



Revista de estudios y experiencias en educación

ISSN: 0717-6945

ISSN: 0718-5162

Universidad Católica de la Santísima Concepción. Facultad de Educación

Pérez González, Patricio

Tránsitos hacia la educación estética. Análisis crítico de las categorías taxonómicas educativas en Chile

Revista de estudios y experiencias en educación, vol. 21, núm. 47, 2022, pp. 356-370

Universidad Católica de la Santísima Concepción. Facultad de Educación

DOI: <https://doi.org/10.21703/0718-5162202202102147019>

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=243173717020>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

UAEH
redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc

Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

Revista de Estudios y Experiencias en Educación REXE

journal homepage: <http://revistas.ucsc.cl/index.php/rexe>

Tránsitos hacia la educación estética. Análisis crítico de las categorías taxonómicas educativas en Chile

Patricio Pérez González

Universidad Austral de Chile, Valdivia, Chile

Recibido: 17 de mayo 2021 - Revisado: 07 de septiembre 2021 - Aceptado: 08 de septiembre 2021

RESUMEN

La educación chilena actual se encuentra arraigada en una racionalidad moderna que la protege como sistema de conocimiento, este estudio pretende reconocer la importancia de fisurar esa estructura y establecer territorios de conocimiento sensible para una educación estética. Esta investigación cuestiona la incorporación implícita de habilidades sensibles en el currículo chileno, a través de una reflexión filosófica de la relevancia de la educación estética para la formación integral, apoyada en Friedrich Schiller y Friedrich Nietzsche, y de un análisis de la formulación de aprendizajes en las Bases Curriculares vigentes. El resultado esperado de este trabajo de investigación es proponer una nueva lectura de categorías taxonómicas asociadas a la sensibilidad y sugerir su inclusión explícita en el currículo chileno. La importancia de desarrollar una educación estética está dada por la necesidad de integrar diferentes saberes y expresiones del ser para crear comunidades conscientes de la alteridad.

Palabras clave: Educación estética; taxonomías; bases curriculares.

*Correspondencia: [Patricio Pérez González \(P. Pérez\)](mailto:Patricio Pérez González (P. Pérez)).



<https://orcid.org/0000-0003-1343-6287> (patricio.perez@uach.cl).

Transition to aesthetic education. Critical analysis of the educational taxonomic categories in Chile

ABSTRACT

Current Chilean education is rooted in a modern rationality that protects it as a knowledge system. This study aims to recognize the importance of cracking that structure and establishing territories of sensitive knowledge for an aesthetic education. This research questions the implicit incorporation of sensitive skills in the Chilean curriculum, through a philosophical reflection on the relevance of aesthetic education for comprehensive training, supported by Friedrich Schiller and Friedrich Nietzsche, and an analysis of the formulation of learning in the Curricular Bases in force. The expected result of this research is to propose a new reading of taxonomic categories associated with sensitivity and to suggest their explicit inclusion in the Chilean curriculum. The need to integrate different knowledge and expressions of being in order to create communities aware of otherness underscores the importance of developing an aesthetic education.

Keywords: Aesthetic education; taxonomies; curricular bases.

1. Introducción

Con la fundación del racionalismo en el siglo XVII, se inauguró una corriente filosófica que adquirió ribetes impresionantes y que abarcó grandes extensiones territoriales y temporales, logrando imponer el ejercicio de la razón para la obtención del conocimiento en detrimento del empirismo que dominaba, basado en la experiencia y la percepción.

La autoridad de la razón es presentada por [Descartes \(2010\)](#) de la siguiente manera: “es casi imposible que sean nuestros juicios tan puros y tan sólidos como lo fueran si, desde el momento de nacer, tuviéramos el uso pleno de nuestra razón y no hubiéramos sido nunca dirigidos más que por ésta” (p. 43). En el *Discurso del método* (1637) el pensador francés señala su no pretensión de enseñar a utilizar la razón, sino más bien la intención de compartir como él ha usado el método para potenciar la suya. De esta forma Descartes blindó lo que para él será la facultad más preciada con la que cuenta el ser humano.

A partir del momento en que el racionalismo se impuso como la medida de todas las cosas, se generó una brecha entre la razón y la sensibilidad, que provocó una importante disociación entre las más diversas facultades del ser humano. Esta pugna entre lo racional y lo sensible, terminó por presentar a lo razonable como lo incuestionable, lo comprobado, lo firme, y a lo sensorial se lo mostró como lo discutible, lo incierto, lo débil.

A lo largo de casi cuatro siglos el racionalismo ha influenciado a gran parte del conocimiento humano, a tal punto que el cientificismo sienta sus bases en el uso de la razón y el método, para establecer que la ciencia es quien define las certezas en el conocimiento humano. Actualmente, en plena época de Industrialización en Escasez¹ el racionalismo no solo se ha

1. Concepto acuñado por el autor para describir la evidente inestabilidad y dependencia del modelo industrial debido al agotamiento profundo de los recursos naturales que nutren el actual sistema de producción y consumo. Desde el momento en que la OPEP, en 1973, decide paralizar la producción y exportación de petróleo dejó, no solo en evidencia la extrema dependencia del modelo industrial con el combustible fósil, sino que, además permitió apreciar el eminente agotamiento del mismo combustible y de una gran variedad de materias primas necesarias para soportar un modelo enfrentado a la sobrepoblación mundial.

consolidado hasta dignificar y sobredimensionar exclusivamente los conocimientos provenientes de la razón. Sino que, además, en el primer tercio del siglo XXI, su retroceso no se avizora en un horizonte muy cercano.

Esta investigación parte de la hipótesis de que el currículum nacional es exclusivamente racional y adolece de una educación estética que fortalezca la formación integral del ser humano. Para comprobar la hipótesis, se analizó el currículum chileno, a partir de las categorías taxonómicas que definen los objetivos de aprendizaje, determinando en ellos su proximidad con una dinámica procedimental racional e individualista, o, por el contrario, con una lógica inclusiva de lo sensible y colaboracionista. El objetivo es demostrar nuestra hipótesis y reflexionar acerca de la relevancia de la educación estética para la formación integral del ser humano, tomando como ejemplo la educación chilena.

Para lograr nuestros objetivos, se realizará una revisión teórica del concepto de estética y significados afines, desde dos lecturas claves en el área: *Cartas sobre la educación estética del hombre* Schiller (1795-1991) y *El nacimiento de la tragedia en el espíritu de la música* Nietzsche (1872-2015), que permitirán fortalecer la fundamentación de nuestra propuesta.

Posteriormente se realizará un análisis crítico de las categorías taxonómica utilizadas por el Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC) en las Bases Curriculares vigentes, para definir las Habilidades y Organizadores Temáticos a desarrollar en séptimo básico.

2. Crítica a la razón moderna

Casi cien años antes de que Chile ingresara de lleno en la modernidad, en Europa a inicios del siglo XIX, ya se venían cuestionando las principales premisas del pensamiento moderno, que hablaban de la importancia del individuo o ciudadano, la preeminencia de la razón, y las dinámicas propias del liberalismo, entre otras. La forma en que el ciudadano actual se ve a sí mismo está establecida por el pseudo proyecto burgués de mediados del siglo XVIII, que consigna que la razón de vida del individuo es eminentemente la de un obrero que dona todas sus fuerzas al correcto funcionamiento de una maquinaria de producción industrial.

Esta racionalidad es la que se ve cuestionada en distintas ocasiones a lo largo de toda la modernidad, ya que al poco andar de este período del desarrollo humano, van surgiendo voces que deslegitiman el proyecto moderno debido a su falta de consecuencia, no solo con una clase burguesa que se da cuenta de que su rol en la historia sigue siendo servil a la oligarquía, sino que además, porque las promesas del proyecto moderno permanecían incumplidas por más de doscientos años.

En cierto sector de la filosofía surgen aquellas voces que sitúan la fuente de su preocupación en el hecho de que la modernidad construye sus fundamentos en la razón, excluyendo a la sensibilidad como un agente asimilador importante de la experiencia humana. Schiller (1991), en sus *Cartas sobre la educación estética del hombre* sugiere el rol de la belleza en la sensible empresa libertaria humana. La interpretación de Schiller de la idea de libertad interior en Kant, es la que promoverá la continuidad de la estética moderna. De esta forma, en relación a la noción de libertad interior de Kant, Schiller (1991) señala que: “la contemplación (reflexión) es la primera relación liberal del hombre frente al universo que le rodea” (p. 195).

Con la noción de estado estético, Schiller (1991) intenta subvertir la idea de que solo lo razonable es capaz de constituir al ser humano, y en este ejercicio de desplazamiento pretende imponer la idea de que la máxima completitud del ser humano es aquella que se encuentra a través de la concomitancia entre la razón y la sensibilidad.

Sobre la idea de existencia recíproca de la razón y la sensibilidad, Schiller (1991) señala lo siguiente:

Pero tan pronto como son efectivas ambas; tan pronto como el hombre, por medio de la sensación, tiene la experiencia de una existencia determinada y, por medio de la conciencia de sí ha hecho la experiencia de su existencia absoluta, entonces con sus objetos anímanse también sus dos impulsos fundamentales. El impulso sensible se despierta cuando el hombre hace la experiencia de la vida, cuando comienza el individuo; el impulso racional se despierta cuando el hombre hace la experiencia de la ley, cuando comienza la personalidad. Y ahora, ya que los dos han alcanzado la existencia, está edificada su humanidad (p. 171).

La completitud del hombre en Schiller es la reunión de todas las facultades del ser en sí mismo. Sin embargo, no es solo la reunión de todas aquellas facultades humanas lo que preocupa al autor, si no más bien, la integración complementaria de todas ellas.

En la comparación que realiza Schiller entre la sociedad griega de la antigüedad y la occidental moderna, el filósofo alemán da cuenta de cómo la especificidad en la construcción del conocimiento científico moderno termina por ser un agente divisorio de las diversas apreciaciones de la realidad. En relación al modelo de observación y los resultados producidos por la perspectiva multidimensional del hombre griego antiguo versus la limitada mirada unidimensional del hombre moderno, Schiller (1991) señala respectivamente que: “aquel recibió su forma de la naturaleza, que todo lo junta, y este recibió la suya del entendimiento, que todo lo separa” (p. 113).

Una de las críticas filosóficas más importantes a la modernidad, fue la realizada por Nietzsche (2015) en su tratado estético denominado *El nacimiento de la tragedia en el espíritu de la música*, en el que el filósofo alemán da cuenta, entre otras cosas, de la debilidad del modelo cognitivo racional y propone desbordar la estructura racionalista imperante que le ha dado un tinte excesivamente individualista al mundo, y apostar por la insurgencia para reestructurar la realidad a partir de una mirada concomitante entre lo racional y lo sensible para la elaboración de un proyecto de mundo colectivo.

Desde el punto de vista de Nietzsche (2015), la ganancia será total para la “ciencia estética cuando hayamos llegado no solo a la intelección lógica, sino a la seguridad inmediata de la intuición de que el desarrollo del arte está ligado a la duplicidad de lo apolíneo y de lo dionisiaco” (p. 21). En las figuras de Apolo, el dios de las fuerzas figurativas, la fantasía, el sueño y la sanidad, y de Dionisio, deidad del éxtasis, la embriaguez, la naturaleza y la agricultura, Nietzsche logra sintetizar la comunión entre dos mundos, entre dos formas de conocer que, aunque parecen distantes, y por ende muy distintas, son capaces de generar la dialéctica de la que se configura la estética nietzscheana y de presentar el proyecto de sociedad que el filósofo sugiere.

El principal ataque que realiza Nietzsche a lo apolíneo, desde lo dionisiaco, se refiere al *principium individuationis* -principio de individualidad- del que Apolo es la imagen divina. Apoyándose en la metáfora de Schopenhauer, que narra la historia de un tranquilo navegante en una débil embarcación expuesto al mar embravecido, Nietzsche advierte la fragilidad de las estructuras mentales de quien confía excesivamente en las condiciones de placer y sabiduría provenientes de la apariencia, y que se ve enfrentado a los embates producidos por el éxtasis dionisiaco que ocasiona el conocimiento derivado de otras vías cognitivas.

La falta de ductilidad y la inmovilidad producidas por la excesiva dependencia de un modelo cognitivo que edifica las estructuras mentales enunciadas tanto por Schiller como por Nietzsche, es lo que Rancière (2009) entiende como un sistema de representaciones jerárquicas, que gobiernan y ordenan el mundo a partir de una determinada forma de percibir. En definitiva, Nietzsche asimila el origen de la tragedia griega, visualizada y configurada por

Eurípides en la síntesis de la estética socrática, y la proyecta a la tragedia de la vida moderna². La propuesta Nietzscheana apunta así a la construcción del hombre moderno, creado en la mixtura entre un ser completamente racional y otro enteramente sensible.

Lo que para Eurípides es Apolo, Dionisio y Prometeo, para Nietzsche es la razón = tesis, la sensibilidad = antítesis y su propuesta del hombre moderno = síntesis.

En el espíritu de la música, Nietzsche efectúa una nueva acometida al principio de individualidad. En la contraposición que hace el autor de la ególatra ejecución de la cítara versus la generosa disposición del coro a la sinergia de la obra. El autor describe las limitaciones de entender el mundo desde una perspectiva individual y los aportes de enfrentarse a la realidad desde una mirada colectiva. La valoración que realiza Nietzsche en beneficio del coro en la tragedia griega no es otra cosa que el reconocimiento del potencial articulador de la armonía dionisiaca como creación conjunta de la obra de arte. Este mismo principio armónico es el que propone para la construcción de un proyecto social comunitario, el que debe desprenderse de la soberbia apolínea que se sustenta en la individualidad autocomplaciente.

3. Trazos de la educación moderna en Chile

La integración del Estado chileno, a inicios del siglo XIX, en el concierto político internacional, conllevó a que esta nueva república adquiriera las herramientas para situarse en ese escenario, y posteriormente adquirir un sello identitario que definiera su rol como partícipe de la economía y la política desarrolladas en y desde la América republicana (Bello, 1885; Cavieres, 1997; Egaña, 1994, 2000).

El sistema de educación pública chilena, como una de esas herramientas de integración, transitó desde los primeros siglos de vida colonial, donde se enseñaba a leer y escribir con el objeto de servir a la evangelización (Frontaura, 1892; Muñoz, 1918; Orellana, 2010). Posteriormente se pasó a construir la identidad nacional y enseñar oficios para utilizar la nueva mano de obra capacitada en el levantamiento económico del Estado independiente (Cavieres, 1997; Cruz, 1995; Monsalve, 1998). Hasta llegar a enseñar, para consolidar el programa modernizador (Cruz, 2002; Dougnac, 1984), basado en un modelo industrial incipiente, y jamás desarrollado por completo, de una república periférica (Pinto, 1959; Salazar, 2018a).

En Chile, la aproximación a las teorías curriculares se puede reconocer por lo menos en dos momentos, el primero de ellos es el periodo que recorre el siglo XIX, pre-teorías curriculares contemporáneas, donde se generaron los primeros intentos por ordenar un sistema heredado de la época colonial, y coexistente con la fundación de un nuevo sistema educativo, autónomo y con identidad nacional. Este periodo se caracterizó por establecer los lineamientos por los cuales el modelo país se constituiría en base al disciplinamiento de las personas a partir de la instrucción pública. Las autoridades emergentes de la insipiente república chilena, se vieron desde el principio en la necesidad de organizar la institucionalidad educativa del país. La junta de gobierno vigente en 1813, ya proyectaba con fuerza ese objetivo político (Campos, 1960; Muñoz, 1918). En 1814 se establecieron los primeros planes de estudio (Cavieres, 1997), y el Reglamento Interno de Escuelas de 1819 que, entre otras cosas, estipulaba qué materias enseñar (Muñoz, 1918).

Una vez lograda la autonomía, la organización de la república dio los primeros pasos en adoptar métodos de enseñanza probados en otras experiencias educativas extranjeras, tal es así, que el método lancasteriano fue impulsado y ampliamente promovido por O'higgins en 1822 (Campos, 1960). En 1832 se establece un plan de estudios secundarios en el que se

2. Este es el nuevo Edipo que Rancière ve en Hölderlin, Hegel y Nietzsche.

enseñaba lectura, escritura, doctrina cristiana, las cuatro operaciones aritméticas, moral y urbanidad (Campos, 1960; Cavieres, 1997) este documento será la base del Plan de Estudios Humanista creado en 1843 (Cruz, 1995; 2002). Una de las principales preocupaciones de este periodo es el problema de la división en momentos educativos para las diferentes capas sociales, que daba cuenta de un sistema segregador y excluyente, y que la orgánica institucional de la época lo presentaba como una educación primaria popular y una educación secundaria para la elite (Domeyko, 1842; Labarca, 2011; Egaña, 2000; Cruz, 2002; Orellana, 2010, Salazar, 2018b).

En lo que se refiere a los avances educativos, se reconoce a la constitución de 1833 como un momento crucial en la organización institucional (Cavieres, 1997; Dougnac, 1984; Orellana, 2008), a pesar de que el rol del Estado chileno quedaría comprometido más en el papel que en las acciones (Monsalve, 1998). Cuestión que se intentará resolver, a partir de la promulgación de la ley General de Instrucción Primaria de Educación en 1860, que inicia el recorrido del Estado docente, al elaborar un relato donde estudiantes y preceptores se ven engarzados por la dirección estatal a través de los planes de estudio, para estudiantes primarios y estudiantes del preceptorado, quienes serán parte vital del ciclo de formación ciudadana del sistema de educación pública chilena.

A pesar de que a fines del siglo XIX, en la discusión política y educativa se planteaba la necesidad de una enseñanza primaria obligatoria (Abelardo, 1890; Egaña, 1810 citado en Campos, 1960), con incluso algunas propuestas curriculares que delinearán el camino de la gestación de aquella normativa (Acuña, 1890; Castañeda, 1890; Ortega, 1890), no es sino hasta 1920 -año en que establecemos un segundo periodo de acercamiento a las teorías curriculares contemporáneas, posterior al inicio del desarrollo teórico curricular- que el Estado chileno a partir de la ley de Educación Primaria Obligatoria, se posiciona como garante del cumplimiento de la normativa educacional, que además involucra a la sociedad civil en su obligatoriedad; y, como agente promotor de las condiciones materiales educativas necesarias por las cuales el relato del Estado docente será desarrollado en la dirección establecida en 1860.

A inicios del siglo XX se transformó la cultura educacional chilena, a partir de la incorporación de la teoría social y filosófica que influyó preponderantemente en el desarrollo curricular nacional (Orellana, 2010). A lo largo de dicha centuria, la teoría sobre el currículo, adoptada íntegramente en algunas ocasiones y adaptada al contexto cultural nacional en otras, se ha desarrollado principalmente en tres direcciones diferentes.

Como podemos apreciar, en Chile desde el inicio de la república, se ha elaborado un discurso oficial sobre la educación que logra construir una manera de pensar al y del individuo, de tal forma que éste se racionalice como la figura que subyace al interior de un molde y que será dispuesta para ejecutar su rol en una sociedad disciplinada. En este contexto la educación estética no ha tenido cabida, ya que como bien dice el poeta y ensayista colombiano Ruiz (2000), cuando propone la necesidad de implementar un modelo educativo fundamentado en el arte, los sistemas educativos de la actualidad no incorporan la capacidad y la sensibilidad estética.

Para Ubals y López (2011) la educación estética se caracteriza por ser un sistema de relaciones emocionales determinadas por el ser humano con el entorno; que implica la asimilación espiritual de la realidad; y la instrumentalización del conjunto de conocimientos adquiridos. En esos mismos términos se refiere Sánchez (2010) cuando señala que: “la *dimensión estética* del ser humano, alude a la capacidad de aprehender -física, intelectual, emocional y espiritual- la calidad del mundo de una manera global” (p. 26).

La educación estética como propuesta no ofrece tan solo respuestas, sino que también interrogantes tales como “¿Qué debemos educar mediante la educación estética? ¿Cómo debe realizarse la educación estética? ¿Para qué debemos educar estéticamente?” (Montero, 2003 citado en Fat y Martínez, 2012, p. 15). Estos cuestionamientos abren caminos hacia una correcta organización conceptual, procedimental y actitudinal del recorrido de formación del ser en su completitud. Otra idea notable que debemos destacar es la noción de que la educación estética tiene una parte importante que desarrollar, esta es la formación de maestras y maestros que la construyan, esa es una de las preocupaciones de José Manuel Ubals y que es destacada por Urrea et al. (2018) cuando hacen alusión a la elaboración de una cultura estética.

Un dato importante a considerar, en términos de una elaboración de la cultura estética en educación, es la publicación de *Education through Art* (1943) de Herbert Read, texto de consulta casi obligada dada su gran influencia en programas de formación de profesores en América latina (Crespo, 2020; Ruiz, 2000).

No obstante, a la luz de los descubrimientos realizados por esta investigación, podemos señalar que las políticas de educación cubana, a través de sus planes y programas de estudio han posicionado, desde hace casi cuarenta años, a la educación estética y artística en el centro de sus preocupaciones. En este sentido, para los investigadores cubanos Fat y Martínez (2012) “el perfeccionamiento de la educación estética dependerá de la voluntad, actitud política, de la conciencia, sensibilidad y creatividad de los decisores y docentes a partir de la preparación que reciban” (p. 13).

Otro dato a considerar es la creación el año 1990, por parte del Ministerio de Educación de Cuba, del Programa Director de Educación Estética, cuyo objetivo general es:

Contribuir a la formación y desarrollo de la personalidad de niñas, niños, adolescentes y jóvenes mediante la apropiación, elaboración y manifestación de los valores éticos y estéticos, contenidos en la herencia cultural y en las relaciones sociales, con vistas a construir su propia imagen como individuos y grupos, participar en el progreso de la nación y comprender mejor las relaciones con otros pueblos (Ubals y López, 2011, p. 52).

4. Actualidad curricular

Bajo el amparo de un modelo educativo por competencias enfocado holísticamente, en Chile desde el año 2015 rige un documento que estructura el currículo académico de la enseñanza básica y media, este nuevo documento denominado Bases Curriculares (BC) se fundamenta en que:

La finalidad del proceso educativo es ofrecer a la o el estudiante la posibilidad de desarrollar todas sus capacidades de forma integral y de acuerdo a su edad y capacitarlo para participar satisfactoriamente en una sociedad democrática, con responsabilidad y en un marco de libertad y respeto a los derechos fundamentales. Esto implica aprendizajes en los ámbitos de lo moral, lo espiritual, lo intelectual, lo afectivo y lo físico (Ministerio de Educación, 2015, p. 19).

En virtud del fundamento anterior, y relacionado a que el séptimo grado de educación aún corresponde a la enseñanza básica (a pesar de la clara orientación a situarlo en la enseñanza media), la Ley General de Educación N° 20.370 (L.G.E.) define la Educación Básica como:

El nivel educacional que se orienta hacia la formación integral de los alumnos y las alumnas, en sus dimensiones física, afectiva, cognitiva, social, cultural, moral y espiritual, desarrollando sus capacidades de acuerdo a los conocimientos, habilidades y actitudes definidos en las Bases Curriculares que se determinen en conformidad a esta ley, y que les permiten continuar el proceso educativo formal ([Ministerio de Educación, 2015, p. 16](#)).

El Objetivo General, según el artículo 29 de la misma ley, es que las y los estudiantes desarrollen los conocimientos, habilidades y actitudes que les permitan desenvolverse en el ámbito personal y social como también en el campo del conocimiento y la cultura. En función de la ley y las definiciones expuestas se establece una organización curricular en base a cuatro conceptos centrales para todos los cursos de la enseñanza básica y media, que adquirirán matices distintos de acuerdo a cada uno de los cursos recorridos por las y los estudiantes.

Los Objetivos de Aprendizaje se entienden como los logros finales que se espera para el término del año escolar en cada una de las asignaturas determinadas. A partir de la revisión de los Organizadores Temáticos se pretende: el desarrollo de Habilidades que permitan ejecutar tareas y dar solución a eventuales problemas; la manifestación de Actitudes que se evidencien como respuestas a los diferentes estímulos; y la asimilación de conocimientos conceptuales y procedimentales que evidencien y potencien el desarrollo integral de los y las estudiantes ([Ministerio de Educación, 2015, p. 22](#)).

Cabe destacar que las Bases Curriculares de Historia, Geografía y Ciencias Sociales no consignan actitudes para cada uno de los cursos, si no que las promueven para todo el ciclo de formación general y provienen de los Objetivos de Aprendizaje Transversales que orientan al desarrollo personal y social de las y los estudiantes, y se definen como Objetivos de Aprendizaje. Los establecimientos pueden planificar, organizar, desarrollar y complementar las actitudes propuestas según sean las necesidades de su propio proyecto y su realidad educativa.

En consecuencia, las actitudes se encuentran dadas de forma tangencial o si se quiere implícitamente y de acuerdo a los intereses de cada una de las unidades educativas.

Tanto la definición clásica de taxonomía ofrecida por [Bloom et al. \(1956\)](#), asociada al concepto de dispositivo de clasificación, como la de [Anderson et al. \(2001\)](#) vinculada a la idea de marco organizacional o marco de referencias, conforman la base estructural de cómo entendemos la noción de taxonomía.

No obstante, con la intención de actualizar esa noción, proponemos una revisión de algunas definiciones sugeridas por [Del Moral \(2012\)](#) y [Atonal \(2020\)](#), que nos permiten dar cuenta de la idea de proceso, que a nuestro juicio, es una de las mayores aportaciones a la noción de taxonomía culturalmente aceptada en la actualidad, ya que dejan atrás la idea de contenedor establecida por las antiguas definiciones.

Para [Del Moral \(2012\)](#) “las taxonomías progresan, en general, desde el saber hasta el crear y finalmente comprometerse con lo aprendido” (p. 424). En cuanto a la propuesta de [Atonal \(2020\)](#), esta señala que las taxonomías son “un modelo conceptual teórico o experimental que clasifica un conjunto de elementos definidos en forma analítica para caracterizar procesos realizados por una persona, o para definir una estructura compleja de atributos” (pp. 86 y 87).

Otro de los autores que aportan en esta dirección de entender la taxonomía como un proceso es [Medina \(2020\)](#) que establece la idea de que “la planificación de la instrucción debe realizarse de tal manera que proporcione direccionalidad al proceso educativo mediante el uso de técnicas, instrumentos y procedimientos, tales como, las taxonomías” (p. 4).

Tal como [Gallardo y Gil \(2011\)](#), en su estudio titulado *Incorporación de la nueva taxonomía como referente para el diseño de herramientas de evaluación del aprendizaje conducida en una materia de posgrado en entornos virtuales*, se plantean el cuestionamiento de “¿En qué medida se logró que la Nueva Taxonomía se integrara en el diseño de herramientas de evaluación por parte de alumnos de posgrado en una materia de evaluación del aprendizaje a nivel posgrado, en la modalidad en línea y a distancia?” (p. 4), nosotros planteamos la inquietud de ¿En qué medida se usan las concepciones derivadas de la sensibilidad en la definición de objetivos de aprendizaje por parte del MINEDUC para definir los objetivos de aprendizaje en las Bases Curriculares vigentes en todos los niveles de formación escolar?

Es importante señalar que la taxonomía de Bloom, en 1956, ya contenía en una propuesta de dominio afectivo en elaboración que, al parecer, ha sido de escasa consideración a lo largo de la historia de la educación en Chile, a tal punto de que las últimas revisiones taxonómicas, el desarrollo de la sensibilidad aparece como un hallazgo sin precedentes.

5. Análisis curricular

Para el siguiente análisis se clasificaron respectivamente en las tablas N°1, N°2, N°3, N°4, N°5 y N°6 según las categorías taxonómicas elaboradas por [Bloom et al. \(1956\)](#), [Anderson et al. \(2001\)](#) y [Marzano y Khendall \(2007\)](#), todos aquellos términos que denoten una acción propuesta para ser ejecutada por las y los estudiantes, y que se establecen en las Bases Curriculares como Habilidades y Organizadores Temáticos a desarrollar en séptimo básico. En función de dicha clasificación, se extrajeron de los enunciados y destacaron en negritas, todos aquellos verbos que se alejan de una dinámica procedimental exclusivamente racional e individualista y obedecen a una lógica más bien inclusiva de lo sensible y colaboracionista.

Para efectos de entender nuestra propuesta de análisis de la mejor manera, debemos considerar que “los verbos operativos tienen la característica de ser observables y permiten poner énfasis en la evaluación de los desempeños de los estudiantes, por lo que la selección del verbo debe tener características evidenciables para valorar el desempeño de los estudiantes ([Atonal, 2020, p. 91](#)).

Tabla 1

Clasificación Habilidades según taxonomía de Bloom (1956).

Conocimiento	Comprensión	Aplicación	Análisis	Síntesis	Evaluación
Reconocer Identificar Definir Registrar Citar	Comprender Interpretar Explicar	Utilizar Usar Aplicar Representar Responder Profundizar Expresar Comunicar Respetar Participar	Inferir Seleccionar Analizar Comparar Relacionar Preguntar	Formular Elaborar Construir Organizar Investigar Planificar Fundamentar	Evaluar Concluir

Fuente: Elaboración propia. Información proveniente de las Bases Curriculares (2015).

Tabla 2

Clasificación de Organizadores Temáticos según taxonomía de Bloom (1956).

Conocimiento	Comprensión	Aplicación	Análisis	Síntesis	Evaluación
Reconocer Identificar Describir	Explicar	Debatir	Analizar Comparar Caracterizar Inferir Relacionar	Investigar	Evaluar

Fuente: Elaboración propia. Información proveniente de las Bases Curriculares (2015).

Si consideramos como uno de los referentes principales para este estudio la taxonomía de Bloom et al. (1956), donde se clasifican las habilidades de orden inferior según categorías identificadas por sustantivos tales como, conocimiento, comprensión, aplicación; y de orden superior, las categorías de análisis, síntesis y evaluación, podemos señalar que:

En la tabla 1 de Habilidades, es posible apreciar que de treinta y tres verbos utilizados por la Bases Curriculares para definir las herramientas que las y los estudiantes deben obtener para el final de séptimo básico, existen solo cinco que se escapan a la lógica procedimental fundamentada en el racionalismo mono-explicativo y el principio de individualidad.

Participar, es el primer verbo que surge en las Habilidades comunicativas de las Bases Curriculares de séptimo básico, se desmarca en alguna medida de una lógica individualista y racional, debido a que en su definición se evidencia su notable relación con el entorno o con terceros, y se aproxima a un ejercicio sensorial.

Respetar, es el segundo verbo que figura en las Habilidades y que se desprende de la lógica racionalista y se acerca a una dimensión más sensibilizadora del ser. Además, se asocia con una actitud frente a sí mismo, pero también hacia los demás y al medio ambiente, y no se circunscribe exclusivamente a un deber ser representativo de lo individual.

Comunicar, es el tercer verbo que aparece en las Habilidades que se acerca a una dinámica sensibilizadora y se conecta con un producto que entregar a los demás y al entorno ya que la definición del verbo implica imperiosamente transmitir o compartir significados.

Explicar, es el cuarto verbo que aparece en las Habilidades, este verbo denota completamente su dimensión demostrativa racionalista, sin embargo, enuncia su carácter procedimental volcado tanto hacia lo individual como también hacia lo colectivo a través del compartir.

Expresar, es el quinto verbo que aparece en las Habilidades, y tal como el caso del verbo comunicar, lo situamos en este conjunto de conceptos debido a que manifiesta una clara tendencia que implica transmitir o compartir lo sensible y lo racional.

En relación a la tabla N°2 de Organizadores Temáticos podemos apreciar que dos de los doce verbos utilizados para definir la acción que determina el Objetivo de Aprendizaje a través del contenido se separan de la lógica exclusivamente racional e individualista.

Debatir, es el primer verbo que aparece en las Organizadores Temáticos, este verbo denota su carácter procedimental inherentemente colectivo, se acerca a lo comunicativo, por lo tanto, también a lo sensorial.

El segundo verbo es explicar y fue analizado anteriormente.

Tabla 3*Clasificación Habilidades según taxonomía de Anderson y Krathwohl (2001).*

Recordar	Comprender	Aplicar	Analizar	Evaluar	Crear
Reconocer Identificar Registrar	Comprender Interpretar Citar Inferir Comparar Relacionar De- finir Explicar	Utilizar Usar Aplicar Representar Responder Fundamentar Respetar Comunicar Expresar Participar	Seleccionar Organizar Analizar	Evaluar Formular Preguntar Profundizar	Concluir Elaborar Construir Planificar Investigar

Fuente: Elaboración propia. Información proveniente de las Bases Curriculares (2015).

Tabla 4*Clasificación Organizadores Temáticos según taxonomía de Anderson y Krathwohl (2001).*

Recordar	Comprender	Aplicar	Analizar	Evaluar	Crear
Reconocer Identificar Describir	Comparar Inferir Explicar	Debatir Relacionar	Analizar Caracterizar	Evaluar	Investigar

Fuente: Elaboración propia. Información proveniente de las Bases Curriculares (2015).

Si tomamos en cuenta un segundo referente taxonómico y aplicamos la taxonomía de [Anderson et al. \(2001\)](#), que es una revisión de la popularmente conocida taxonomía de Bloom, podemos señalar que a pesar de elaborar una nueva propuesta de clasificación de categorías taxonómica, esta vez utilizando verbos como recordar, comprender, aplicar, analizar, evaluar y crear, donde además no se clasifican las habilidades en orden superior e inferior, continúa poniendo el foco de la definición de Habilidades en el racionalismo mono-explicativo e individualismo.

Por lo tanto, obedeciendo a la misma dinámica en la definición racionalista e individualista de la taxonomía de Anderson y Krathwohl, tenemos que en la tabla 3 de Habilidades, los mismos verbos, participar, explicar, respetar, expresar y comunicar, siguen siendo los objetivos que se escapan de la lógica individualista y racionalista. En cuanto a la tabla 4 de Organizadores Temáticos, persiste la declaración en función de los mismos verbos explicar y debatir.

Tabla 5*Clasificación Habilidades según taxonomía de Marzano y Khendall (2007).*

Recuperación	Comprensión	Análisis	Utilización De conocimiento	Sistema meta-cognitivo	Sistema interno
Reconocer Identificar Registrar	Comprender Relacionar Representar Interpretar Citar Comparar Definir Explicar Utilizar Usar Aplicar	Organizar Preguntar Analizar Evaluar Concluir Inferir Profundizar Fundamentar	Seleccionar Formular Responder Investigar Planificar Elaborar Participar Construir		Comunicar Respetar Expresar

Fuente: Elaboración propia. Información proveniente de las Bases Curriculares (2015).

Tabla 6*Clasificación Organizadores Temáticos según taxonomía de Marzano y Khendall (2007).*

Recuperación	Comprensión	Análisis	Utilización de conocimiento	Sistema meta-cognitivo	Sistema interno
Reconocer Identificar Describir	Comparar Explicar Relacionar	Inferir Analizar Evaluar	Caracterizar Investigar Debatir		

Fuente: Elaboración propia. Información proveniente de las Bases Curriculares (2015).

Una nueva taxonomía de [Marzano y Khendall \(2007\)](#) consigna algunas distinciones en las categorías taxonómicas propuestas primero por Bloom y luego revisadas por Anderson y Krathwohl. Este planteamiento taxonómico señala a través de tres sustantivos y tres conceptos una nueva forma de organizar los objetivos de aprendizaje. Las nuevas categorías sugeridas son: recuperación, comprensión, análisis, utilización de conocimiento, sistema meta-cognitivo y sistema interno.

Cabe destacar que en este planteamiento, la categoría denominada sistema interno (la única de las seis presentadas) contiene algún vínculo con aspectos emocionales y actitudinales. En relación a la valoración de las emociones Anojin señala que: “Precisamente gracias a las emociones, el organismo valora con rapidez el carácter de la acción, basándose en el criterio más antiguo y universal de todo lo vivo: la tendencia a vivir, a sobrevivir. Esto les ha dado a las emociones un valor universal en la vida del organismo” ([Anojin, 1966 citado en Nónikova, 2006, p. 121](#)).

Por lo tanto, se puede señalar que solo los verbos comunicar, expresar y respetar aplicados en la tabla N°5 de Habilidades responden a una lógica sensibilizadora y colaboracionista, y son clasificados en la categoría taxonómica de sistema interno.

En cuanto a la tabla N°6 de Organizadores Temáticos, solo los verbos debatir y explicar responden la lógica sensibilizadora y colaboracionista, sin embargo no son clasificables en la categoría taxonómica de sistema interno.

6. Conclusiones

En el desarrollo de esta investigación, surgen algunas propuestas y cuestionamientos en virtud de sugerir un cambio en el planteamiento de los Objetivos de Aprendizaje delineados por las Bases Curriculares actuales. Los cambios propuestos para estructurar los Objetivos de Aprendizaje, tienen que ver con la modificación en el uso de los verbos aplicados para definir tanto las Habilidades como los Organizadores Temáticos, los nuevos verbos deben considerar más aspectos de la sensibilidad y complementarlos con los de la racionalidad para poder generar una amplia gama de conocimientos y emociones que permita la construcción más integra del individuo y de la sociedad en la que se desenvuelve.

El generar estas modificaciones tiene relación con nuestra intención de elaborar no solo un currículo diferente en función de los verbos, sino que se relaciona con proponer un sistema educativo que considere la formación de un individuo comprometido consigo mismo, la comunidad y el medio ambiente. Tal como plantea [Mateu \(2006\)](#): “Una educación que se plantee y proponga contemplar la persona en su globalidad debe incidir en estos aspectos expresivos y comunicativos que conforman la unidad indivisible del ser” ([citado en Sánchez, 2010, p. 28](#)).

En relación con las limitaciones que producen los modelos explicativos unidimensionales como el propuesto por la razón debemos señalar que tal como el monoteísmo impuesto causó la desestabilización de sociedades politeístas, cuyos modelos explicativos requerían diversas miradas para concebir su noción de mundo, la percepción del hombre moderno se vio atrofiada por el racionalismo que limitó sus apreciaciones.

De esta manera, y en relación a los modelos mono-explicativos, [Martínez Bonafe \(2003\)](#) señala que: “El retraso emocional y el subdesarrollo de la sensibilidad explican ampliamente la deshumanización de nuestra sociedad. A los seres humanos de hoy, más que hacerles falta ideas y razones para vivir felices y realizados, les hacen falta motivos del corazón y el sentido de la vida” ([citado en Sánchez, 2010, p. 22](#)).

Con respecto a la posible concomitancia entre la razón y la sensibilidad, cabe preguntar, en contexto de industrialización en escasez donde continúa primando y pesando la racionalización ¿De qué modo podemos realizar una conexión entre la razón y la sensibilidad de tal forma que esta relación dialógica se convierta en una alternativa para la conformación de un mejor ser en pos de una mejor forma de vida?, ¿Estamos a tiempo para ello?, ¿Es posible implantar en nuestras escuelas del siglo XXI la educación estética del hombre y proponerla desde nuestros currículos, políticas educacionales, prácticas pedagógicas y otros ámbitos de la formación institucionalizada?, ¿Sí adoptáramos verbos tales como, lamentar, compadecer, entusiasmar, gozar, solidarizar, fraternizar, simpatizar, fascinar, agradar, avergonzar, amar, odiar, enojar, entre tantos otros, lograríamos revertir o subvertir la trayectoria a la cual, al parecer, se encuentra destinada nuestra sociedad?

Solo a modo de ejemplo hemos extraído un Organizador Temático de séptimo básico y lo hemos modificado para sugerir un camino hacia la transformación.

Cómo se sentiría por parte de las y los estudiantes el Organizador Temático que señala “describir las principales características culturales de las civilizaciones maya, azteca e inca (por ejemplo, arte, lengua, tradiciones, relaciones de género, sistemas de medición del tiempo, ritos funerarios y creencias religiosas), e identificar aquellos elementos que persisten hasta el presente” si lo planteáramos de la siguiente manera. “Compartir las principales características culturales de las civilizaciones maya, azteca e inca (por ejemplo, arte, lengua, tradiciones, relaciones de género, sistemas de medición del tiempo, ritos funerarios y creencias religiosas), y criticar aquellos elementos que persisten hasta el presente”.

Referencias

- Abelardo, J. (1890). *Congreso nacional pedagógico*. Imprenta Nacional.
- Acuña, P. (1890). Proyecto de programa jeneral de enseñanza para las escuelas. Congreso nacional pedagógico. *Resumen de las discusiones, actas y memorias* (pp. 165-172). Publicación dirigida por José Abelardo Nuñez. Imprenta Nacional.
- Anderson, L.W., Krathwohl, D.R., Airasian, P.W., Cruikshank, K. A., Mayer, R.E., Pintrich, P.R., Rath, J., y Wittrock, M.C. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives* (Complete edition). Editado por Longman.
- Atonal, T. (2020). La aplicación de taxonomías en los procesos de aprendizaje. *Sinergias educativas*, 5 (2), 83 – 104. <https://doi.org/10.37954/se.v5i2.117>.
- Bello, A. (1885). *Obras completas*. Volumen VIII. Editado por el consejo de instrucción pública de Chile.
- Bloom, B.S., Engelhart, M.D., Furst, E.J., Hill, W.H., y Krathwohl, D.R. (1956). *Taxonomy of educational objectives. The classification of the educational goals*. Handbook I: Cognitive domain. Editado por David McKay Company.
- Campos, F. (1960). *Desarrollo educacional 1810-1960*. Editorial Andres Bello.
- Castañeda, J. (1890). Proyecto de un plan de estudios apropiado para Chile. Congreso nacional pedagógico. *Resumen de las discusiones, actas y memorias* (pp. 145-164). Publicación dirigida por José Abelardo Nuñez. Imprenta Nacional.
- Cavieres, E. (1997). Modernización, transformaciones sociales y educación. Experiencias del pasado, consideraciones sobre el presente. *Revista Cuadernos de Historia*, 17, 179-202.
- Crespo, J. (2020). Acotaciones a Educación por el arte, de Herbert Read. *Revista Eviterna*, 7, 203-205. <https://doi.org/10.24310/Eviternare.v0i7.8377>.
- Cruz, N. (1995-1996). Una contrapropuesta educacional en el Chile del siglo XIX. *Revista Historia*, 29, 69-88.
- Descartes, R. (2010). *El discurso del método*. Editorial Espasa Calpe.
- Cruz, N. (2002). *El surgimiento de la educación secundaria pública en Chile 1843-1876* (El plan de estudios humanista). Dirección de bibliotecas, archivos y museos.
- Domeyko, I. (1842). Memorias sobre el modo más conveniente de reformar la instrucción pública en Chile. *El semanario de Santiago*, 26, 209-219.
- Dougnac, A. (1984). La educación en Chile bajo la constitución de 1833. *Revista chilena de historia del derecho*, 10, 221-230.
- Egaña, M. (1994). Pedagogía y modernidad. Configuración del sistema de educación primaria popular en el siglo XIX en Chile. *Proposiciones*, 24, 328-334.
- Egaña, M. (2000). *La educación primaria popular en el siglo XIX en Chile: una práctica política estatal*. Dirección de bibliotecas, archivos y museos.
- Frontaura, J. (1892). *Noticias históricas sobre las escuelas públicas de Chile á fines de la era colonial*. Imprenta nacional.
- Gallardo, K., y Gil, M. (2011). *Incorporación de la nueva taxonomía como referente para el diseño de herramientas de evaluación del aprendizaje conducida en una materia de posgrado en entornos virtuales*. Memorias del XI congreso nacional de investigación educativa.
- Labarca, A. (2011). *Bases para una política educacional*. Editado por el Centro de investigaciones. Diego Barros Arana de la Dirección de bibliotecas, archivos y museos.

- Fat, G., y Martínez, D. (2012). El desarrollo de la actitud estética mediante el trabajo con el texto en la asignatura Inglés III en la carrera Licenciatura en Cultura Física. *Revista EduSol*, 12 (39), 10-19.
- Del Moral, C. (2012). Conocimiento didáctico general para el diseño y desarrollo de experiencias de aprendizaje significativas en la formación del profesorado. *Revista Profesorado*, 16 (2), 421-452. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56724395024>.
- Marzano, R. J., y Kendall, J.S. (2007). *The new taxonomy of educational objectives*. Editado por Corwin Press.
- Medina, A. (2002). Taxonomía educativa integradora como estrategia didáctica para la planificación instruccional. *Revista Ciencias de la Educación*, 2, (20). <http://servicio.bc.uc.edu.ve/educacion/revista/>.
- Ministerio de Educación. (2015). *Bases Curriculares 7º básico a 2º medio*. Unidad de Currículum y Evaluación.
- Monsalve, M. (1998). *...i el silencio comenzó a reinar*. Documento para la historia de la instrucción primaria 1840-1920. Editado por el Centro de investigaciones Diego Barros Arana de la Dirección de bibliotecas, archivos y museos.
- Muñoz, J. (1918). *Historia elemental de la pedagogía chilena*. Sociedad Editorial Minerva.
- Nietzsche, F. (2015). *El nacimiento de la tragedia en el espíritu de la música*. Editores Mexicanos Unidos.
- Nóvikova, L. (2006). La actitud estética como un aspecto necesario de la actividad práctica. Su estructura y funciones. En *Estética. Selección de lecturas* (pp.108-131). Compilado por Jorge de la Fuente Escalona. Editorial Félix Varela.
- Orellana, M. (2008). *Mobiliario y material escolar: el patrimonio de lo cotidiano*. Editado por la Dirección de bibliotecas, archivos y museos, y Museo de la educación Gabriela Mistral.
- Orellana, M. (2010). *Una mirada a la escuela Chilena. Entre la lógica y la paradoja*. Ediciones SM. Chile S.A.
- Ortega, E. (1890). Plan de estudio para las escuelas públicas. *Congreso nacional pedagógico. Resumen de las discusiones, actas y memorias* (pp. 173-184). Publicación dirigida por José Abelardo Nuñez. Imprenta Nacional.
- Pinto, A. (1959). *Chile. Un caso de desarrollo frustrado*. Editorial Universitaria.
- Rancière, J. (2009). *El reparto de lo sensible. Estética y política*. Ediciones Lom.
- Ruiz, C. (2000). Educación por el arte, de H. Read. Sentido de vigencia. *Revista ALEPH*, 114, 77-94. <https://www.revistaaleph.com.co/index.php/desde-aleph/477-educacion-por-el-arte-en-herbert-read>.
- Salazar, G. (2018a). *Historia contemporánea de Chile III*. Editorial Lom.
- Salazar, G. (2018b). *Historia contemporánea de Chile V*. Editorial Lom.
- Sánchez, G. (2010). Educación estética y educación artística. Reflexiones para una enseñanza creativa. *Revista Aula*, 16, 21-32. <https://doi.org/10.14201/7429>.
- Schiller, F. (1991). *Escritos sobre estética*. Editorial Tecnos.
- Ubals, J., y López, I. (2011). La formación de una cultura estética en el profesional de la educación desde su formación inicial. *EduSol*, 11 (34), 50-56. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=475748673006>.
- Urra, I., Urra, L., y Jiménez, L. (2018). La educación estética: una mirada desde la formación profesional pedagógica. *Atenas*, 2(42). <https://www.redalyc.org/jatsRepo/4780/478055152009/index.html>.