursos para que puedan florecer.

constitucionalmente en el proyecto militar y político del golpe, no hicieron más que expandir lo inevitable: el empobrecimiento total de la clase social de los estudiantes que postulaban las pedagogías y el aglomeramiento de las elites en las licenciaturas. Y donde las subvenciones y becas fueron con todo gotas que no pudieron ni podrán contra la fuerza de una corriente histórica legal.

Pero la desintegración del estado docente junto a la educación pública integradora y de excelencia no causó sólo la aglutinación de las clases más pobres de los estudiantes universitarios en las pedagogías (por lo general hijos de los mismos profesores que muchos de ellos ya venían de una situación socioeconómica difícil) y de los más ricos en las licenciaturas (hijos capaces de estudiar 4 años sin siquiera preocuparse por su campo laboral próximo pues siempre existe la posibilidad de estudiar 2 ó 4 años más con apoyo familiar para asegurar un posgrado, tiempo de proyectos, aprendizaje de un idiomas, viajes, etc., de la misma forma en que pueden ser dos años antes para un bachillerato o colleges), sino que acentuó además, junto a esta desigualdad, la “holgazanería” de las clases acomodadas, quienes ya no poseen referente de trabajo real, y el “máximo esfuerzo” de una clase destrozada que, ya desde la infancia sabe, con la misma certeza que se sabe que se droga, que su labor es sufrir la basura del país, se convirtieron en reales. Se dieron nuevas condiciones de igualdad laboral en Chile donde ya no existe la identidad singular del obrero ni del artista. Donde sólo quedan los “inicios de actividad” ante los servicios de impuestos internos de gerentes, contratistas y empleados. Donde todo se ha vuelto emprendimiento sin emprendimiento, gestión sin gestión, venta sin venta (sólo interés), empresarios irresponsables al mismo tiempo que productivos y dueños de utilidades de crecimiento exponencial, obreros alcoholizados y explotados al mismo tiempo, estudiantes que no estudian y pasan de curso con beca sin aprender, estudiantes “flaites”<sup>9</sup>, “pelo lais”<sup>10</sup>, “pokemones”<sup>11</sup> o “filetes”<sup>12</sup>. De forma que los estados soberanos artístico y docente fueron conquistados y licitados al mejor postor. Sin apuesta; soberanía licitada como ofertón.

#### 4. Arte con niñas y niños

Muy por el contrario, la infancia precisa la especulación gratuita<sup>13</sup>. Capaz

---

9 Es un descalificativo popular que remite en Chile al joven del estrato socioeconómico más bajo y que generalmente se pavonea públicamente escuchando música reggaeton.

10 Es un calificativo que remite en Chile a las jóvenes rubias de cabello liso del estrato socioeconómico más alto y a la moda que conlleva a todo el resto de las jóvenes a parecerseles.

11 Es un calificativo que remite a una tribu urbana que muestra una singularidad de accesorios faciales cabello apelmazado y variantes parecidas al *emo*. En general pertenecen a clases socioeconómicas medias-bajas.

12 Este adjetivo es usado por jóvenes de estratos socioeconómicos altos para referirse a “lo mejor” de algo.

13 Como nos recuerda Olga Grau; “la gratuidad, es lo ausente en los espacios escolares, salvo excepciones, donde prima la planificación, lo programático, los grados y escalas esquemáticas,

de formarse en la escucha, aprendiendo sin aprehender, pero también de destruir y destruirse sin dolor. De revivirse en el placer de la labor a diferencia de la famosa e inoperante frasecilla de gimnasio “si no duele no sirve”. Ese es el aprendizaje que exige una polisemia que no puede restringirse a una sola modulación de aprendizaje. Y donde dicha polisemia es la soberanía que una vida exige conquistar por todos los flancos de realidad y capacidad. El Arte quizás sea una de los pocos espacios que comprende y sintoniza con esta gratuidad que no flojea la capacidad ni agota, cuando es real, la dimensión a una pura sensibilidad o a una pura cognoscibilidad. La multiplicidad que vuelve todo juego de la misma forma que vuelve todo arte o todo educación, todo parte de la vida, del cuerpo y su extensión total por experiencia. El arte más que una forma burguesa de estetizar la vida es una forma tecnológica de definir la infancia, ya no como el estado precario y temporal de urgente aprendizaje para la verdadera vida; sino el estado de una compenetración de flexibilidad que calienta la incapacidad cuando, de vez en cuando, un milagro apropia nuestra adulta materialidad. Y que como nos sugiere la inagotable energía infantil, debería ser permanente e inagotable hasta que el soberano sueño cierre los ojos.

## 5. El problema de “un auto”.



Figura1: “Un auto” (el letrero fue instalado por la profesora a cargo)

---

la definición de objetivos y contenidos válidos para todos universalmente” (2005:9)

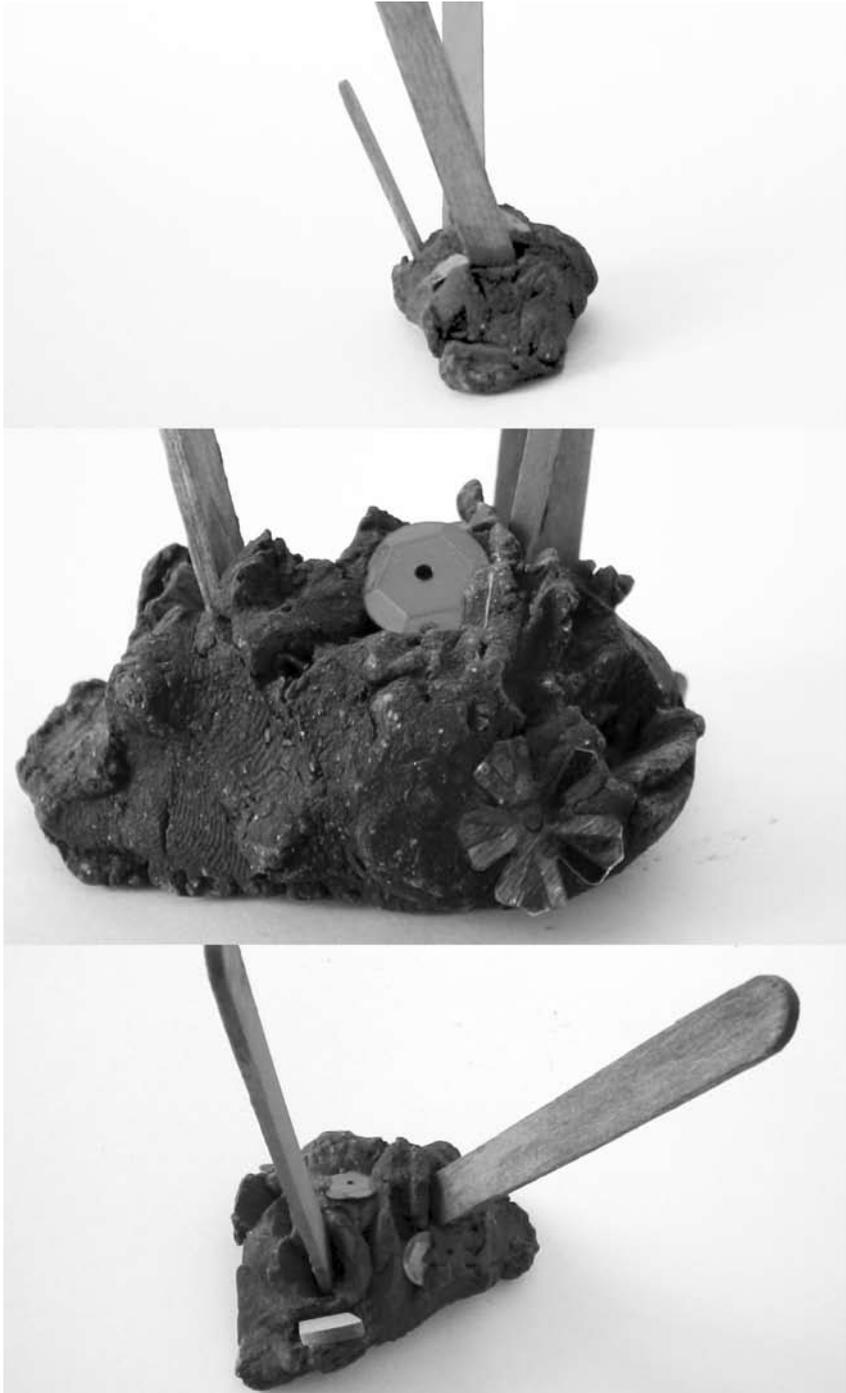


Figura2: Marcos destructivos de “¿un auto?” o ““”“”“”“”

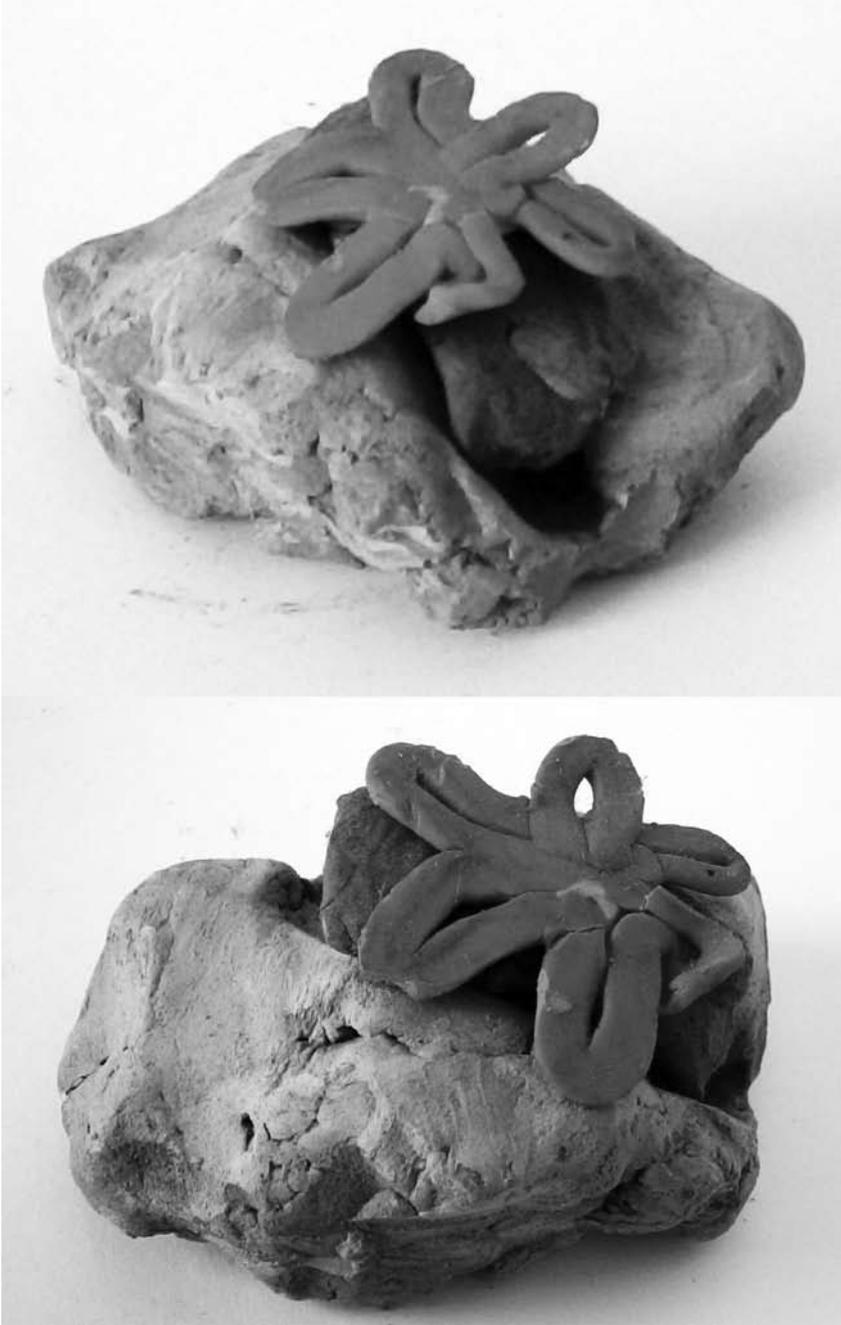


Figura 3: Florecimiento de “un auto”

## Bibliografía

- CENTRO DE ESTUDIOS PÚBLICOS (1992): *“El ladrillo”. Bases de la política económica del gobierno militar chileno*. Prólogo Sergio de Castro, CEP, Santiago.
- CICARELLI, Alejandro (1849): *Origen y Progreso de las Bellas Artes*, discurso pronunciado a la apertura de la academia de pintura. Anales de la Universidad de Chile tomo VI, Santiago.
- THAYER, Willy: *Tiempo especulativo y tiempo instrumental en la educación de posdictadura*. [www.philosophia.cl](http://www.philosophia.cl), Biblioteca electrónica, Escuela de Filosofía Universidad ARCIS, Santiago.
- GRAU, Olga: *Filosofía, educación e infancia*, Revista Sul-America de Filosofía e Educação-RESAFE, Brasilia.
- (2005): *Mesa: Filosofía para niños: ¿mito o realidad?* Ponencia en la celebración del Día Mundial de la Filosofía, Santiago, Cultural Estación Mapocho.
- HERNÁN, Luis (2001): *La Educación Artística en el Sistema Escolar Chileno*, UNESCO, Regional Meeting of Experts on Arts Education at school level in Latin America and Caribbean in Brazil.