



ESCUELA DE EDUCACIÓN

INNOVACIÓN PEDAGÓGICA INTERDISCIPLINARIA DE  
FILOSOFÍA Y ARTES VISUALES:  
TALLER DE ARGUMENTACIÓN PARA 3er AÑO DE ENSEÑANZA MEDIA.

Alumnos: Alburquerque Calderón, Miguel Ángel

Reyes Iribarren, Carlos

Profesor Guía: Pérez Pérez, Marcelo

Tesina para optar al título de Profesor de Enseñanza Media

Tesina para optar al grado de Licenciado en Educación

Santiago, enero de 2011

## ÍNDICE

Introducción	04
CAPÍTULO I. Motivaciones y Objetivos	
Enseñar Arte y la Filosofía en el contexto tecnológico	06
Objetivos Generales y Específicos	10
CAPÍTULO II. Marco teórico	
La enseñanza del Arte y Filosofía en la escuela chilena	11
De la Filosofía al Arte	14
Artes Visuales y Filosofía, innovación pedagógica desde el área olvidada del currículum	17
Los proyectos de trabajo, interdisciplinariedad y pensamiento crítico	22
Fundamentos pedagógicos	25
Fundamentos disciplinares: Filosofía	28
Fundamentos disciplinares: Artes Visuales	50
Fundamentos didácticos: Diálogo entre Artes Visuales y Filosofía	52
CAPÍTULO III. Propuesta de innovación	
3.1 Proyecto de trabajo interdisciplinario para Taller de Argumentación de Artes Visuales y Filosofía	61
3.2 Procedimiento para realizar el diagnóstico	61
3.3 Diagnóstico	69
3.4 Planificación didáctica de la intervención	
Contexto, Objetivos y Recursos de aprendizaje	72
Planificación didáctica	73
Pauta de Evaluación	83
3.5 Material didáctico:	
PPT guía de contenidos	86
Muro de Facebook	114
Spots publicitarios	114

CAPÍTULO III. Conclusiones	115
BIBLIOGRAFÍA	117
Anexo	121

## INTRODUCCIÓN

La presente tesina corresponde a un proyecto de trabajo interdisciplinario de profesores de Filosofía y Artes Visuales, destinado a activar y desarrollar el pensamiento crítico de estudiantes, abordado como un conjunto de complejas habilidades articuladas para actuar con autonomía e identidad frente a los modelos de ciudadano y de sociedad que la Sociedad del Conocimiento y de la Información imponen.

Este esfuerzo de innovación pedagógica, desde lo que algunos llaman “las áreas olvidadas del currículum”, se fundamenta de la Pedagogía Crítica y busca vincular la teoría y práctica de la deconstrucción y la argumentación, a fin de ayudar a los estudiantes a desarrollar una “*Conciencia Crítica*” (Henry Giroux) que les permita cuestionar el sistema de creencias, absolutismos y prácticas de dominación que subyacen en la estructura de los mensajes difundidos por los medios de comunicación.

La interacción dinámica de medios tecnológicos, las facilidades de acceso y dominios de los nativos digitales que ha traído la globalización de los mercados y las comunicaciones, han desplazado la hegemonía de la familia y la escuelas en la educación de las nuevas generaciones. Como afirma el filósofo español Jesús MARTÍN-BARBERO, “*son los medios de comunicación y las tecnologías de la información -del cine y la radio a la televisión, los cómics, la videomúsica, los videojuegos e Internet- los que están socializando a los adolescentes, ya que son esos medios los que actualmente les proporcionan modelos y pautas de comportamiento, incluidos los ritos de iniciación*”.

“*No hay un «ojo inocente», sino que la visión es una habilidad cultivada y aprendida*” observa el antropólogo Gregory Bateson (Telesca, 2010). Todos miramos, creamos y nos comunicamos desde un lugar, pero un lugar que es muchas veces modelado por la retórica publicitaria o por las líneas editoriales de los medios de comunicación. Lo que está presente o es omitido del contexto sociocultural en que tiene lugar la comunicación social incidirá en la formación de las nuevas generaciones; de

igual manera, aquello que está presente u es omitido en las políticas públicas en educación y en el currículum, que en la actualidad se somete a la influencia de agentes globalizadores que imponen el modelo occidental de desarrollo, especialmente a partir de la caída de las fronteras políticas y económicas que trajo el término de la *guerra fría*.

El currículum, especialmente a nivel de las clases de Artes Visuales y Filosofía parece un adorno de las elites culturales que esquivo la pedagogía de la pregunta, invisibiliza o anula otros saberes, y limita desde el aula la capacidad de la sociedad de construir su desarrollo, desde sus propias perspectivas de la realidad.

El proyecto de trabajo interdisciplinario de Artes Visuales y Filosofía, a través del Taller de Argumentación, que hoy presentamos, busca identificar puntos de encuentro entre los fundamentos pedagógicos, disciplinares y didácticos para el logro de propósitos comunes de lograr un diseño didáctico para un Taller de Argumentación que aporte a la formación integral de un estudiante crítico consigo mismo, con su entorno y realidad cultural, pero también con la capacidad de crear a partir de la acción comunicativa con sus pares. Como elemento generativo, nos proponemos poner en el terreno de discusión de los alumnos, que la mirada no es neutral, sino ideológica, con una historia asociada, y que los discursos o manifestaciones visuales portan las contradicciones entre las estructuras de poder de la sociedad (Foucault - W.T. Michel)

## Capítulo I. Motivaciones y Objetivos

### Enseñar Arte y la Filosofía en el contexto tecnológico

Todos los seres vivos intercambian información y se comunican para adaptarse a las condiciones cambiantes del medio; incluso desde el nivel celular, estas mínimas manifestaciones de la vida captan los estímulos de su entorno y pueden responder realizando movimientos o segregando sustancias. La diferencia con el género humano, es que el sujeto no construye sus ideas de la realidad ni emprende acciones comunicativas como un comportamiento o conducta reactiva, sino como un proceso cognitivo, de interacción y reconocimiento recíprocos con otros sujetos, a través de los cuales construye su conocimiento, visiones de mundos e identidades desde su propia “*autonomía personal y moral*” (Axel Honneth).

En la comunicación humana el sujeto social, posicionado alternadamente como emisor y receptor:

- Codifica y decodifica información a partir de sus interacciones con el medio, el mensaje y su contexto (David Berlo, 1970).
- Construye su experiencia con símbolos, discursos, narrativas y visualidades desarrolladas a través de un proceso de *interacción y simbolización intersubjetiva*, donde el símbolo es aceptado y modificado en un entorno comunitario, y hasta son capaces de construir o configurar realidades (Herbert Blumer, 1982).
- Estructura lenguajes y *acciones comunicativas* que hacen posible las normas que regulan la convivencia y la transformación ética del sistema social (Jürgen Habermas, 1981)

El hombre, según Ernst Cassirer (1963), “*ya no vive solamente en un puro universo físico sino en un universo simbólico. El lenguaje, el mito, el arte y la religión*”

*constituyen partes de este universo”.* Para Gregory Bateson, quién desde los años setenta buscó instalar una epistemología evolucionista e interdisciplinaria para la investigación en comunicación, *la mente, el espíritu, el pensamiento, la comunicación, se conjugan con la dimensión externa del cuerpo (el contexto social, económico, cultural, geográfico e histórico) para construir la realidad individual de cada sujeto.*

El proceso de la comunicación en un fenómeno complejo desencadenado por una infinidad de estímulos ambientales y motivaciones que impactan con efectos imprevisibles en el pensamiento y la acción del hombre en las sociedades que imagina y construye. Las motivaciones de *Logro, Filiación y Poder* del sujeto en los países industrializados, según el teórico de la psicología David MacClelland, o *las necesidades básicas de supervivencia corporal, seguridad, amor y pertenencia, estima-autoestima y necesidades de ser* (motivación de crecimiento), desde la perspectiva ético psicológica de Abraham Maslow, están entre los factores que impulsan la comunicación humana. No obstante, la diversidad que está presente en el origen y las potencialidades de la intención comunicativa del hombre suelen estar limitadas por políticas o regímenes de gobierno; por la concentración de la propiedad de los medios, sus líneas editoriales y en general por las estructuras de poder que dominan los medios de comunicación y cuya influencia se extiende hasta tomar control de los discursos, narrativas y visualidades, a través de los cuales el sujeto construye su opinión o visión de mundo, en los aparentes espacios de libertad de la *Sociedad de Conocimiento y de la Información.*

La globalización y la conectividad global dominan en los estudios y reflexiones sobre la comunicación, desde el ámbito de la ciencia y la tecnología, a los estudios sociales y la educación, la filosofía y la creación artística. Si bien podemos remontar el origen de la globalización al desarrollo de las primeras relaciones de intercambio económico, social y cultural del hombre, y sus efectos en construcción de saberes, sincretismo religioso y en la formación de nuevas lenguas, lenguajes y narrativas, este fenómeno de conectividad global está asociado inicialmente al impacto social de los *mass media* de mediados del siglo XX. Pero es partir de la caída de las fronteras políticas y económicas que trajo el término de la guerra fría en 1985, que la capacidad tecnológica de conectar mundos tiene como efecto una renovación acelerada del

conocimiento en todas las dimensiones de la actividad humana. El modelo occidental de desarrollo ha permitido lograr eficiencia en la producción de bienes y servicios, con altos estándares de calidad, automatización y bajos costos, pero que también ha derivado en la creciente sustitución de empleos, mercantilismo, sobregasto energético, abuso medioambiental, y en posicionamiento del individualismo como modelo de desarrollo humano.

*“El individualismo, que es una de las grandes conquistas de la civilización occidental, genera hoy cada vez más fenómenos de atomización, de soledad, de egocentrismo o de degradación de la solidaridad”* (Edgar Morin, 1997).

¿Cómo debiera ser el proceso educativo en un contexto de interacciones complejas y problemáticas emergentes de un mundo globalizado? Para Edgar Morin, en “Los siete saberes necesarios para la educación del futuro” (1999), obra publicada en a instancias de la UNESCO, se requiere una reforma del pensamiento y una educación civilizadora, fundada en una nueva ética planetaria, ecológica e integradora de los saberes dispersos del hombre. Desde el punto de vista de esta tesina, destacamos en el texto de Morin que todo conocimiento puede encerrar un error y una ilusión de verdad por razones perceptivo-cognitivas, socio-afectivas y culturales, o por distorsiones por error, omisión o intencionalidad de los mensajes distribuido por los medios de comunicación, aún el conocimiento científico. Es decir, dado que todo conocimiento en obsolescente o perfectible, *“la primera e ineludible tarea de la educación –según Morin- es enseñar un conocimiento capaz de criticar el propio conocimiento”*.

En el mismo sentido, la educación debe garantizar el conocimiento pertinente. Ante la avalancha informativa y la multiplicidad de fuentes de un mundo hipervinculado, *“la educación debe promover una "inteligencia general" apta para referirse al contexto, a lo global, a lo multidimensional y a la interacción compleja de los elementos”*; debe abandonar los esquemas de análisis que ofrecen una visión estática de la realidad y reemplazarlos por otros basados en la dinámica de lo complejo.

La educación debe enseñar la condición humana. La expansión de la conectividad y el acceso a los medios dan hoy al hombre la oportunidad de reconocerse

en su humanidad común y diversidad cultural, inherente a su condición humana. *“Al igual que cualquier otro conocimiento, el del ser humano también debe ser contextualizado: Quiénes somos es una cuestión inseparable de dónde estamos, de dónde venimos y a dónde vamos. La educación deberá mostrar el destino individual, social, global de todos los humanos y nuestro arraigamiento como ciudadanos de la Tierra. Éste será el núcleo esencial formativo del futuro”*. Complementando lo anterior, Morin promueve una educación que no reduzca al ser humano sino que lo aborde en toda su diversidad, promoviendo *“la apertura empática hacia los demás”* y *“la tolerancia hacia las ideas y formas diferentes, mientras no atenten a la dignidad humana”*.

La capacidad de reflexión del sistema institucional respecto de las dinámicas emergentes de la comunicación humana y la comprensión de los nuevos contextos en que tiene lugar el pensamiento posmoderno, como el de Edgar Morin, incidirán en las decisiones que se tomen en políticas públicas y en la definición de qué ciudadano se formará, para qué modelo de sociedad.

El esfuerzo del Estado de Chile de alfabetizar digitalmente a la escuela y sus comunidades, sigue una tendencia desarrollista centrada en habilidades instrumentales en el uso del lenguaje, científico-matemáticas y el manejo nuevas tecnología de información y comunicación. Pero esta estrategia que busca insertarnos con éxito en los mercados globales es apenas suficiente para la formación integral de un sujeto crítico consigo mismo, con su entorno, realidad cultural y con capacidad de enfrentar las problemáticas de su comunidad. El currículum parece esquivar la pedagogía de la pregunta y la sociedad, autocomplaciente con sus nuevos o viejos símbolos de éxito y con una conciencia crítica ingenua, no cuestiona lo evidente y acepta de manera conformista los estereotipos, mitos y omisiones del mensaje cotidiano de los medios de comunicación.

En este sentido, desde la perspectiva de educadores comprometidos con la libertad intelectual del estudiante, se hace urgente para los autores de este trabajo, profesores de Filosofía y Artes Visuales, desarrollar desde los fundamentos

pedagógicos, disciplinares y didácticos de nuestras disciplinas, una mirada innovadora del currículum y proponer una estrategia de enseñanza que le permita al estudiante conocer, aprender, desarrollar una conciencia crítica frente a los estímulos de su entorno, para reflexionar, proponer y crear con libertad en un ambiente de cambio.

Desde el punto de vista de su desarrollo, el proyecto de trabajo interdisciplinario de Artes Visuales y Filosofía se planteará a través de un Taller de Argumentación, diseñado para estudiantes de 3ro Año de Enseñanza Media. Este taller tomará como referentes curriculares la unidad “Argumentación”, de Filosofía, y unidad “Reconociendo el Diseño en la vida cotidiana”, de Artes Visuales.

### **Objetivo General**

Explorar y analizar, para Tercer Año de Enseñanza Media Científico-Humanista, los fundamentos pedagógicos y disciplinares que permitan desarrollar un proyecto de trabajo interdisciplinario de Artes Visuales y Filosofía.

### **Objetivos Específicos**

- Proponer y fundamentar un proyecto de trabajo interdisciplinario, desde la mirada de una pedagogía crítica, y que incorpore tecnología de redes sociales como mediador en el proceso de aprendizaje.
- Definir el estado del arte de la Filosofía y las Artes Visuales en el currículum de Enseñanza Media.
- Determinar los fundamentos pedagógicos de la pedagogía crítica, desde los campos disciplinares de la Filosofía y Las Artes Visuales.
- Analizar estrategias de desarrollo del pensamiento crítico del estudiante, desde una perspectiva de convergencia disciplinar.
- Elaborar planificaciones para el Taller de Argumentación, que integre los campos de análisis de la Filosofía y Las Artes Visuales.
- Diseñar instrumentos de evaluación integrados disciplinarmente, con indicadores y descriptores comunes del pensamiento crítico.

## Capítulo II. Marco teórico

### La enseñanza del Arte y la Filosofía en Chile

La educación en Chile ha respondido siempre a intereses particulares, que han sido sostenidos y alimentados desde que los primeros españoles se asentaron en nuestras tierras, situación que se mantuvo durante toda la colonia. La educación instaurada respondió a los saberes que era preciso transmitir, llegando en palabras de Cárdenas (2007, p. 2) a *“anular e invisibilizar otros saberes. En este proceso se implanta por la fuerza, a nuestros pueblos originarios, una nueva cosmovisión que nada tiene que ver con la propia. Una vez que este proceso se pone en marcha y que comienzan a crecer los hijos de los españoles llegados a Chile, estos no se arraigan a la nueva patria y siguen educándose como europeos de paso por América. Este hecho marca la educación escolar, la que transforma en remedo de la educación europea”*. El Chile independiente no escapó a esta corriente ya que la educación que implantara la Iglesia durante el proceso colonial sentó las bases para el tipo de enseñanza y del currículo a enseñar que el Estado va a instaurar en el siglo XIX (Cf. Cárdenas, 2007, p.2).

La educación del Chile del siglo XIX no dejará de servir a los intereses de la elite llegando a no considerar a las clases inferiores para quienes quedaban reservados los trabajos técnicos productivos (Cf. Cárdenas, 2007, p.2). La enseñanza de la Filosofía no fue ajena a estos intereses elitistas, que propugnó la enseñanza y la admiración por el pensamiento clásico, el menosprecio y la omnubilización de los pueblos nativos y la enseñanza del pensamiento católico.

Cárdenas plantea en su texto que el desarrollo de un pensamiento reflexivo y crítico que corresponde a la Filosofía en la enseñanza de la educación media pública chilena, no responde precisamente a estos fines, sino que se aprecia una selección premeditada de los textos y del para qué se enseña *“la selección del saber primero estuvo ligado a la evangelización y luego al proyecto de construcción de una República independiente. La filosofía sirve así a intereses diversos”* (Cárdenas, 2007, p.2). Esta situación de vasallaje de la filosofía al servicio de los intereses de determinados sectores

es lo que Gaete (2007, p. 150) plantea al decir que *“Los programas de estudio de filosofía de la educación secundaria chilena, están impregnados por estos aires foráneos, y (no es casual que) hayan servido en diversos momentos de nuestra historia, a diversos intereses sociales, políticos y económicos”*. Podemos plantear que sólo en 1969 se da un cambio radical en el modo de transmitir y enseñar la Filosofía, ya que los nuevos planes y programas dejan el carácter universal y europeizante para comenzar una enseñanza de la Filosofía con situaciones históricas, sociales y culturales que afectan a la sociedad y a la persona. No cabe duda que por vez primera la Filosofía se ve enfrentada a su realidad esencial, lograr que las personas ya no sean sólo entes repetidores de conocimientos antiguos, sino por sobre todo cuestionadores del sistema y constructores de su propio pensamiento (Cárdenas, 2007, p. 2).

Lamentablemente la asignatura de Filosofía no escapará al régimen militar (1973-1990) y todo intento de creación de pensamiento crítico y de repensarse como persona será coaccionado, implementándose una educación basada en la enseñanza del siglo XIX, situación que continuará durante los primeros años de los gobiernos de la Concertación. El esfuerzo desplegado por el Ministerio de Educación respecto a la Filosofía no logrará, sin embargo, el fin profundo que la Filosofía, ya que los nuevos planes son carentes de sentido y totalmente parcelados en los conocimientos que transmiten. Como bien plantea Cárdenas, a ciertos grupos no les interesa que los miembros de la sociedad sean capaces de generar su propio desarrollo, en el sentido más amplio del término (Cf. Cárdenas, p. 4). Más aun siguiendo al mismo autor (Cárdenas, p. 4) podemos decir que *“la clase de filosofía es un simple adorno en el currículo y marginal en el contexto de una sociedad eficientista. Ciertamente, a una sociedad tal, no le interesa que los individuos, en tanto masa posible de ser capacitada se transformen en protagonistas de su propia historia”*.

La situación actual de la Filosofía no escapa a esta realidad histórica. Su eliminación de la educación Técnico – profesional y de la educación de adultos, como la reducción en horas de la enseñanza científico-humanista, no es sino un nuevo intento por servir a intereses particulares. Lo anterior se refleja claramente en lo señalado por el Ministerio de Educación en su texto de 2004, cuyo contenido es citado por Fernando

Longás (2006) “Desde una perspectiva la filosofía es un cuerpo de conocimientos constituido por obras e ideas filosóficas, que son un gran legado cultural-histórico. El objetivo de la enseñanza de la filosofía, desde esta perspectiva, es familiarizar a los jóvenes con este cuerpo de conocimiento, permanentemente vigente por su misma naturaleza- y el segundo enfoque dice- la filosofía se concibe como un actuar o estar en el mundo de un modo esencialmente indagatorio y explorador (...) en este sentido la filosofía sirve para promover en los alumnos una serie de destrezas y habilidades de índole cognitivas, por ejemplo, su capacidad analítica, crítica y reflexiva; además ayuda al desarrollo de actitudes y valores particulares, muchas asociadas con la ética y la convivencia armónica, tales como la tolerancia frente a diferentes puntos de vista, y la solución de conflictos a través del diálogo constructivo y razonado”.

Siguiendo a Longás (2006), podemos destacar lo que se pretende realizar con la filosofía:

a) al plantear que la filosofía *es un cuerpo de conocimientos*, se intenta presentar a ésta como un bien suntuario, vale decir, es un bien lujoso que no es necesario, por lo tanto, totalmente prescindible en el curriculum de enseñanza media.

b) mostrar o señalar a la filosofía como *un modo de estar en el mundo* implica el peligro de que las habilidades o destrezas que ésta desarrolla pueden ser tratadas de modo transversal desde cualquier asignatura del curriculum, con lo cual se puede pretender diluir a la filosofía en las diversas materias que son enseñadas en la educación media.

Lo anterior produce el siguiente dilema, ¿Qué es lo que se pretende enseñar en nuestras aulas, filosofía o filosofar? La filosofía no puede intentar delimitarse sólo al conocimiento de lo que otros dijeron u plantearon, el desarrollo filosófico es propio de cada persona, el desarrollo del uso crítico de su pensamiento frente a las situaciones que nuestra sociedad globalizada hoy presenta no pueden intentar ser agotadas por lo que se entrega en las aulas, cuyos contenidos intentan parcelar el conocimiento en detrimento de muchos y en beneficio de pocos. Es preciso como plantea Cárdenas (2007) “*buscar*

*planteamientos filosóficos que surjan de las inquietudes reales que sientan hoy los jóvenes y, a partir de ellos, remitirse a los grandes autores y a las grandes obras, pero no imponer las grandes obras como si fueran valiosas por sí mismas y no por su relación con nuestros problemas. De modo que hay que luchar por presentar problemas que no sean arqueológicos, que no sean simplemente la celebración del pasado”.*

### **De la Filosofía al Arte**

*"Los animales, excepto el hombre, viven reducidos a las imágenes y los recuerdos; apenas poseen la experiencia, mientras que el género humano se eleva hasta el arte y el razonamiento" (Regis Debray).*

Las manifestaciones del grafismo funcional y de la imagen artística forman parte la “*trama de significaciones*“(Geertz; Weber) que han hecho posible el ascenso del hombre desde los orígenes de las relaciones de intercambio económico, social y cultural, al auge y caída de civilizaciones. La educación y el currículum escolar han debido adecuarse a los criterios políticos y culturales, a las relaciones de poder y fuentes del conocimiento que determinan las identidades, valores y estrategias de desarrollo de cada época. Es así como en Chile la educación del arte sigue, desde mediados del siglo XIX hasta mediados del siglo XX, el afrancesamiento de las costumbres que simbolizan y construyen la imagen de prosperidad de la elite que concentra el poder político y económico, y que instala en nuestros colegios y academias un “*modo de ver*” (Read) anclado en las corrientes y normas estéticas neoclásicas y romanticistas que dominan en los círculos sociales y la Academia Francesa.

La teoría idealista de la existencia y la teoría apriorística del conocimiento platónico, influyen en aquella época sobre nuestra concepción espiritualista y moralista de la belleza y de la vida humana.

No obstante, la enseñanza del arte no es indiferente al “*contexto entramado de símbolos*” que constituye la cultura (Geertz; Weber) y, desde mediados de los años 1950 a principios de 1970, la tradición academicista de la enseñanza del arte empieza a

experimentar una diversificación y enriquecimiento epistemológico, originado en el impacto creciente de las corrientes psico-expresionistas del *“pensamiento visual”* (Malevich; Kandinsky; Arnheim) y psicoevolutivas de la percepción y del aprendizaje (Piaget; Ausubel), de la expresión y la creatividad artística natural del niño y del adolescente (Lowenfeld; Read). Es decir la escuela y la disciplina entreabren las puertas del análisis cultural a la lógica informal, dialógica y compleja de la vida real, que introduciendo elementos socioconstructivos en el aprendizaje del arte, que, a partir de las directrices de la Reforma Educacional de 1990, sienta las bases de la actualización del Programa de Artes Visuales publicado por MINEDUC en 2005.

El Marco Curricular de Enseñanza Media (2005) implementado por los gobiernos de la Concertación es una invitación al sistema escolar a abandonar la enseñanza tradicional magistocéntrica, memorística y acumulativa, para avanzar en una pedagogía democrática y colaborativa, que posibilite la adecuación del currículum al *“contexto físico y emocional del aula”* (César Coll-Isabel Solé, 1999):

*“El sistema utilizado para el establecimiento de los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Enseñanza Media, esta dotado de la flexibilidad suficiente para permitir su aplicación mediante planes y programas que expresen los intereses de las respectivas comunidades escolares”.*

Esta impronta constructivista, que cruza el Marco Curricular de Enseñanza Media, Los Planes y Programas, y los cuatro dominios del Marco de la Buena Enseñanza, sitúan la fuente del conocimiento y autonomía del estudiante en las interacciones y mediaciones producidas en un entorno social (Vigotsky, Feuerstein) o *“comunidad interpretativa”* (Bruner), buscando logros más orientados a la metacognición, trascendencia y *“significatividad de los aprendizajes”* (Ausubel), que a los dominios específicos de un contenido.

La institucionalidad, se propone enriquecer el significado de su experiencia de aprendizaje, favoreciendo la interacción del alumno con sus propias necesidades de aprendizaje y conocimiento pertinente, empleando creatividad, iniciativa y

colaboración, los medios y tecnología a su alcance. No obstante, en el Subsector Artes Visuales, surgen algunos quiebres epistemológicos en el currículum, frente a la necesidad de responder adecuadamente a los desafíos instalados por el protagonismo de los nuevos lenguajes y de las diversas manifestaciones del pensamiento divergente.

En términos generales, los Objetivos Fundamentales y los Contenidos Mínimos Obligatorios del Programa de Estudio de Artes Visuales de MINEDUC, para Enseñanza Media, están orientados, a nuestro juicio, por el enfoque academicista de la “*educación estética*”, cuyo eje ha sido desplazado desde la Academia Francesa a la reorganización disciplinar positivista de la “*modernidad estética y cultural*”. Bajo el concepto proceso-producto, la enseñanza de las artes visuales se enfoca entonces en la exploración de contenidos formales del lenguaje plástico-visual, registro, apreciación y sensibilización respecto del patrimonio artístico regional, nacional, americano y universal. Esta resignificación academicista de la enseñanza del arte, contiene trazos de la “*educación expresionista*” que se filtró al currículum en los años setenta, hecho que en un suerte de sincretismo epistemológico, da lugar a la activación y desarrollo de la propia sensibilidad, subjetividad y expresión natural del alumno, a partir de exploración sensible de entorno social y natural y su materialización en la creación artística.

No obstante, la educación artística está aún lejos de responder a nivel del currículum, a las demandas que la complejidad y la globalización imponen sobre el proceso educativo; entre otras, la educación para el cambio permanente, para la expresión del pensamiento divergente, democrático, innovador, respetuoso de las diversidad en los modos de ver el entorno cotidiano, las manifestaciones culturales y las complejidades de la comunicación humana. La respuesta pedagógica viene hoy a nuestro juicio a partir del posicionamiento una nueva corriente epistemológica de la enseñanza del arte, que desde la concepción de la “*educación artística para comprensión de la cultura visual*”, se fundamenta en “*una comprensión crítica del papel de las prácticas sociales de la mirada y la representación social, de sus funciones sociales y de las relaciones de poder a las que se vincula, más allá de su mera apreciación o de las experiencias de placer estético y de consumo que proporcionan*” (Fernando Hernández, 2001).

La educación artística desde el enfoque postmoderno de la cultura visual, permitirá adoptar en el estudiante una posición que rompa la hegemonía de una mirada impuesta desde los círculos del gran arte, lo que supone, empleando las palabras de José Eduardo García (1998), *“el cuestionamiento e impugnación del papel de la escuela como institución que reproduce y legitima el orden social vigente, planteando la escuela como un lugar para la reflexión crítica sobre el mundo”*

### **Artes Visuales y Filosofía:**

#### **Innovación pedagógica desde el área olvidada del currículum**

La Filosofía y las Artes Visuales se encuentran viviendo entre el desarraigo y el olvido: desarraigados de su historia, enajenados de la ilusión de un eterno presente, sin pasado ni identidad, y olvidados en las reformas del currículum. Como plantea Isabel Bernal (2009) *“Preguntarnos por la enseñabilidad de la filosofía nos remite a pensar posibilidades de enseñar a filosofar y nos confronta con nuevas miradas que resignifican el enseñar y el aprender; estas cuestiones son relevantes actualmente no sólo para quienes enseñan filosofía en las instituciones académicas sino para también para docentes de otras disciplinas y saberes en tanto involucran interrogantes relacionados con la formación en las sociedades de la información y el conocimiento donde la enseñabilidad, la educabilidad y la aprendibilidad emergen como nuevos campos de indagación”*

De este modo plantea Bernal (2009) *“abordar la enseñabilidad es atreverse a pensar lo que parece evidente, es salir del plano de los paradigmas o de modelos establecidos donde enseñar filosofía es un asunto obvio o que se resuelve recurriendo a prescripciones didácticas o pautas instrumentales”*. Para Paulo Freire (1970) el método de aprendizaje no es simplemente reproducir las palabras ya existentes, *“sino que éstas se crean y le permiten hacer conciencia de la realidad para luchar por su emancipación, puesto que algunos adquieren una conciencia ingenua en la que se dan cuenta de su situación, sin embargo no se esfuerzan por modificarla, se sitúan en una actitud conformista al considerarla como algo normal, incluso suelen adherirse a ella”*. El rol del docente en estos tiempos no puede sólo ser la de un reproductor, sino que,

como plantea Giroux (1990) la de *“intelectuales transformativos que combinan la reflexión y la práctica académicas con el fin de educar a los estudiantes para que sean ciudadanos reflexivos y activos”*.

La Filosofía y las Artes Visuales deben ser los grandes espacios donde *“exaltemos la capacidad humana de integrar pensamiento y práctica”* (Giroux, 1990). No se puede perder jamás de vista que, siguiendo a Giroux en la obra recién citada, los *“profesores deben ejercer activamente la responsabilidad de plantear cuestiones serias acerca de lo que ellos mismos enseñan, sobre la forma en que deben enseñarlo y sobre los objetivos generales que persiguen. Esto significa que los profesores tienen que desempeñar un papel responsable en la configuración de los objetivos y las condiciones de la enseñanza escolar”*. Pero no basta sólo con lo anterior, es de vital importancia *“desarrollar un lenguaje propio atento a los problemas experimentados en el nivel de la vida diaria, particularmente en la medida en que están relacionados con las experiencias conectadas con la práctica del aula”* (Giroux, op. Supra. Cit)

Para Omar Bandala (2007) los programas de estudio deben permitir que *“nuestros alumnos adopten un papel activo dentro del aula, como críticos principales de los modelos educativos, de sus docentes, de los problemas y las soluciones sociales actuales. Parece difícil, pero es una tarea que se debe implementar de manera urgente. Primeramente hacer que empiecen a reflexionar, después participar y finalmente a proponer soluciones a nuestros grandes dilemas sociales”*. Lo anterior permitirá, en palabras de Bandala (2007) que nuestros alumnos *“se preparen para asumir responsablemente las tareas de la participación social, les permitan aprender por cuenta propia y tener flexibilidad para adaptarse a un mundo en permanente transformación que garantice la atención a las necesidades de diferentes grupos en diversos espacios y situaciones”*.

¿De qué modo realizar esto? ¿A través de qué medios? Existe un factor que no puede ser pasado por alto señala Francesc Pedró (2006), las *“generaciones del nuevo milenio son aquellas que por vez primera han crecido envueltas por medios digitales, de modo que la mayor parte de sus actividades relacionadas con la comunicación entre*

*iguales y la gestión del conocimiento, en el sentido más amplio, están mediatizadas por estas tecnologías. De acuerdo con esto, se considera que la generación del nuevo milenio es, por definición, adepata a los ordenadores, extremadamente creativa con la tecnología y, por encima de todo, muy acostumbrada a las multitareas en un mundo donde las conexiones ubicuas se dan por hecho. Por esta razón, también se les denomina generación red (Oblinger & Oblinger, 2005; Tapscott, 1999), generación SMS (Lenhart, Rainie, & Lewis, 2001), generación gamer (Carstens & Beck, 2005) por la obvia referencia a los juegos de ordenador o, incluso, homo zappiens (Veen, 2003) por su capacidad para controlar simultáneamente diferentes fuentes de información digital. En sus vidas cotidianas parece típico el recurso a la comunicación inmediata a través de los mensajes SMS, del correo electrónico o de las conversaciones a través de los teléfonos celulares. No se puede decir de esta generación que sea pasiva, de ningún modo, en su relación con los medios digitales”. Nos encontramos frente a una nueva cosmovisión social que implica al mundo de la enseñanza, así lo plantea Pedró (2006) “esta generación generalmente da por hecho que realizar simultáneamente varias tareas es lo apropiado cuando se utilizan medios digitales: estar conectado a Internet mientras, al mismo tiempo, se mira la televisión, se habla por teléfono y se realizan los deberes escolares. Sin lugar a dudas, su actividad recurrente con estas tecnologías a la fuerza tiene que haber modelado sus nociones acerca de lo que es la comunicación, la gestión del conocimiento, el aprendizaje e incluso sus propios valores personales y sociales. Lo mismo es probable que esté sucediendo con los adultos que utilizan las tecnologías de forma intensiva, ya sea por razones profesionales o por puro placer”.*

Las Artes Visuales y la Filosofía deben considerar estas nuevas variables en el contexto educativo, más aun si se considera que, siguiendo a Pedró (2006), los “aprendices del nuevo milenio son exclusivamente adolescentes, lo cierto es que los niños empiezan su exposición a las tecnologías digitales a una edad cada vez más temprana. De acuerdo con un reciente estudio norteamericano (V. J. Rideout, Vandewater, & Wartella, 2003), los niños con edades inferiores a los seis años de edad dedican en promedio unas dos horas al día a realizar actividades frente a una pantalla y prácticamente el mismo tiempo a jugar, lo cual en ambos casos es una cantidad mucho mayor a la que invierten en leer o en que se les lea (39 minutos diarios). La

*mitad de los niños de este grupo de edad han utilizado ya un ordenador alguna vez: así, entre niños con edades comprendidas entre los 4 y los 6 años de edad, el 27% pasa más de una hora al día utilizando un teclado. Como se afirma en el citado informe, mientras que las generaciones previas recibían la información por medios impresos, esta generación sigue una ruta digital".*

Para Martín-Barbero (2009), sucede en el modelo escolar de educación algo similar a lo que ocurre en la política, uno de los ámbitos con mayor densidad simbólica que paulatinamente se fue convirtiendo en un saber-hacer predominantemente técnico. Así en Educación, esto se refleja en el hecho de que *"lo que fue un ámbito de socialización densa se ha ido convirtiendo en un ámbito cada vez más dedicado a la administración de saberes, que los expertos ahora denominan competencias"*.

Siguiendo a Francesc Pedró, Miguel Ángel Alburquerque (2010) señala que *"los cambios en la estructura cognitiva de los jóvenes desafían seriamente las conductas esperables y típicamente requeridas en el aula tradicional: mayores tiempos de atención, actividades reflexivas centradas en un solo tema, con apoyo de texto escrito"*.

Alburquerque (2010) plantea que Pedró apoyándose en Prensky afirma que *"los aprendices del nuevo milenio pueden ser considerados nativos digitales, en cuanto hablantes nativos del lenguaje digital, en oposición de los maestros que podrían ser tipificados como inmigrantes digitales, puesto que habrían que tenido que adaptarse progresivamente a los nuevos entornos creados por la tecnología y aprender, por consiguiente, un nuevo lenguaje. Se espera que cada nueva generación de jóvenes muestre patrones culturales y estilos de vida que la diferencien de las generaciones anteriores, sólo que los nuevos estilos de vida se construyen hoy o están influidos por el mundo de las redes digitales, por sus códigos construidos en espacios diseñados para el intercambio social, la opinión y el autoaprendizaje"*.

La transformación necesaria y urgente de la escuela, concluimos con Martín-Barbero (2009), se hallará en *"nuevos modos de percepción y de lenguaje, en nuevas*

*sensibilidades y escrituras que deslocalizan los saberes modificando tanto el estatuto cognitivo como institucional de las condiciones del saber, y emborronan las fronteras entre razón e imaginación, saber e información, naturaleza y artificio, arte y ciencia, saber experto y experiencia profana”.*

Frente a lo anterior podemos afirmar que el currículum y la práctica de la enseñanza de las Artes Visuales y Filosofía no evidencian una comprensión del aula y sus interacciones vinculadas a contextos culturales reales, ni de cómo los jóvenes comprenden hoy la comunicación y los desafíos emergentes de nuestro tiempo. Las Nuevas Tecnologías de Información y de Comunicación, especialmente a nivel de redes sociales, se transforman hoy en un mediador cultural donde concurren, se entrelazan y articulan dinámicamente símbolos, lenguajes, imágenes, narrativas y representaciones, ofreciendo una oportunidades a nuestras disciplinas de generar claves para interpretaciones críticas de la realidad social, en proyectos interdisciplinarios que entreguen la elección del tema y la responsabilidad del desarrollo a los estudiantes.

Desde la perspectiva de la pedagogía crítica, afirmamos que las imágenes y la palabra no son neutrales o inocentes ante las estructuras y códigos del poder del modelo occidental de desarrollo, que portan la imagen publicitaria y de las líneas editoriales de quienes concentran la propiedad de los medios de comunicación: o son funcionales a la reproducción y validación social de éste, o, por el contrario, contribuyen a la construcción de un sujeto reflexivo y crítico, a fomentar de la acción disruptiva del arte y de la comunicación social destinadas a construir un mundo mejor.

## **Proyectos de trabajo: Interdisciplinariedad y desarrollo del pensamiento crítico**

Vivimos nuestro tiempo actual, conectados globalmente a través de redes sociales y tecnologías digitales que nos alejan cada vez más de las limitaciones humanas del tiempo y la distancia, o la plena comprensión de lenguas y lenguajes. La humanidad vincula hoy experiencias, levanta, comparte u opone causas, construye y acumula conocimientos a un ritmo sin precedentes en su historia. En esta dinámica de la comunicación social y de la cultura, no es posible desarrollar un enfoque unidireccional de las comunicaciones en el aula, centradas en el profesor, propios de la pedagogía tradicional; por el contrario, debe abrirse paso, a nuestro juicio, a la contextualización, interacción y retroalimentación constante entre los sujetos del aula, avanzando en la desinstalación de muchas de las certidumbres y absolutos epistemológicos de la educación tradicional, y que derivan en la fragmentación y descontextualización del conocimiento y de los objetivos de la enseñanza. La complejidad demanda integración de objetivos curriculares, articulación disciplinar, flexibilidad, desarrollo del pensamiento crítico, creatividad y autonomía de los actores del aula en la resolución de problemas emergentes en contextos dinámicos reales.

Frente a estas nuevas demandas sociales por una educación de calidad para un contexto cambiante, surge la *organización del currículum por proyectos de trabajo*, como una nueva estrategia de acercamiento a una nueva concepción del *currículum transdisciplinar* y a una construcción del pensamiento complejo, frente al reduccionismo de la educación tradicional. Apunta el académico español Fernando Hernández (2000), experto en procesos de innovación y cambio curricular, en educación artística: “*En cultura contemporánea, una cuestión fundamental para que un individuo pueda comprender el mundo en el que vive es que sepa cómo acceder, analizar e interpretar la información*”.

El camino que va de la información al conocimiento puede realizarse siguiendo diversas estrategias. Una de las más relevantes, para Hernández (2000) sería “*la conciencia del individuo sobre su propio proceso como aprendiz. Conciencia que no se establece en abstracto y siguiendo principios de generalización, sino en relación con la*

*biografía y la historia personal de cada uno y cada una. En este proceso, las relaciones que se van estableciendo con la información se realizan a medida que ésta se va apropiando (transfiriendo, poniendo en relación...) en otras situaciones, problemas e informaciones, a partir, entre otros posibles recorridos y opciones, de la reflexión sobre la propia experiencia de aprender. Para llegar a esta toma de consciencia individual es de importancia capital el proceso interactivo que tiene lugar en el grupo-clase y el papel mediador y facilitador del docente.”*

En concreto ¿qué caracteriza el desarrollo de proyectos de trabajo según Fernando Hernández (2000)? :

1. ***“Un recorrido por un tema-problema que favorece el análisis, la interpretación y la crítica (como contraste de puntos de vista). Este tema-problema puede partir de una situación que algún alumno plantea en la clase, o puede ser sugerido por el docente. En ambos casos lo importante es que el desencadenante contenga una cuestión valiosa, sustantiva para ser explorada”.***
2. ***“Predomina la actitud de cooperación y el profesor es un aprendiz y no un experto (pues ayuda aprender sobre temas que ha de estudiar con los alumnos). Trabajar en la clase por proyectos supone un cambio de actitud por parte del adulto. Esta actitud le convierte en aprendiz, no sólo frente a los temas objeto de estudio, sino ante el proceso a seguir y las maneras de abordarlo, que nunca se repiten, que siempre adquieren dimensiones nuevas en cada grupo”.***
3. ***“Un recorrido que busca establecer conexiones entre los fenómenos y que cuestiona la idea de una versión única de la realidad. La denominada postmodernidad tiene muchas lecturas, versiones y valoraciones, pero hay una constante en los discursos en torno a ella: el cuestionamiento de la noción de verdad única como una cualidad esencial de ciertos fenómenos. Frente a ello emerge la visión de que las representaciones sobre la realidad***

*son construidas por grupos de individuos no de una manera neutral e inocente, sino como respuesta o consecuencia de la implantación de determinadas formas de saber-poder”.*

4. **“Cada recorrido es singular y se trabaja con diferentes tipos de información”.** *“Cada tema puede surgir en una circunstancia diferente: la visita a una exposición, una cuestión planteada en la prensa o la televisión, un debate en la clase, un tema que el profesor considere necesario estudiar. La problematización del tema es una tarea clave, pues abre el proceso de investigación”.*
  
5. **“El docente enseña a escuchar: de lo que los otros dicen también podemos aprender”.** *“La transcripción de las conversaciones, los debates y su análisis forma parte del contenido del proyecto. Con ello se consigue que los alumnos no sólo se responsabilicen de lo que dicen sino que tengan en cuenta a los otros como facilitadores del propio aprendizaje. Así, el proyecto contribuye a la creación de actitudes de participación y reconocimiento del otro que trascienden al contenido temático de la investigación que se lleva a cabo”.*
  
6. **“Lo que queremos enseñarles hay diferentes formas de aprenderlo (y no sabemos si aprenderán eso u otras cosas)”.** *”La relación en el aula no es unidireccional y unívoca. Al contrario, se caracteriza por su dispersión y por la reinterpretación que cada estudiante hace de aquello que, supuestamente, ha de aprender. En los proyectos son estas versiones, estas apropiaciones las que se trata de que afloren. En los proyectos se potencian los recorridos alternativos, las relaciones infrecuentes, los procesos de aprendizaje individuales, porque de ellos aprende el grupo”.*
  
7. **“Un acercamiento actualizado a los problemas de las disciplinas y los saberes”.** *“El currículum oficial es el reflejo de un campo de intereses, poderes e influencias, caracterizado casi siempre por una formulación de*

*los contenidos de carácter general, que pueden servir de referencia, pero nunca de freno y límite para el proceso de aprendizaje.*

8. ***“Una forma de aprendizaje en la que se tiene en cuenta que todos los alumnos pueden aprender si encuentran el lugar para ello”. “En los proyectos, por principio, se trata de afrontar la complejidad, abriendo puertas que expanden el deseo de los alumnos por seguir aprendiendo a lo largo de su vida. En esta expansión del conocimiento, cada uno de los alumnos puede tener un lugar”.***
  
9. ***“No se olvida que el aprendizaje vinculado al hacer, a la actividad manual y a la intuición, también es una forma de aprendizaje”.***

La última característica presentada por Fernando Hernández (2000) trata de ser una llamada de atención frente a la corriente que, influenciada por la psicología cognitiva, impera en la actualidad y que destaca como prioritario el aprendizaje conceptual, de orden superior, pero que deja de lado la actividad manual y artesanal: *“la presentación de un proyecto implique recuperar toda una serie de habilidades que nuestra cultura tiende a minusvalorar, pero que es indudable que dotan a los alumnos de nuevas estrategias y posibilidades para dar respuesta a las necesidades que van a ir encontrando en sus vidas”.*

### **Fundamentos pedagógicos**

La realidad es reconocida cada vez más como diversa, multicultural, cambiante y compleja, fruto de una opinión pública crítica que se expande vertiginosamente a través de las redes sociales digitales, que, portadoras de una conciencia ciudadana a escala planetaria, reflexiona sobre su cotidianidad, toma posiciones, crea y promueve las más diversas y antagónicas causas a través de medios que extienden su conectividad casi sin límites tras la caída de las fronteras políticas y económicas del mundo occidental.

En esta dinámica, las estrategias pedagógicas deben fundamentarse, a nuestro juicio, en una nueva racionalidad, construida en contacto permanente con la realidad

histórica, social, económica y cultural, desde campos tan diversos como la filosofía, el arte, la religión y la comunicación social; deben ofrecer al estudiante la oportunidad y desarrollar capacidades para analizar la información, el contexto y dismantelar los códigos que dan estructura a los mensajes difundidos por los medios de comunicación y generar respuestas críticas, desde su propia perspectiva y posición en el mundo.

Desde el punto de vista de los objetivos de un trabajo interdisciplinario de Artes Visuales y Filosofía, planteado en el marco de los proyectos de trabajo, como estrategia pedagógica, un posicionamiento en la Pedagogía Crítica nos permite mirar el proceso educativo desde contextos más amplios de la realidad, vinculando teoría y práctica, contribuyendo a desarrollar lo que Giroux llama la *“conciencia crítica”* del estudiante, que le permitirá cuestionar un sistema de creencias, verdades absolutas y prácticas de dominación. En el mismo sentido, la formación de los estudiantes como ciudadanos críticos y activos, que puedan contribuir a la construcción de una sociedad menos opresiva y más humana requiere de profesores que actúen como *“intelectuales transformativos”*, como propone Henry Giroux analizando el rol reproductor de las desigualdades sociales desde la escuela, capaces de enfrentar los modos de dominación de quienes, bajo el signo del liberalismo y concentrando la propiedad de los medios de comunicación, buscan reducir al profesor a un rol técnico, frenar el desarrollo del pensamiento crítico desde las aulas, y reproducir las relaciones sociales desiguales vigentes en el modelo occidental de desarrollo. A este respecto, el educador norteamericano Michael Apple (2001), afirma en entrevista: *“Ellos prefieren el regreso del profesor dominado, con un alto nivel de conocimiento, en gran medida basado en las tradiciones que históricamente han sido legitimadas por las universidades de élite”*.

Afirmamos anteriormente que las imágenes y la palabra no son neutrales o inocentes ante las estructuras del poder del modelo occidental de desarrollo, que portan la imagen publicitaria y de las líneas editoriales de quienes concentran la propiedad de los medios de comunicación; de igual modo, como diría Pierre Bourdieu, los contenidos del currículum y las prácticas pedagógicas no son neutras, sino que son el resultado de la imposición cultural de una clase dominante sobre otra, de sus modelos de ciudadano y de sociedad.

La presencia de estos intereses y poderes en los sistemas educacionales locales ha inducido la existencia de un “*isomorfismo curricular*” construido para sociedades más ficticias que reales. Coincidiendo con la pedagoga argentina y consultora internacional Cecilia Braslavsky (2004) “*se hace necesario enfrentar el desafío de un equilibrio en el currículum que inserte aquellos conocimientos básicos, fundamentales y estructurantes, no sobrecargado de contenidos; que seleccione aquellos que habilitan para expandir el conocimiento; que permita conocer los métodos que el conocimiento tiene para desarrollarse; que forme a los estudiantes para vivir en una sociedad global y democrática con un compromiso de contribuir a la manutención de la cohesión nacional y social. En el desarrollo de estas habilidades y actitudes se tiende a resolver la tensión entre el conocimiento en la expansión exponencial y el conocimiento enseñable y generativo*”.

La educación del futuro, que debemos construir desde hoy en el esfuerzo cotidiano del aula, requiere del liderazgo intelectual y moral de un profesor capaz de aprender con los estudiantes, en la generación instancias de aprendizaje significativos a partir de sus intereses y necesidades; quiebres y dinámicas comunicacionales emergentes en la compleja realidad cultural e institucional del contexto educativo. Un profesor “*respetuoso de los saberes de los educandos*”, como indica Paulo Freire, capaz de escuchar, aprender e instalar en los reducidos espacios de libertad con los que cuenta en la escuela, la *pedagogía de la pregunta*, en lugar de la *pedagogía de la reproducción*, y donde las instancias de análisis, reflexión, generadas desde la realidad local y global, y el uso de los *mass media* estén al “*servicio de la liberación permanente y de la humanización del hombre*”, una educación que facilite la reflexión crítica y constructiva del estudiante en torno a las diversas concepciones y manifestaciones culturales que coexisten en la sociedad, a fin de permitirle una base sólida de discernimiento y reflexión ante a las constantes propuestas sociales, morales y políticas que se le ofrecen.

## **Fundamentos disciplinares: Filosofía.**

Como la unidad propuesta tiene como finalidad acercar la Epistemología al aula, esta se ceñirá a una ruta que va desde los “*duros*” fundamentos epistemológicos, enlazados a fundamentaciones que van desde lo sociocultural, lo pedagógico y lo psicológico, pasando por una vertiente emancipadora y por los aportes que a la epistemología hacen Touraine y Morin, para posteriormente realizar el diseño de la Unidad Introdutoria y su posterior concreción en dos Guías de trabajo para los alumnos que deben ser desarrolladas en el aula de clases. De la Epistemología al aula; del duro saber a la enseñanza y al conocimiento concreto y cotidiano.

### **a. Fuente sociocultural**

Para Rolando Pinto (2008), la globalización de los sistemas, la diseminación a escala mundial de información e imágenes, los desplazamientos masivos de población, los cambios en el campo del conocimiento, las ciencias y la tecnología; el avance hacia sociedades más justas, tienen un impacto en la sociedad en su conjunto y también como componente integral del fenómeno cultural y social, en la educación y en el currículum. Todo lo anterior influye y tiene consecuencias en el diseño y elaboración del currículum escolar, en la selección y organización del conocimiento curricular, su implementación, actualización y evaluación.

Siguiendo a Pinto, la sociedad del conocimiento es parte integral de este proceso de globalización y lo es también la sociedad democrática. Todas estas dimensiones repercuten en el currículum, pero por sobre todo, las de orden cultural, en que se globalizan valores, artefactos culturales y universos simbólicos que conducen, en ocasiones, a reforzar los patrones individualistas, las políticas democráticas, la racionalidad económica, el utilitarismo, la primacía del derecho, el cine, la publicidad, etc. Los procesos culturales globales de hoy son productos del conflicto mutuo e infinitamente variado entre la mismidad (homogeneización) y la diferencia (heterogeneización) en un escenario caracterizado por disyunciones radicales entre diferentes tipos de flujos globales y los paisajes inciertos creados en y por tales disyunciones.

Para algunos, la especificidad de las culturas locales y nacionales se encuentra en peligro. Se argumenta que las iniquidades y desigualdades económicas, políticas y sociales hacen casi imposible la existencia de una cultura global universal. Pese a esta controversia, existe una tendencia generalizada a que la cultura sea, por definición, un proceso global construido sobre el entrecruzamiento entre lo universal y lo particular, advirtiéndose que en las circunstancias actuales, sólo es posible visualizar culturas globales pluralistas o plurales favorables a la coexistencia de culturas distintas.

Sin embargo, en un mundo global, hay presencia de intereses y poderes que están más allá de las fronteras propias de los países y que la influencia de estos poderes o agentes internacionales ha inducido a la existencia de un “isomorfismo curricular” predominante. Para Cecilia Braslavsky, parece ser que los sistemas educacionales se han construido más bien sobre sociedades imaginarias que reales.

Por consiguiente, siguiendo a Braslavsky *“se hace necesario enfrentar el desafío de un equilibrio en el currículum que inserte aquellos conocimientos básicos, fundamentales y estructurantes, no sobrecargado de contenidos; que seleccione aquellos que habilitan para expandir el conocimiento; que permita conocer los métodos que el conocimiento tiene para desarrollarse; que forme a los estudiantes para vivir en una sociedad global y democrática con un compromiso de contribuir a la manutención de la cohesión nacional y social. En el desarrollo de estas habilidades y actitudes se tiende a resolver la tensión entre el conocimiento en la expansión exponencial y el conocimiento enseñable y generativo”*.

Un dilema adicional es pensar que la sociedad del conocimiento y la cultura global se agota y refiere curricularmente casi exclusivamente al conocimiento científico y tecnológico. Vivir en un mundo globalizado significa tener la capacidad de comprender cabalmente los procesos de cambio económicos, sociales, culturales y valóricos que está experimentando la sociedad nacional. Este conocimiento lo proveen preferentemente las ciencias sociales en sus diversas áreas, dentro de las cuales se inserta la Filosofía.

En una sociedad, globalizada las ciencias sociales (entiéndase aquí también la Filosofía), deben hacer una revisión exhaustiva y sustantiva de su currículum, de suerte que los estudiantes aprendan que todas las personas y sociedades democráticas son igualmente legítimas y que pertenecen a un mundo de naciones con iguales derechos y deberes. Pero además, el conocimiento filosófico debe permitir a los/las jóvenes reinterpretar e incorporar los conocimientos académicos a los esquemas de pensamiento experiencial previos del propio alumno/a y donde sus preconcepciones experienciales al ser activadas para interpretar la realidad y proponer alguna solución a los problemas, manifiesten sus deficiencias en contraste con las proposiciones de la cultura académica. Así, en un proceso de transición continuo, el alumno/a incorpora la cultura pública al reinterpretarla personalmente y reconstruye sus esquemas y preconcepciones al incorporar nuevas herramientas intelectuales de análisis y propuestas.

Pero no sólo es en las proposiciones de la cultura académica donde la Filosofía cumple esta misión. La enseñanza de ésta permitirá al sujeto poder reflexionar crítica, pero constructivamente a las diversas concepciones culturales que permean constantemente a la sociedad, permitiéndole una base sólida de discernimiento y reflexión frente a las constantes propuestas sociales, morales y políticas que se le ofrezcan.

### **b. Fuente epistemológica**

El presente Taller de Argumentación se fundamenta epistemológicamente en la teoría del actuar comunicativo de Jürgen Habermas, que pretende ofrecer una teoría crítica de la sociedad que sigue la tradición crítico-epistemológica frankfurtiana. Nos dice literalmente: “la teoría del actuar comunicativo no es una metateoría, sino el comienzo de una teoría de la sociedad que intenta identificar sus criterios críticos. Entiendo el análisis de las estructuras generales del actuar orientado en la comprensión, no como una continuación de una teoría epistemológica con medios distintos” (Habermas, 1981).

Habermas se ocupa, en primer lugar, de una elaboración crítica del concepto de “racionalidad comunicativa”, que se opone a las reducciones “cognitivo-instrumentales

de la razón”. En segundo lugar, esboza un concepto bigradual de la sociedad, el cual enlaza no sólo retóricamente los paradigmas del mundo vital y del sistema. Quiere presentar una teoría de la modernidad que persigue la explicación de las patologías sociales. Parte de la suposición de que los ámbitos vitales comunicativamente estructurados están sometidos en las sociedades modernas a los imperativos de sistemas de acción independizados y formalmente organizados. La teoría del actuar comunicativo debe llevar a una conceptualización del contexto social de la vida, que se refiere a las paradojas de la modernidad (Rita Radl, 1998).

El interés epistemológico de Habermas reside explícitamente, plantea Radl (1998) *“en la elaboración de una teoría global que permite un análisis crítico de la sociedad industrial capitalista moderna con sus estructuras y mecanismos. Ajustándose a este objetivo proclamado, su aportación principal consiste en ofrecer una teoría para la dilucidación de las estructuras y procesos fundamentales que aparecen, a la vez, que dominan, en las sociedades modernas. Su modelo explicativo intenta interrelacionar los contextos prácticos de las experiencias humanas con el nivel de las formaciones objetivas del sistema social, es decir, pretende reconstruir la interconexión vital entre el nivel sistémico y el nivel de los contextos cotidianos. Estos últimos se refieren de forma nítida a los contextos intersubjetivamente estructurados; aquellos que se asientan en la dinámica de las relaciones directas y simbólicamente mediados entre sujetos. Las dos esferas señaladas, la sistémica y la de las experiencias vitales, aparecen tanto en la práctica científica como en la organización de la vida moderna, escindidas entre sí”*.

El teórico que constituye aquí el centro de nuestro interés, perfila en la línea del paradigma epistemológico crítico de Horkheimer, Marcuse y Adorno que el rasgo fundamental de la sociedad moderna radica en la tendencia a la reificación, presente en todos los niveles y ámbitos de la misma, tanto en lo referente a los múltiples procesos sociales como en lo concerniente a los propios sujetos. Dicha tendencia está a su vez estrechamente vinculada y determinada por el proceso de una racionalización unidimensional que tiene lugar en todas las esferas de las sociedades capitalistas industriales y que sigue una lógica instrumental. Así, remontándose a la argumentación

de Horkheimer, Habermas arguye que la razón instrumental para este teórico es la razón típica que supone en realidad manipulación y sometimiento, por cuyo motivo llega a la denominación del “mito de la racionalidad con respecto a fines”.

En este sentido, el aspecto sumamente definitorio de la sociedad moderna se encuentra en el tipo de racionalización que rige en ella, y que corresponde a una implementación cada vez mayor de una racionalidad instrumental en todas las esferas sociales. Habermas discute los distintos conceptos de racionalidad y su significado para las acciones humanas, y somete a un análisis exhaustivo los procesos de racionalización en el seno de la sociedad y ciencias modernas. Para ello reconstruye meticulosamente este concepto central de la obra de Weber, con el fin de contrastarlo en un último paso con el constructo conceptual del actuar comunicativo. Pone de relieve que la burocratización es para Max Weber un fenómeno clave para la comprensión de las sociedades modernas. Weber todavía se imaginó el quehacer de organizaciones como una especie de acción racional con respecto a fines a lo grande.

Habermas no llega a la acepción del modelo weberiano. Pero además sostiene que éste ya no tiene validez para la explicación de la dinámica sistémica y organizativa en la actualidad. Argumenta cómo en realidad el núcleo del análisis sistémico ha pasado a un plano distinto alegando que el funcionalismo científico social ya no conecta con la racionalidad del conocimiento de los sujetos cognoscentes y competentes accionalmente. Para los procesos de la racionalización social elige el punto de referencia de la racionalidad sistémica: “el conocimiento racionalizable que se muestra en la capacidad autodireccional de los sistemas sociales.

La separación y neutralización de la organización respecto a las estructuras simbólicas del mundo vital significa para Habermas que el mundo vital se convierte en algo indiferente para la cultura, la sociedad y la personalidad. Y así se generan, se establecen con tanto arraigo y perduran fenómenos como la escisión entre los ámbitos práctico y teórico, y el abismo casi infranqueable entre la esfera extradoméstico-pública y el campo doméstico-privado en lo que respecta esencialmente a la organización y valoración social.

Sobresale en Habermas la noción discrepante del **constructo conceptual de la racionalidad comunicativa** con respecto al concepto de Weber. Habermas (1981), insiste en que *“Weber sólo contempla un aspecto de la racionalidad humana, que se manifiesta en las relaciones de los sujetos con el mundo, a saber, el aspecto inherente a las acciones con respecto a fines. La racionalidad imperante en las acciones con respecto a fines ha adquirido en el proceso de la modernización capitalista, a la vez que en el ejercicio científico del positivismo, un carácter universal de modo efectivo. Esto es, parece ser la única racionalidad posible y, por tanto, universalmente válida”*. Es más, para Habermas los sistemas de acción que han sido diferenciados a través de los medios reguladores del valor de cambio y del poder administrativo en las sociedades capitalistas modernas, han adquirido la forma de un complejo monetario-administrativo que se ha independizado frente al mundo vital comunicativamente estructurado y han llegado a ser supercomplejos. Justamente en este punto descubre este gran pensador la contradicción weberiana para con su propio sistema teórico-conceptual, alegando que Weber no ve la selectividad del modelo de la racionalización capitalista. No ve que en el desarrollo capitalista han sido oprimidos los elementos que él mismo ha analizado bajo el tópico de la ética fraternal.

Habermas recupera una dimensión que va más allá de un concepto de racionalidad con respecto a fines y que puede ser contemplado sólo en una construcción terminológica que se sustenta en el a priori de que los sujetos son potencialmente poseedores de una competencia comunicativa. En concreto, esta competencia comunicativa postula **las exigencias de verdad y validez, veracidad y exactitud como constitutivos para cada acto comunicativo**, hecho que contempla el constructo conceptual de la racionalidad comunicativa. El concepto mencionado integra, por una parte, la noción clásica de la racionalidad que acepta como exclusivamente válida la racionalidad cognitivo-instrumental presente en el saber proposicional de tipo técnico estratégico. Este conocimiento proposicional técnico estratégico sirve para alcanzar metas preestablecidas y para inducir a explicaciones causales. Sin embargo, a parte de esta connotación, el concepto de racionalidad comunicativa habermasiano, incorpora, además, una noción de racionalidad que parte del uso comunicativo del conocimiento proposicional en las acciones locutivas. En síntesis, Habermas alude a aquella

racionalidad que es asimismo constituyente para la experiencia humana y que encontramos especialmente en las acciones comunicativas, que son acciones que se basan en última instancia en la experiencia central de la fuerza libremente unificadora del discurso argumentativo para crear consenso. Es precisamente a lo largo de dicho discurso argumentativo cuando los distintos participantes superan sus opiniones inicialmente subjetivas y aseguran, gracias al compartimiento de convicciones racionalmente motivadas, al mismo tiempo la unidad del mundo objetivo y la intersubjetividad de su contexto de vida.

Para Habermas es fundamental su distinción entre acciones con respecto a fines y acciones comunicativas. En lo tocante a esta problemática, efectúa una distinción fundamental entre interacción y trabajo, entendible, a su vez, preeminentemente perteneciente al ámbito social y al del trabajo, respectivamente. Es deducible que Habermas rechace la versión oficial de la tipología weberiana sobre las acciones sociales por permitir ésta conceptualmente sólo la valoración de las acciones sociales bajo el aspecto de una racionalidad con respecto a fines. Sin embargo, enlaza claramente con la definición weberiana de acción social, que es por excelencia interacción social. Introduce, además, una clasificación que toma como punto de partida la versión oficiosa de la teoría de acción weberiana, que distingue las acciones sociales según dos orientaciones de acción, las cuales corresponden a una coordinación de acción según intereses y acuerdo normativo. De modo preciso refiere como situación de acción una “no social” y otra “social”. Con respecto a la orientación de acción, ésta puede ser primordialmente orientada hacia el éxito o, por el contrario, hacia la comunicación. Sólo el actuar comunicativo perteneciente a situaciones sociales está orientado hacia la comprensión y al entendimiento. Habermas habla sólo de acciones comunicativas cuando los planes de acción de los actores participantes no se coordinan a través de cálculos de éxito egocéntricos, sino a través de actos de entendimiento. **O sea, el actuar comunicativo es el único que va encaminado de forma preeminente hacia el entendimiento y la comprensión.**

La cuestión en torno al tema de la dinámica de la comunicación humana la desentraña Habermas, recurriendo a una pragmática universal del lenguaje en relación

con los tres ámbitos vitales de la realidad. A saber: “el mundo objetivo”, que se refiere al mundo de la naturaleza exterior; “el mundo social”, que alude al mundo normativo y al de la interacción, y “el mundo subjetivo”. El último incluye las vivencias internas. Para acometer su análisis, Habermas reconstruye, por un lado la tradición de la teoría del lenguaje de Chomsky, Austin y Apel interrelacionándola con el interaccionismo simbólico, especialmente en la versión de la “teoría de la interacción simbólicamente mediada” de George Herbert Mead. Por otro lado, efectúa una lectura desde “un punto de vista teórico-evolutivo” de Durkheim. No obstante, ni Mead ni Durkheim pueden servir de soporte por sí solos a una teoría de la acción comunicativa; sea porque estén demasiado fijados en el nivel exclusivo de la interacción (Mead), o bien por centrarse demasiado en la sociedad como conjunto omnipotente frente al sujeto (Durkheim).

Para Habermas *el actuar comunicativo es el prototipo del actuar intersubjetivo*. Se basa en un proceso cooperativo de interpretación a lo largo de lo cual los participantes se refieren al mismo tiempo a algo que existe en el mundo objetivo, social y subjetivo, aún cuando destaquen en sus expresiones temáticamente sólo un componente de los tres. El objetivo final es, en efecto, el entendimiento y el comunicarse.

La racionalidad comunicativa de los sujetos es aquélla, según pone de relieve Habermas, la única que hace posible el actuar comunicativo como forma máxima de la interacción social. Los sujetos son potencialmente poseedores de esta racionalidad comunicativa, racionalidad que alude, por tanto, a una competencia comunicativa de los sujetos. De esta determinación se desprende que es la racionalidad comunicativa de las personas la que permite la intervención y organización racional de la vida moderna y la solución de los problemas que derivan de una cosificación de las relaciones comunicativas.

El enfoque habermasiano plantea Radl (1998) “*parte de la base de que las personas, siendo fundamentalmente sujetos reflexivos y sumidos en un proceso constante de autorrealización, actúan aplicando los criterios de la pragmática universal del lenguaje, con el fin de entenderse y hacerse entender a través de sus*

*acciones. El objetivo último del actuar comunicativo, que es el prototipo del actuar intersubjetivo, reside en los mismos sujetos y en la solución de los problemas prácticos de la vida. Es en su seno donde crean los contenidos de significados y los objetos de su actuar social. El actuar comunicativo, según Habermas, implica tendencialmente la posibilidad de una comunicación simétrica y, por consiguiente, le envuelve una racionalidad distinta, que es la racionalidad comunicativa. Por este motivo el actuar comunicativo se convierte en la categoría básica de su sistema teórico para el análisis estructural de la sociedad moderna*". Su concepto de la situación ideal alude a las condiciones, en este caso máximas, bajo las cuales se realiza el actuar comunicativo guiado por una racionalidad comunicativa. Ésta es potencialmente posible aún cuando no exista estructuralmente, o bien, cuente con todo tipo de limitaciones estructurales para poder tener lugar. La propuesta habermasiana señala Radl, parte de ipso de la base de que existe una comunicación racional que es más que un negociar de intereses individuales. Los sujetos comunicativamente actuantes no son sólo reflexivos y constructivos, que interpretan y construyen activamente su realidad, sino que además de esto cambian y mejoran su realidad dentro del marco estructural, puesto que resuelven conflictos mediante el discurso, tema que lleva a un acuerdo no sólo ficticio, se basa en convicciones compartidas.

Habermas reconoce que *"las posibilidades comunicativas del contexto vital están muy limitadas y se reducen cada vez más. La competencia comunicativa de los sujetos se trunca, se produce una cosificación, es decir, una deformación patológica de las infraestructuras comunicativas del mundo vital"*. El problema principal de la modernización capitalista se da cuando el actuar comunicativo se separa de las interacciones guiadas por los medios cuando el lenguaje es sustituido en su función de coordinación de acción por medios tales como el dinero y el poder. A pesar de estas afirmaciones, Habermas mantiene su sistema conceptual fundamentado a nivel de las condiciones estructurales de la comunicación en el constructo ideal de la situación ideal del habla. Este es el punto que ha suscitado más críticas de todo el sistema habermasiano, pero es justamente el constructo conceptual de una situación ideal de comunicación, o bien el partir de la posibilidad de una comunicación simétrica, que sirve como categoría analítico-empírica por excelencia para el análisis de las complejas

estructuras de las sociedades modernas. Desde un punto de vista metodológico se encuentra además plenamente dentro de la línea weberiana de los tipos ideales. En el caso que nos ocupa proponemos la aplicación de la mencionada categoría analítico-empírica a las condiciones socializadoras, especialmente a las existentes en el seno de las instituciones educativas, aun considerando que la realidad de las sociedades industriales modernas no se corresponde estructuralmente con el concepto de la situación ideal del habla.

La teoría del actuar comunicativo de Habermas desentraña analíticamente las condiciones de vida en las sociedades industriales modernas, porque introduce la categoría conceptual de una situación comunicativa ideal. Con su propuesta ofrece una categoría analítica para el análisis empírico, a la vez que abre el camino a una crítica de las condiciones socializadoras existentes, aquéllas que corresponden a las instituciones educativas en las sociedades industriales modernas. Permite contemplar dialécticamente la relación del sujeto con los elementos de la estructura social. El análisis de las condiciones socializadoras en las instituciones educativas adquiere un valor explicativo fundamental, si entendemos que el sujeto se constituye y se construye socialmente a lo largo de los procesos comunicativos e interactivos en los cuales participa. Sus participaciones interactivas se producen, de hecho, ininterrumpidamente y de forma activa incorporando los elementos del mundo vital y moldeando comunicativamente mediante sus reacciones inalienables asimismo este mundo vital suyo. Las condiciones socializadoras correspondientes a las instituciones a las instituciones educativas determinan, delimitan y permiten la adquisición de una competencia comunicativa. Aún cuando en el plano estructural-institucional y organizativo de la sociedad intervienen mecanismos que están regidos preponderantemente por una dinámica sistémica, ésta, no obstante, no corresponde únicamente a factores totalizantes.

El partir del constructo ideal de comunicación a nivel teórico, y de un concepto metateórico de un sujeto en proceso constante de autorrealización como declarado interés epistemológico, tiene varias ventajas. El constructo ideal de la comunicación nos permite su uso como tipo ideal para la investigación empírico-positivista de las condiciones socializadoras que aparecen en el interior de las instituciones educativas,

dado que figuran como componentes de una realidad sistémico-social en un plano histórico-concreto. No es obstáculo para emprender esta tarea el que el sistema conceptual habermasiano, a pesar de que quiere ser intencionadamente práctico, es altamente abstracto.

Si bien la propuesta habermasiana opera de facto con un concepto de cambio social que transgrede la conceptualización de un simple cambio inmanente al sistema de la sociedad industrial capitalista y de los distintos subsistemas inducido por los mecanismos de autodirección, autorreferencia y, en definitiva, de autopoiesis. Por este motivo abre la posibilidad a la explicación del sistema educativo a través del rol activo de los sujetos. Éstos, en calidad de ser protagonistas de sus interacciones y, en efecto, de sus comunicaciones, introducen y prefiguran los elementos estructurales relevantes en sus campos y distintos niveles de acción directa. Tenemos, por otra parte, la cuestión no menos relevante del concepto de racionalidad comunicativa. El mencionado constructo conceptual, por otra parte absolutamente básico y fundamentante en el sistema teórico habermasiano, reconstituye la interconexión entre los dos ámbitos básicos y constituyentes en las sociedades modernas, que son el ámbito del mundo vital como experiencia directa, por un lado, y el ámbito de la estructura social como experiencia sistémica indirecta por otro. Las esferas aducidas, socialmente básicas para la existencia cotidiana de los sujetos en la estructura de las sociedades industriales modernas, adquieren la forma de una escisión tajante en virtud de la dinámica de la división social del trabajo. Ésta eleva el modelo de la racionalidad cognitivo-instrumental inherente a esta escisión, al rango de ser el único válido, aquel que cuenta con un estatus superior frente a cualquier configuración de lógica distinta. Mediante una aparente neutralidad, esta racionalidad cognitivo-instrumental y su lógica llegan a justificar de hecho a través de la constatación neutral de los fenómenos estructurales de las sociedades modernas, ideológicamente el dominio del mundo por el hombre y del hombre por el hombre; un dominio que actúa de modo impersonal como sistema autopoietico, sometiendo las acciones del sujeto y reduciéndole a mero objeto, es decir, a un elemento sistémico que actúa conforme a las exigencias estructurales.

El modelo de la racionalidad comunicativa (Rita Radl, 1998) como modelo analítico nos proporciona las herramientas necesarias para desmenuzar teórica y metateóricamente, las distintas esferas sistémicas, ya que reconcilia el ámbito sistémico con el del mundo vital integrando las racionalidades humanas dominantes, tendencialmente distintas, que son, por un lado, la racionalidad cognitivo-instrumental y, por otro, la racionalidad práctico-comunicativa.

Otra ventaja de partir de un constructo ideal del actuar comunicativo (Rita Radl, 1998) consiste en concebir las condiciones socializadoras, existentes en las instituciones educativas en la sociedad industrial actual, como aquéllas que a pesar de su configuración específica permiten potencialmente una realización intersubjetiva de los seres humanos en los procesos concretos del actuar comunicativo que tienen lugar en su seno. Si no es posible la realización de intenciones y aspectos propios del educando y de la educanda y, como no, del educador y de la educadora, diferentes de los contenidos sociales nítida y obligatoriamente prefigurados, es difícil que pueda haber influencias innovadoras desde el ámbito educativo en el sistema social. Las acciones educativas concretas que transcurren en el interior de las instituciones escolares tendrían que ofrecer, en el punto del nivel máximo posible siguiendo el modelo de unas comunicaciones simétricas, un carácter abiertamente comunicativo. Esto incluye el reconocimiento expreso de unas intenciones recíprocas, tanto por parte de profesoras y profesores, como de alumnos y alumnas. Unas relaciones de este tipo se diferencian de una conceptualización que entiende las relaciones educativas primordialmente como relaciones técnico-instrumentales que persiguen el cumplimiento de unos objetivos e intenciones unilateralmente predeterminadas por parte de la institución educativa, de la legislación y de los profesionales de la educación.

La aplicación del modelo habermasiano a las condiciones socializadoras dilucida el grado preciso de las posibilidades comunicativas en las instituciones educativas a nivel empírico. Los procesos educativos están caracterizadas por un interacción de significados y, por tanto, de gestos o símbolos significantes que en, todo actuar reflexivo, han de ser comprendidos de manera igual por todos los individuos que toman parte en la interacción, debiendo provocar las mismas ideas y reacciones y, por tanto,

deben contar con un carácter de significado común. Mediante el uso de los signos lingüísticos se hace posible un actuar humano diferenciado y reflexivo, puesto que el lenguaje facilita la transmisión simbólica de sucesos y el pensamiento abstracto no dependiente de actos concretos. El lenguaje agrupa los símbolos no verbales o los signos significantes de otro tipo. En este sentido se hace evidente que las acciones educativas como procesos específicos de socialización se enmarcan en el contexto de las interacciones simbólicamente mediadas. Los actos educativos en el contorno institucional presuponen una negociación constante de significados que, ya de por sí, constituyen hechos normativos. Como tales hechos normativos, dependen de las perspectivas e interpretaciones de los individuos, por cuyo motivo han de conceptualizarse las acciones en las instituciones educativas como acciones comunicativas.

Precisamente allí donde seres humanos discuten entre ellos sobre significados, normas y reglas, tiene lugar un actuar comunicativo, y éste es el caso de las acciones comunes que tienen lugar en las instituciones educativas. Unas acciones comunicativas se distinguen de actos que pretenden la consecución rápida de un fin estratégico instrumental unidimensionalmente predeterminado. Las acciones instrumentales estratégicas y las acciones comunicativas corresponden a dos formas básicas del actuar humano en el mundo, y generalmente aparecen entremezcladas en las acciones que acontecen entre personas y éstas y su mundo exterior, en consonancia con lo señalado anteriormente.

Habermas (1981) señala que “las declaraciones sobre el ámbito fenomenológico de cosas y sucesos (o sobre estructuras profundas que se manifiestan en cosas o acontecimientos), solamente se pueden traducir en orientaciones para un actuar racional causal (tecnologías y estrategias), y las declaraciones sobre el ámbito fenomenológico de personas y locuciones (o sobre estructuras profundas de sistemas sociales) en orientaciones para un actuar comunicativo (a saber práctico)”. Esto último es plenamente aplicable a las acciones educativas; sugieren que éstas, siendo interacciones sociales, corresponden tendencialmente al tipo de las acciones comunicativas, representan un actuar intersubjetivo entre personas como sujetos.

Desde el punto de vista microestructural, el quehacer educativo se caracteriza por ser un actuar comunicativo cuyo objetivo principal reside en la autorrealización de los sujetos. No busca un dominio técnico sobre la naturaleza o sobre alumnos y alumnas, ni pretende manipular a estos “objetos” de la acción. En la acción educativa se trata, ante todo, de llegar a un acuerdo sobre significados y objetivos concretos de cada paso interactivo, se trata de lograr un entendimiento. Sin embargo, esto no es óbice para que en las situaciones educativas también tenga lugar un actuar racional causal-instrumental, hecho que acontece incluso a menudo debido a las exigencias estructurales e institucionales.

Clave para todo lo señalado es la existencia de diferentes niveles en la comunicación simbólicamente mediada, ya que el uso de los símbolos significantes permite a la vez la transmisión de significados sociales generales y de significados muy particulares, los que se generan reflexivamente en las mismas interacciones. Habermas (1981) emplea al respecto los vocablos “aspectos proposicionales” y “aspectos preformativos” para señalar que están presentes en cualquier acto de comunicación humana, siempre y cuando éstas sean, en definitiva, interacciones simbólicamente mediadas y no comunicaciones unidireccionales.

Las interacciones simbólicamente mediadas son las que, facilitando el intercambio de ideas generales y muy particulares, requieren que todos los implicados en la interacción educativa participen activamente en la elaboración y transmisión de los contenidos. No es sólo una simple posibilidad, sino una exigencia estructural de la comunicación que los sujetos tomen parte activa en la elaboración y transmisión de los contenidos. Una simple reducción mecánica de éstos por los educandos y educandas no corresponde a su condición de ser sujeto de la interacción, puesto que les hace sustituibles por cualquier otra persona.

Una concepción unilateral técnico-intervencionista de los actos educativos no contempla la condición reflexiva del sujeto y su implicación en el actuar educativo; unas acciones educativas técnico-instrumentales logran, en el mejor de los casos, una asimilación y una adaptación aparente de alumnas y alumnos a las exigencias

institucionales. En realidad no producen ningún efecto socializador en términos estrictos, porque no permiten ninguna asimilación significativa e intersubjetiva de contenidos. Tal y como argumentamos, las relaciones comunicativas son las únicas significantes para las acciones humanas y las únicas que involucran al sujeto con su estructura de personalidad, sus deseos, sus necesidades y sus puntos de vista.

Teniendo en cuenta lo que se ha señalado anteriormente sobre el carácter interactivo-comunicativo del actuar educativo y enlazando con los aspectos esbozados a lo largo de todo lo anteriormente planteado, estimo que el sistema teórico de Habermas es de especial utilidad para la dilucidación de las dinámicas y de los mecanismos singulares que operan en el seno de las instituciones educativas modernas. Los criterios normativos de la verdad del conocimiento humano sólo pueden provenir de una lógica comunicativa, por ser ésta la que adscribe a los sujetos las capacidades necesarias de intervenir activamente tanto en el nivel de su contexto vital, como en el nivel estructural de la sociedad moderna.

### **c. Fuente pedagógica**

Al revisar los fundamentos teóricos que orientan los Planes y Programas de estudios oficiales, llama la atención la existencia, señala Pinto (2008), de una misma mirada en la educación latinoamericana, y esta mirada se refleja en tres características que fundamentan la educación institucionalizada:

a) El énfasis erudito-etnocentrista de sus enfoques valóricos, psicosociales y pedagógicos elaborados en matrices epistemológicas no latinoamericanas, sino europeas o norteamericanas (estadounidenses y, en el último tiempo, canadienses), exclusivamente.

b) La persistencia del significado ontológico y valórico de un profesional docente que se sustenta en una visión funcional-estructuralista de transmisor de saberes o socializador de valores, conocimientos y competencias socialmente aceptadas y que se operan por medio de estrategias didáctico-pedagógicas que se concretan en el quehacer del aula.

c) La reducción de la cultura escolar y del proceso formativo a la transmisión de conocimientos y reproducción de las lógicas racionales deductivas y positivistas inductivas, en la organización del currículo y del aprendizaje. Estas características tienden a privilegiar la posibilidad formativa de un sujeto social centrado en la repetición/reproducción del conocimiento disciplinario, organizado en sectores del saber, seleccionados y elaborados por los científicos o especialistas del conocimiento disciplinario erudito oficial.

Estas características son históricas, ya que constituyen la matriz inalterada, pero permanentemente actualizada, de una función docente inventada en Europa, y que se centra en la conservación-reproducción de la cultura y de la sociedad actual. Incluso en la perspectiva más actual del “profesor reflexivo”, se adopta la matriz de la didáctica crítica proveniente del mundo español o del currículo oculto, elaborado por el mundo anglosajón. De cualquier manera, se adopta el patrón cultural del instructor consciente o iluminista o constructivista, de una formación reproductiva del aprendizaje significativo para una sociedad instalada y que debe ser conservada.

Es importante entender que en esta situación gnoseológica, siempre el conocimiento o los valores y las competencias profesionales aparecen como códigos o significaciones socioculturales sobredeterminados, que ya están seleccionados y organizados según un parámetro de realidad cognoscitiva y activa estandarizada, estable y permanente. Es decir, siguiendo a Pinto (2008), podemos señalar que el contexto propio de las sociedades latinoamericanas y el desarrollo de una matriz cultural y epistemológica, situacionalmente construida, simplemente son ignorados. Más aún, la perspectiva de una docencia crítica que pudiera plantear la necesidad de una enseñanza contextualizada y generadora de autonomía formativa en los educandos, simplemente es desconocida, ignorada o impedida de ser desarrollada de manera institucional en los centros de formación escolar y no-escolar latinoamericanos.

Esta falta de pertinencia y de contextualización de los códigos disciplinarios y pedagógicos que se enseñan y se aprenden en los diversos planes y programas de estudios oficiales, que se destinan a cualquier nivel o modalidad de la formación en

América Latina, parecieran estar determinados siempre con una mirada centrada más en lo ajeno que en lo propio, más en lo etnocéntrico que en lo autóctono, más en lo prescriptivo que en lo crítico-socioconstructivo.

Tanto los objetivos y contenidos temáticos como las bibliografías que se utilizan en los planes y programas de estudio, reflejan esta sobredeterminación etnocentrista, particularmente la europea y la estadounidense. Tanto es así, que incluso las propias instituciones formadoras de profesores y sus posteriores evoluciones doctrinarias y formativas, corresponden a este enfoque etnocéntrico. Así el sistema educativo universitario chileno, con sus sucesivas democratizaciones o actualizaciones teóricas y pedagógicas de la formación del profesor, siguen la inspiración de la pedagogía activa de J. Dewey; de la racionalidad didáctica de R. Hubert; de la taxonomía técnico-curricular de R. Tyler y B. Bloom, del constructivismo psicopedagógico de J. Piaget y C. Coll; de los enfoques cognitivos de J. Bruner, etc. Lo lamentable es que, junto a esta adopción-aplicación pedagógica que se da predominantemente en todos los planes institucionalizados de América Latina, se imparten también los fundamentos y las prácticas reflexivas de la reproducción epistemológica y axiológica presentes en el pensamiento social y filosófico-cultural etnocentrista occidental y positivista. En consecuencia, en vez de generar conciencia crítica o reflexión/acciones transformativas, se producen paradigmas del hacer pedagógico y disciplinario que son ajenos, extraños a la búsqueda de una matriz epistémico-cultural propia para la educación.

Desde mediados de la década del año 1980, a través de la reinstalación de la teoría del capital humano, el neoliberalismo impulsa una serie de medidas orientadas a reforzar la formación de recursos humanos, aptos para desempeñarse en un sistema productivo que se representa cada vez más dinámico y que sufre importantes transformaciones a través de la transnacionalización masiva de la economía capitalista. Frente a esta interpretación de la realidad continental y global, es interesante lo que señala Tomaz Tadeu Da Silva, para quien cobra importancia poner atención a la transformación del **campo semántico** que, en aras de justificar un modelo, presenta palabras y categorías específicas a tal fin. Según este autor, la presencia neoliberal en educación se apoya en una serie de importantes estrategias retóricas, éstas serían:

1. Desplazar las causas: se analiza lo social, no cuestionando las relaciones de poder, sino buscando la necesidad de gerencia de los recursos.
2. La miseria y la pobreza significan elecciones y decisiones personales.
3. Se despolitiza lo social: las condiciones sociales y económicas actuales son vistas como naturales e inevitables.
4. El mercado y la esfera privada son lo único eficiente.
5. Es mejor extinguir la memoria y la historia.

En este campo semántico que predomina en el discurso oficial, aparecen hoy conceptos tales como **calidad**; este término es indefectiblemente político y, como tal, sus connotaciones serán diferentes desde donde se lo analice. Para la teoría de la calidad total, la educación debe ser analizada desde una óptica económica, pragmática, gerencial y administrativa. Se configura así el concepto de calidad como una cuestión meramente técnica, aunque sus raíces y posteriores resignificaciones tengan impactos claramente políticos. La concepción economicista, impulsada por los sectores empresariales y los centros de estudio de orientación neoliberal, se impregna en todos los ámbitos escolares y también en los espacios públicos. Los teóricos, los técnicos y los ejecutores de las reformas educativas actuales se ven cada vez más influidos y presionados por esta forma de significar la calidad.

El concepto de calidad educativa se debe entender también desde lo político, donde con este concepto, la categoría de ciudadano queda reducida a los estrechos y fragmentados espacios sociales del consumidor.

Frente a todo lo anterior, la presente Unidad que proponemos se sustenta en el pensamiento de Paulo Freire. Para éste, en el contexto de nuestras sociedades e historias la pedagogía ha de ser necesariamente una “pedagogía del oprimido”, lo que implica un posicionamiento político que conlleva un prolongado y arduo esfuerzo por llegar a la liberación. Freire propone - contra una educación verticalista que denominó “educación bancaria” en la que uno (el educador) otorga y otros (los educandos) reciben conocimiento a través de contenidos fijos o como transmisión de una realidad que no

requiere reelaboración y que se presenta como la única posible, en donde el educador actúa sordamente hacia quien educa, como un sabio donando conocimiento hacia aquel que juzga como ignorante - una educación que debe comenzar por la superación de la contradicción educador-educando. Debe fundarse en la conciliación de sus polos, de tal manera que ambos se hagan, simultáneamente, educadores y educandos. La educación liberadora posee, en contraste a la educación bancaria, un carácter recíproco, es decir, se da 'de todos con todos'. Esto presupone un sentimiento profundamente arraigado en el educador de que el otro vale, además de una sincera fe en los hombres, en su poder creador para dotarse de un destino, y en que este destino puede adecuarse a sus necesidades profundas. En este sentido, la adecuación que realizó a la Unidad persigue, siguiendo a Freire, la racionalización de la vida humana no en el sentido de intelectualizarla, sino en el de humanizarla, es decir, haciendo que responda a las necesidades específicamente humanas.

Esta humanización implica el desarrollo de una equilibrada vinculación afectiva con los otros hombres y con el mundo, ya no gobernada por la cosificación, sino transmutada en una suerte de amor maduro, descrita como relación fraterna. Así, siguiendo a Freire, la unidad en cuestión persigue la superación de la verticalidad psicológica del pedagogo que lo predispone en contra del diálogo.

La horizontalización en las relaciones humanas de este Taller apunta a una doble transformación: en el corazón de la persona y en las estructuras sociales. Así, el Programa elaborado se ubica en el punto de vista y la realidad del oprimido (estudiante) para guiarlo en su proceso de liberación de su razón (en el sentido de humanizarlo). Siguiendo a Freire, pretendemos que el estudiante se descubra como existente, se conozca en su existencia y conozca a los otros, se establezca el diálogo y aprendan a escucharse.

Jaspers resulta enormemente afín al pensamiento de Freire y a la fundamentación de la presente Taller, ya que el primero enfatiza el aspecto relacional que nos constituye y que convierte la educación dialógica propuesta por Freire en la única posible, en la auténticamente humana. Esta necesaria comunicación entre los

hombres, su mutua influencia e interacción, es fundada por Jaspers a partir del hecho de que *“yo no puedo llegar a ser yo mismo si el otro no lo es, yo no puedo estar cierto de mí si no estoy también cierto del otro”*

Sabiendo que los Planes y Programas de Argumentación constituyen una formación diferenciada dentro del programa humanista, podemos decir, siguiendo a Freire que educar consiste también en mostrar que no existen planes a priori, que sólo las elecciones personales del educando constituirán su futuro. Así, la función de los educadores sería acercar su libertad al educando y mostrársela. El educador, desde esta perspectiva, debería partir de la profundización en el momento presente. Partir de la realidad del educando es la única forma de impedir una reacción violenta, de no violentarlo y, por tanto, de no bancarizar la educación. La libertad y el compromiso vertebran toda acción educativa.

#### **d. Fuente psicológica**

Para el Taller que presentamos, hemos tomado como fuente psicológica el punto de vista de la Psicología dialéctica, centrándome en la figura de Lev Semenovich Vigotsky. El psiquismo y la conducta intelectual adulta es el resultado de una peculiar y singular impregnación social del organismo de cada individuo. Esta impregnación no es un movimiento unilateral, sino evidentemente dialéctico. Es necesario, para comprender cualquier fenómeno de aprendizaje, determinar el nivel de desarrollo alcanzado en función de las experiencias previas. Ello implica considerar el grado de complejidad alcanzado por las estructuras funcionales del cerebro. Ésta es una de las aportaciones más significativas de Vigotsky, desde la perspectiva didáctica, el nivel de desarrollo alcanzado no es un punto estable, sino un amplio y flexible intervalo. El desarrollo potencial del niño, señala Vigotsky, abarca un área desde su capacidad de actividad independiente hasta su capacidad de actividad imitativa o guiada.

#### **Concepto y objetivo**

Un concepto clave para explicar el desarrollo humano a través del aprendizaje es lo que Vigotsky denomina aprendizaje compartido la Zona de Desarrollo Próximo: Todo alumno tiene una serie de capacidades y conocimientos adquiridos, que maneja autónomamente y que constituye su desarrollo real. Por otra parte, para este mismo

alumno hay una serie de aprendizajes a los que es absolutamente incapaz de enfrentarse, porque están totalmente fuera de su alcance. Entre ambos extremos, se encuentra un conjunto de elementos que **el alumno no es capaz de aprender por sí solo y sí, en cambio con la ayuda de otras personas más competentes que medien entre él y el objeto de conocimiento.**

### **Aportes a la educación y la pedagogía**

La consideración del medio social como fundamental para aprender es tal en Vigotsky, que aseguraba que sólo se puede hablar de aprendizaje cuando existe integración de los factores social y personal. El entorno social influye en el conocimiento por medio de sus “instrumentos”, es decir, sus objetos culturales (automóviles, máquinas...) y su lenguaje e instituciones sociales (iglesias, escuelas...). Para avanzar en ese aprendizaje es necesario, pues, utilizar los instrumentos culturales en las interrelaciones sociales, hacerlos propios y transformarlos mentalmente.

### **Zona de Desarrollo Próximo (ZDP)**

Como hemos señalado, Vigotsky crea el concepto de Zona de desarrollo Próximo, que define como la distancia entre el nivel real de desarrollo –determinado por la solución independiente de problemas- y el nivel de desarrollo posible, precisado mediante la solución de problemas con la dirección de un adulto o colaboración de otros compañeros más diestros.

La ZDP es el momento del aprendizaje que es posible en un estudiante dadas las condiciones educativas apropiadas. Es una prueba de las disposiciones del estudiante o de su nivel intelectual en cierta área; de hecho, se puede ver como una alternativa a la concepción de inteligencia como la puntuación del CI obtenida en una prueba. En la ZDP, maestro y alumno trabajan juntos en las tareas que el estudiante no podría realizar solo, dada la dificultad del nivel. La ZDP, incorpora la idea de la **actividad colectiva**, en la que quienes saben más comparten sus conocimientos y habilidades con los que saben menos para completar una empresa.

Una aplicación fundamental de la ZDP atañe al concepto de **andamiaje educativo**, que se refiere al proceso de controlar los elementos de la tarea que están lejos de las capacidades del estudiante, de manera que pueda concentrarse en dominar los que puede captar con rapidez. Se trata de una analogía con los andamios empleados en la construcción, pues, al igual que éstos, tiene funciones esenciales: brindar apoyo, servir como herramienta, ampliar el alcance del sujeto, que de otro modo serían imposibles y usarse colectivamente cuando sea necesario. En las situaciones de aprendizaje, al principio el maestro (o el tutor) hace la mayor parte del trabajo, pero después, comparte la responsabilidad con el alumno (propone un alumno más activo). Conforme el estudiante se vuelve más diestro, el profesor va retirando el andamiaje para que se desenvuelva independientemente. La clave es asegurarse de que el andamiaje mantiene al discípulo en la ZDP, que se modifica en tanto que este desarrolla sus capacidades. Se incita al estudiante a que aprenda dentro de los límites de la ZDP. De este modo, podrá seguir aprendiendo, con supervisión, pero cada vez en niveles más altos.

En evidente oposición a Piaget, Vigotsky llega a afirmar que el desarrollo sigue al aprendizaje, puesto que éste es quien crea el área de desarrollo potencial. Es precisamente esta concepción dialéctica del aprendizaje y del desarrollo la que produce la divergencia respecto a la teoría genética de Piaget y, en particular, su oposición a la concepción etapista del desarrollo. Para la Psicología dialéctica la concepción piagetiana de los estadios es más bien una descripción que una explicación del desarrollo. Es una formulación basada en las manifestaciones aparentes y relativamente estables del desarrollo. Para la explicación de la evolución del niño/a no importa demasiado si el individuo ha pasado por la etapa simbólica y se encuentra ya en la etapa preoperacional. Lo verdaderamente definitivo es cómo cada individuo atravesó dichas etapas, qué construyó en ellas, qué actividades realizó, etc. Es decir, los niños/as no sólo se diferencian en el ritmo de su desarrollo. Por debajo de la aparente similitud que concede la permanencia en una misma etapa del desarrollo, la diferenciación individual consiste en la orientación concreta que éste toma.

## Fundamentos disciplinares: Artes Visuales

Las ideas posmodernas han alcanzado a la enseñanza de las Artes Visuales a partir de los estudios visuales de Walter Benjamín, y su aporte desde la Escuela de Frankfurt al desarrollo de una mirada crítica, interdisciplinaria, que plantea el conflicto conceptual del texto y de la imagen como una práctica transformadora de las estructuras de poder que se reproducen en la sociedad.

Walter Benjamín (1936) observa en “La obra de arte en la era de la reproductividad técnica”, que la superestructura va cambiando mucho más lentamente que la infraestructura: las verdades en torno al arte, el artista y la industria del arte, frente a las prácticas sociales, de uso y resignificaciones de la obra reproducida. Plantea Benjamín (1936) que *“La técnica reproductiva desvincula lo reproducido del ámbito de la tradición. Al multiplicar las reproducciones pone su presencia masiva en el lugar de una presencia irrepetible. Y confiere actualidad a lo reproducido al permitirle salir, desde su situación respectiva, al encuentro de cada destinatario. Ambos procesos conducen a una fuerte conmoción de lo transmitido, a una conmoción de la tradición, que es el reverso de la actual crisis y de la renovación de la humanidad”*.

La obra de arte va perdiendo el aura que surgió de la valoración de su autenticidad, como creación única, fruto de la genialidad y sensibilidad del artista; situación que plantea un quiebre epistemológico con las tendencias universalizadoras del modernismo y la instalación de absolutos o cánones estéticos de minorías en el arte. Las pequeñas narrativas y estéticas locales adquieren significado y valor frente al gran arte. “Lo posmoderno”, afirma Nicolás Mirzoeff (2003), *“es la crisis provocada por la modernidad y la cultura moderna al enfrentarse al fracaso de su propia estrategia de la visualización. En otras palabras: la crisis visual de la cultura es lo que crea la posmodernidad y no su contenido textual”*.

Si la modernidad plantea que existe un significado asociado a la obra de arte, al que se puede acceder mediante el conocimiento erudito, la mirada posmoderna, a través de la deconstrucción sintáctica y semántica de la imagen, desmantela significados,

busca lecturas dentro de lecturas y desacraliza absolutos institucionalizados. Bajo la mirada posmoderna y compleja del arte, todo es interpretación y un análisis crítico de los discursos como creadores de significados y valores sociales. *“La cultura visual es nueva precisamente por centrarse en lo visual como un lugar en el que se crean y discuten los significados”* (Mirzoeff, 2003).

Mirzoeff (op. Cit.) afirma que *“la posmodernidad marca la época en la que las imágenes visuales y la visualización de las cosas que no son necesariamente visuales han avanzado de forma tan espectacular que la circulación global de las imágenes se ha convertido en un fin en sí misma”*. (...) *“observar imágenes visuales es una experiencia a menudo colectiva. Más aún la inherente multiplicidad de los posibles puntos de vista para interpretar cualquier imagen visual, la convierten en un medio potencialmente mucho más democrático que el texto escrito”*. En el contexto de la hipervinculación digital multimedia que conecta al mundo, diríamos siguiendo a Mirzoeff, las partes que constituyen la cultura visual, no están, definidas, por el medio tecnológico sino por *“la interacción entre el espectador y lo que mira u observa”*, que puede definirse como *“acontecimiento visual”*, es decir, la *“interacción del signo visual, la tecnología que posibilita o sustenta dicho signo y el espectador”*.

Desde la perspectiva de cultura visual, la educación exige la mirada crítica de las estrategias de la imagen que reconocemos en vida cotidiana, desde el arte y la artesanía, al arte popular, el diseño y la publicidad, la comunicación audiovisual y el cine. *“Una educación artística socialmente reconstruida”*, afirma Ferry Freeman (2006), *“puede enriquecer la comprensión del estudiante a través de la inclusión de la enseñanza en el inmenso poder de la cultura visual, la responsabilidad acompaña a ese poder y la necesidad de integrar la producción creativa, la interpretación y la crítica en la vida contemporánea”*.

## **Fundamentos didácticos: Diálogo entre Artes Visuales y Filosofía**

*“La visión es una construcción social y que no hay cultura que no se construya visualmente” (W. T. Mitchell).*

Desde la perspectiva de la historia de la imagen y de la acción de transformadora de los medios de comunicación, no es posible sostener que existe una mirada neutral. Tal como refiere Ana María Telesca (2010) en un ensayo histórico sobre la aparición de los estudios visuales *“La visión es una construcción cultural –sostiene el teórico W. T. Mitchell-. Por consiguiente, tiene una historia relacionada –en algún modo todavía por determinar- con la historia de las artes, las tecnologías, los media y las prácticas sociales de recepción y representación; y se halla profundamente entrecruzada con las sociedades humanas, con las éticas y políticas, con las estéticas y la epistemología del ver y del ser visto”*.

Desde los fundamentos de la Pedagogía Crítica y de la Cultura Visual, la enseñanza de las Artes Visuales debe responder a la necesidad de explorar un *“campo de conocimiento mestizo”*, según la expresión de Fernando Hernández (1997) parafraseando a Régis Debray. *“Esto implica iniciar una historia sobre las historias que se cuentan (y que ellos mismos cuentan) sobre los objetos artísticos y las manifestaciones culturales de tipo visual”*.

*“En la educación escolar es necesario llevar a cabo esta empresa desde un cruce de miradas. Las del pasado y las del presente. Las que se reflejan y proyectan en las imágenes objeto y tema de investigación (siempre en grupo y en relación, nunca aisladas) de la época o la sociedad para tratar de organizar las diferentes miradas desde conceptos claves (Efland, 1996; Hernández, 1997). “Esto supone aceptar que los objetos no tienen vida, sino que adquieren sentido por la experiencia de quien los mira o los posee” (Idem).*

Opina Fernando Hernández (1997): *“Si tenemos en cuenta –como escribió Benjamín– que las imágenes en la mente motivan la voluntad y el deseo, en referencia*

*al poder político de las imágenes señalado por el Surrealismo, frase que hoy sirve de lema para la industria de la publicidad, el mecenazgo de productos y las campañas políticas (Debray, 1998), los artistas que continúan actuando desde unos supuestos formalistas, al no tener en cuenta estos cambios, no tienen efecto en la esfera de los hechos sociales. Esta situación es la que reclama un análisis crítico de la imagen como objeto social. Necesitamos poder leer (interpretar) imágenes como emblemas y como síntomas, en términos de las cuestiones sociales a las que se vinculan (Giroux, 1996). Esto quiere decir que el estudio de la imagen requiere en la actualidad no de visiones formalistas sino de teorías sociales. Semejantes marcos conceptuales han de ayudar a comprender mejor la realidad, llevando a la consciencia lo que normalmente se percibe sólo de manera tenue, al tiempo que se abre a la reflexión crítica”. Siguiendo esta línea de pensamiento, Hernández (1997), cita a J. Stout Candente quien afirma que en Cultura Visual, “los docentes deben usar la narración, la complejidad y la metáfora y los estudiantes razonar con diversos puntos de vista trabajando la controversia. El objetivo debe ser el entendimiento crítico autoconstruido, por eso los contenidos deben ser elegidos por sus cualidades generadoras. Profundizar en el papel del arte y del artista y cuestionarlo examinando el modo en que refleja los valores sociales y culturales. Los docentes deben señalar los marcos de referencia para generar los contextos de interpretación y buscar un posicionalismo consciente vinculado con el género, la cultura, la edad, etc.”.*

Algunos aspectos a considerar respecto del currículum de Educación para la Comprensión de la Cultura Visual, según Fernando Hernández (1997):

- Las imágenes, en cuanto representaciones sociales, deben ser abordadas de manera transdisciplinar,
- Basándose en características evolutivas, sociales y culturales de los estudiantes, y
- Desde una perspectiva social crítica.

Para la selección de las imágenes a trabajar en el aula, desde esta perspectiva de estudio, se podrían tener en cuenta las siguientes características:

- Ser inquietantes.
- Estar relacionadas con valores compartidos en diferentes culturas.
- Reflejar las voces de la comunidad.
- Estar abiertas a múltiples interpretaciones.
- Referirse a la vida de la gente.
- Expresar valores estéticos.
- Hacer pensar al espectador.
- No ser herméticas.
- No ser sólo la expresión del narcisismo del artista.
- Mirar hacia el futuro.
- No estar obsesionadas por la idea de novedad

El aprendizaje en Cultura Visual, según Hernández (1997), no se comprende por la mera absorción de información, ni como un proceso de construcción de conocimiento a través de operaciones mentales que conduzcan hacia diferentes formas de abstracción, sino que –tomado conceptos de la teoría sociocultural de Vigotsky– *“es necesario pensar el aprendizaje en términos de una relación entre la construcción por parte de la subjetividad individual y la construcción social de la comprensión”*

*“Los alumnos son el resultado de entornos socioculturales concretos y de épocas históricas que encarnan un determinado tipo de valores. Acceden a la escuela con una identidad, una biografía en construcción, basada en sus experiencias de género, etnia y clase social y con una serie de nociones sobre la autoridad y el saber. Llevan consigo no sólo conocimientos, sino construcciones de la sociedad y de sí mismos, basadas en sus experiencias socioculturales anteriores”* (Hernández, 1997).

Lo que debe plantear la cultura visual al alumno va más allá de aprendizaje de contenidos *“culturalmente establecidos”* (nuevo universalismo), que le son necesarios para adaptarse al mundo social y a la pautas de competencias laborales requeridas por las estrategias de desarrollo de un país. La educación artística escolar puede contribuir, en palabras de Hernández (1997) *“a la reconstrucción de su propia identidad en*

*relación con las diferentes construcciones de la realidad que le circundan y que necesita aprender a interpretar”.*

El enfoque de Cultura Visual en la enseñanza de las Artes Visuales, se fundamenta en una epistemología posmoderna, adecuada para el desarrollo del pensamiento crítico en la unidad “Reconociendo el Diseño en la vida cotidiana”, de 3er Año de Enseñanza Media. No obstante, la unidad de “Argumentación” de Filosofía para el mismo nivel, se basa en la teoría habermasiana de la acción comunicativa, que es moderna, en el sentido que instala nuevos absolutos como el “*sujeto histórico*” y el “*sujeto social*” cuya racionalidad, sometida a un rígido *ethos* democrático republicano, posibilitaría la liberación de las sociedades. En este lugar se inserta una de las mayores críticas del filósofo norteamericano posmodernista Richard Rorty contra Habermas, según el académico español Alberto Moreno Doña (2010): “*Ni la filosofía, ni cualquiera otra disciplina teórica, nos permitirán unir en otro momento la creación y desarrollo de sí mismo con la justicia, es decir, la perfección privada y la solidaridad humana*”. Para que dicha relación existiera el desarrollo personal debiera desarrollarse en condiciones ideales, independientes de un contexto socioeconómico, histórico y cultural cambiante. Rorty rechaza la ética moderna y universalista de Habermas, justificándose en la existencia de un “lenguaje” y un “yo” contingentes. Moreno Doña (2010), puntualiza “*según Rorty (1996b), la verdad no es algo que se encuentra sino algo que se crea mediante el lenguaje. Este último instrumento nos sirve para definir la realidad a partir de proposiciones, las cuales son creaciones humanas. El llegar a definir la realidad de una u otra manera, es decir, el llegar a utilizar ciertas proposiciones y no otras depende de muchos factores contingentes a los seres humanos: lugar físico, época histórica, azar, situación política, etc.*”

¿Cómo pudiera desarrollarse entonces una didáctica integrada de Filosofía y Artes Visuales para un proyecto de trabajo interdisciplinario propuesto, a fin de no restringir sino promover la capacidad de análisis crítico y de acción comunicativa del estudiante, reconociendo que los objetos, sus visualidades y los mensajes difundidos por los *mass media* surgen y adquieren sentido y valor según la diversidad de la experiencia con la palabra y la imagen de quién o quienes los miran, poseen o interactúan con ellos,

y la influencia del sistema valores, pautas, y normas del “*espacio simbólico*” (Bourdieu) en que tiene lugar la interacción?

El plan diferenciado para Argumentación que presenta el Mineduc requiere ser orientado hacia un actuar comunicativo fundamentado desde la epistemología de Jürgen Habermas. Creemos que, al igual como plantea Rita Radl (1998) “*para Habermas el actuar comunicativo es el prototipo del actuar intersubjetivo. Se basa en un proceso cooperativo de interpretación a lo largo del cual los participantes se refieren al mismo tiempo a algo que existe en el mundo objetivo, social y subjetivo, aún cuando destaquen en sus expresiones temáticamente sólo un componente de los tres. El objetivo final es, en efecto, el entendimiento y el comunicarse*”. Pero al señalar lo anterior, debemos preguntarnos si la teoría del actuar comunicativo propuesta por Habermas, tiene asidero en lo pedagógico, más específicamente en el aula de clases, que es el espacio en el cual, finalmente, desembocan todos los Planes y Programas, las teorías y estrategias formuladas por los diversos estamentos que intervienen en el sistema y proceso educativo.

Habermas (1981) plantea que “*la teoría del actuar comunicativo no es una metateoría, sino el comienzo de una teoría de la sociedad que intenta identificar sus criterios críticos. Entiendo el análisis de las estructuras generales del actuar orientado a la comprensión, no como una continuación de una teoría epistemológica con medios distintos*”. Hoy día, nuestro mundo globalizado ha influido de tal forma sobre las culturas particulares, que nos vemos enfrentados a la existencia de un isomorfismo curricular que, en palabras de Braslavsky, se manifestaría en el hecho de que los diversos sistemas educacionales ya no están contruidos sobre bases reales, sino más bien imaginarias. Lo anterior conllevaría a la necesidad de producir un equilibrio curricular que inserte lo básico, fundamental y estructurante para el conocimiento y comprensión de una realidad social compleja y cambiante, especialmente como plantea Braslavsky (2004) “*cuando los estudiantes deben entender que todas las personas y sociedades democráticas son igualmente legítimas y que pertenecen a un mundo de naciones con iguales derechos y deberes*”.

Pero, ¿Cómo lograr de nuestros estudiantes esta comprensión de la realidad social? ¿Cómo introducir al joven estudiante de Enseñanza media en esta realidad? Nuestros jóvenes deben ser instruidos en una educación comunicativa que les permita no sólo una comunicación con el otro a nivel sólo de reducciones cognitivo-instrumentales de la razón, sino de una racionalidad comunicativa que le permita al hombre la estructuración de lenguajes que permiten la convivencia, el desarrollo comunitario y la supervivencia social. Lamentablemente, como lo plantea Pinto (2008), la cultura escolar y el proceso formativo que ésta conlleva, se ha reducido a una *“transmisión de conocimientos y reproducción de las lógicas racionales deductivas y positivistas inductivas, en la organización del currículo y del aprendizaje”*. Lo anterior nos coloca en la situación de un sujeto que es formado en una escuela repetidora y reproductora de un conocimiento disciplinario instituido que está debidamente organizado en parcelas de saberes; saberes que, según señala Pinto (2008), son *“seleccionados y elaborados por los científicos o especialistas del conocimiento disciplinario erudito oficial”*.

El actuar comunicativo que se pretende instaurar en la unidad que se presenta, requiere de una enseñanza contextualizada en las complejas dinámicas de un mundo globalizado, que genere una autonomía formativa en los educandos, pero además una conciencia crítica o reflexión/acción transformativa. Este actuar comunicativo debe llevar al sujeto a una conceptualización del contexto social de la vida, referida a las paradojas y contradicciones del mundo contemporáneo. Lo que Habermas pretende no es sino elaborar una teoría crítica de la sociedad actual con sus diversas estructuras. Para ello es indispensable hacer una reconstrucción de la interconexión que se da entre el nivel sistémico y los diversos niveles de contextos cotidianos que se estructuran de modo intersubjetivo (Habermas, 2000). Lo anterior debe ser realizado desde cuatro supuestos:

**Inteligibilidad** para todo aquello que es enunciado, ya que no es posible comunicarse si lo que se está diciendo no puede ser comprendido por los demás.

**Verdad y validez** en todo cuanto es enunciado, tanto para el contenido de lo que se dice en relación con lo objetivo, como para las condiciones de existencia de aquello que se está señalando.

**Rectitud** en el acto del hablar dentro de un contexto normativo.

**Veracidad** en aquello que formulado, en cuanto debe estar debidamente planteado como expresión de su pensamiento, en otros términos, lo que es dicho debe ser aquello que se cree o piensa. Si el sujeto cae en la mentira, se produce una ruptura en la comunicación.

Lo anterior es vital en la fundamentación del Taller de Argumentación que proponemos para el proyecto de trabajo interdisciplinario de Filosofía con Artes Visuales, pues Habermas (2000) alude a una racionalidad que necesariamente *“parte del uso comunicativo del conocimiento proposicional en las acciones locutivas, que son acciones que se basan en última instancia en la experiencia central de la fuerza libremente unificadora del discurso argumentativo para crear consenso”*.

Lo que el proyecto de trabajo pretende es que los jóvenes estudiantes puedan, en el aula, realizar un actuar intersubjetivo, basado en un proceso de cooperación interpretativa en el cual los estudiantes, siguiendo a Habermas, puedan expresarse sobre lo existente en el mundo objetivo, social y subjetivo, aunque esta expresividad sea sólo por uno de los tres temas, ya que el objetivo final es el entendimiento y el lograr comunicarse. Es necesario que los estudiantes comprendan que sólo la racionalidad comunicativa posibilita el actuar comunicativo como forma superior de la interacción social. Sin esta racionalidad comunicativa no es posible la intervención social de los sujetos y la organización racional de la vida contemporánea y la probable solución de los problemas que surgen al realizarse una cosificación de las relaciones comunicativas. Siguiendo a Habermas, Radl Philipp (1998) plantea que *“el lenguaje busca ayudarnos a comunicarnos, y para poder comunicarnos son precisos esos cuatro supuestos”* (inteligibilidad, verdad y validez, rectitud y veracidad) y que *“el mismo lenguaje nos obliga a cumplirlos”*.

No se puede jamás olvidar el hecho de que la comunicación no está exenta de problemas que entorpecen su uso perfecto, muy por el contrario, como plantea Cristina Lafont (1993) *“existe todo tipo de patologías en la comunicación humana, pero esto no excluye la necesidad de un modelo de comunicación ideal como referencia, el modelo que el uso correcto del lenguaje exigiría”*. Cuando no utilizamos los cuatro supuestos citados, se puede dar el hecho de que el lenguaje sea utilizado por algunos sujetos para fines reñidos con la ética, la moral, etc., desarrollándose un sistema que lleve a estas personas a desarrollar un lenguaje supuestamente veraz y válido, si pretende ser creído. Es aquí donde la unidad basada en la Teoría del actuar comunicativo de Habermas cobra su total dimensión. Las anomalías en el proceso comunicativo nos llevan a tomar razón de que el proceso comunicativo ha entrado en una etapa que debe ser corregida. *“Cuando no funcionan las bases de validez del habla y se interrumpe el proceso comunicativo, es cuando para Habermas se hace necesario lo que él llama el discurso: una forma reflexiva de interacción que se esfuerza en recomponer la comunicación. Si los supuestos admitidos hacen aguas, hay que buscar un consenso en una discusión, que sea tal, que garantice la simetría y la igualdad de oportunidades para los hablantes y donde se puedan aducir los mejores argumentos”* (Lafont, 1993).

El taller propuesto busca que se produzca una situación ideal de habla en la que cada uno de los alumnos del ramo electivo desarrolle una igualdad de oportunidades para poder expresar los mejores argumentos para defender su postura. Hoy en día los medios de comunicación difunden una gran variedad de mensajes que pueden ser informativos y argumentativos, basados en premisas o datos verdaderos; persuasivos, omitiendo aspectos de la realidad, o manipulativos, buscando posicionar falacias. Basta un ejemplo para demostrar como si no enseñamos adecuadamente a nuestros alumnos a descubrir estos falsos argumentos, éstos terminan “comprando” el falso mensaje que se entrega: “Tome aspirina de Bayer, si es Bayer es bueno”. ¿Cuál es el mensaje de fondo que éste comercial entrega? No sólo que el producto que se promociona es bueno, sino que además implícitamente se está comunicando que los productos similares de “otros laboratorios” no son buenos. Eso podríamos denominarlo como un comercial que, usando falsos argumentos, incita a creer que sólo los productos del laboratorio Bayer son los recomendablemente necesarios para la cura de malestares y enfermedades.

Habermas (1981) plantea que “*la comunicación lleva inscrita la promesa de resolver con razones las perturbaciones*”. Al hablar no sólo estamos entregando un mensaje, provocamos una interacción que produce un efecto sobre el devenir histórico. Nuestros diálogos crean la historia, son parte esencial de ella. Sin una comunicación verdadera, inteligible, recta y veraz, es imposible que las generaciones progresen por el camino del bien común, de la verdad, la justicia y el respeto a la diversidad

Por ende, mucho de lo que el hombre pueda realizar en la historia pasa, por una comunicación veraz, precisa y contextualizada. Este es el lugar de la Teoría de Habermas en el Taller de Argumentación: crear una capacidad dialogizante desde la perspectiva de una enseñanza activo-participativa, socioconstructiva, respetuosa de la mirada del estudiante, de las diversidades de género, activando y desarrollando una capacidad de análisis crítico que desde una interacción comunicativa entre los sujetos en el aula enriquezca la historia humana.

## **CAPÍTULO III. Propuesta de innovación**

### **3.1 Proyectos trabajo interdisciplinario para Taller de Argumentación de Artes Visuales y Filosofía**

El presente proyecto será aplicado y realizado en el Instituto O'Higgins de Maipú, ya que es el lugar de práctica profesional del aspirante al grado de Licenciado en Educación y al título de Profesor de Filosofía en Educación Media. Es en este establecimiento donde se han detectado las deficiencias argumentativas citadas más adelante dentro de este mismo capítulo y que se buscará superar integrando los campos de análisis de la Filosofía y las Artes Visuales para abordar las argumentaciones de la imagen y la palabra en el contexto de las ofertas y demandas comunicacionales del mundo contemporáneo.

### **3.2 Procedimiento para realizar el diagnóstico**

#### **1. Finalidad del proceso diagnóstico.**

Determinar si existe algún grado de capacidad o no para argumentar sobre un texto dado, lo que permitirá conocer si los alumnos están o no capacitados para elaborar ensayos desde el primer semestre o se deberá realizar un proceso gradual en la elaboración de éstos.

#### **2. Aspectos a incluir en el diagnóstico.**

Prueba de Argumentación para los 3° años Medio Diferenciado Humanista, con los siguientes indicadores de logro:

- a. Identifican y describen la tesis central de ambos textos.
- b. Separan y ordenan la o las fundamentaciones usadas por los autores.
- c. Explican la posición de los autores frente a los temas.

### 3. Interrogantes a ser consideradas

- a. ¿Existe, por parte de los alumnos, dominio sobre la materia de Argumentación?
- b. Si existe dominio de la materia, ¿Cuánto es el dominio que los alumnos tienen sobre ésta?
- c. Si no existe dominio de la materia, ¿Cuán grande es o son las falencias al respecto?

### 4. Indicadores de logro que serán evaluados y prueba de Argumentación a ser aplicada.

<b>Indicadores</b>	<b>3 puntos</b>	<b>2 puntos</b>	<b>1 punto</b>	<b>0 punto</b>
<b>Identifica y describe la idea central del texto.</b>	Identifica plenamente la idea central del texto.	Identifica la idea central del texto.	Logra con dificultad identificar la idea central del texto.	No identifica la idea central del texto.
<b>Separa y ordena la o las fundamentaciones usadas por los autores.</b>	Separa y ordena plenamente las fundamentaciones presente en los textos.	Separa y ordena las fundamentaciones presente en los textos.	Logra con dificultad separar y ordenar las fundamentaciones presente en los textos.	No logra separar y ordenar las fundamentaciones presente en los textos.
<b>Explica la posición del autor frente al tema.</b>	Explica plenamente la posición del autor frente al tema.	Explica la posición del autor frente al tema.	Explica con dificultad la posición del autor frente al tema.	No logra explicar la posición del autor frente al tema.

INSTITUTO O'HIGGINS DE MAIPÚ  
DEPTO. DE FILOSOFÍA Y LENGUAJE  
SECTOR: ARGUMENTACIÓN  
DOCENTE: SR. CARLOS REYES I.

### PRUEBA DE ARGUMENTACIÓN

NOMBRE: \_\_\_\_\_ CURSO: \_\_\_\_\_ PTJE: \_\_\_\_\_

NOTA: \_\_\_\_\_

#### **INSTRUCCIONES:**

- 1.- La prueba es de carácter personal.
- 2.- Sólo puede usarse lápiz pasta azul o negro. No se revisarán las pruebas respondidas parcial o totalmente realizadas con otro lápiz que no sea el indicado.
- 3.- Las consultas se responderán sólo dentro de los primeros cinco minutos.
- 4.- Al alumno que se le sorprenda conversando, pasando información o copiando, se le retirará inmediatamente la prueba, aplicándose lo dispuesto en el Reglamento.

#### **INDICADORES DE LOGRO:**

- 1.- Identifica y describe la tesis central de ambos textos.
- 2.- Separa y ordena la o las fundamentaciones usadas por los autores.
- 3.- Explica la posición de los autores frente a los temas.

Lee los siguientes textos y responde las preguntas que se formulan para cada uno de ellos.

#### **TEXTO 1:**

“Se admite como un hecho probado el que la gente, no sólo en España sino en el mundo entero, lee menos cada día que pasa, y cuando lo hace, lo hace mal y sin demasiado deleite y aprovechamiento. Es probable que sean varias y muy complejas las causas de esta situación no buena para nadie y se me antoja demasiado elemental e ingenuo el echarle la culpa, toda la culpa, a la televisión. Yo creo que esto no es así porque los aficionados a la televisión, antes, cuando aún no estaba inventada, tampoco leían, sino que mataban el tiempo que les quedaba libre, que era mucho, jugando a las cartas o al dominó o discutiendo en la tertulia del café de todo lo humano y gran parte de lo divino. La televisión incluso puede animar al espectador a que pruebe a leer; bastaría con que se ofreciese algún problema capaz de interesar a la gente por alguna de las muchas cuestiones que tiene planteado el pensamiento, en lugar de probar a anestesiarse o a

entontecerla. Los gobiernos, con manifiesta abdicación de sus funciones, agradecen y aplauden y premian el que la masa se entontezca aplicadamente para así poder manejarla con mayor facilidad: por eso le merman y desvirtúan el lenguaje con el mal ejemplo de los discursos políticos; le fomentan el gusto por las inútiles y engañosas manifestaciones y los rípos de los eslóganes; le aficianan a la música estridente, a los concursos millonarios y a las loterías; le animan a gastar el dinero y a no ahorrar; le cantan las excelencias del Estado benéfico y providencial; le consienten el uso de la droga asegurándole el amparo en la caída, y le sirven una televisión que a uno le borra cualquier capacidad de discernimiento. El hábito de la lectura entre los ciudadanos no es cómodo para el gobernante porque, en cuanto razonan, se resisten a dejarse manejar.

A mí me reconfortaría poder pregonar a los cuatro vientos la idea de Descartes de que la lectura de los grandes libros nos lleva a conversar con los mejores hombres de los siglos pasados, y la otra idea, esta de Montesquieu y más doméstica, pero no menos cierta, de que el amor por la lectura lleva al cambio de las horas aburridas por las deleitosas. La afición a la lectura no es difícil de sembrar entre el paisanaje; bastaría con servirle, a precios asequibles, buenas ediciones de buena literatura, que en España la hubo en abundancia. Este menester incumbiría al Estado, claro es, pero no necesariamente a través de cualquier angosto y poco flexible organismo oficial, sino pactando las campañas con las editoriales privadas. La culpa de que se haya perdido en proporciones ya preocupadoras el hábito de la lectura y no sólo en España, repito, es culpa de los gobernantes del mundo entero, con frecuencia y salvo excepciones reclutados entre advenedizos, picarillos y funcionarios. Echarle la culpa del desastre a la televisión es demasiado cómodo, sí, pero no es cierto”.

*Camilo José Cela (Ensayo)*

**Responde:**

1) ¿Qué características del ensayo aparecen en el texto leído? Fundamenta (3 puntos).

.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....

2) ¿Cuál es la posición del autor frente al tema de la decadencia del hábito de la lectura? (3 puntos).

.....  
.....  
.....



cultos lo han leído y releído con devoción y seguirán leyéndolo. Deliberadamente he elegido un ejemplo extremo, una lectura que reclama un acto de fe. Llego, ahora, a mi tesis. Clásico es aquel libro que una nación o un grupo de naciones o el largo tiempo han decidido leer como si en sus páginas todo fuera deliberado, fatal, profundo como el cosmos y capaz de interpretaciones sin término. Previsiblemente, esas definiciones varían. Para los alemanes y austríacos el Fausto es una obra genial; para otros, una de las famosas formas del tedio.

No tengo vocación de iconoclasta. Hacia el año treinta creía, bajo el influjo de Macedonio Fernández, que la belleza es privilegio de unos pocos autores; ahora sé que es común y que está acechándonos en las casuales páginas del mediocre o en un diálogo callejero. La gloria de un poeta depende, en suma, de la excitación o de la apatía de las generaciones de hombres que la ponen a prueba, en la soledad de sus bibliotecas.

Las emociones que la literatura suscita son quizás eternas, pero los medios deben constantemente variar, siquiera de un modo levísimo, para no perder su virtud. Se gastan a medida que los reconoce el lector. De ahí el peligro de afirmar que existen obras clásicas y que lo serán para siempre.

Cada cual descrea de su arte y de sus artificios. Yo, que me he resignado a poner en duda la indefinida perduración de Voltaire o de Shakespeare, creo (esta tarde de uno de los últimos días de 1965) en la de Schopenhauer y en la de Berkeley.

Clásico no es un libro (lo repito) que necesariamente posee tales o cuales méritos; es un libro que las generaciones de los hombres, urgidas por diversas razones, leen con previo fervor y con una misteriosa lealtad”.

*Borges, J.L. “Sobre los Clásicos”, en Otras Inquisiciones. Obras Completas. Tomo II. Barcelona: Emecé, 1989. Texto adaptado.*

**Responde:**

1) ¿Cuál es la tesis planteada por el autor? (3 puntos).

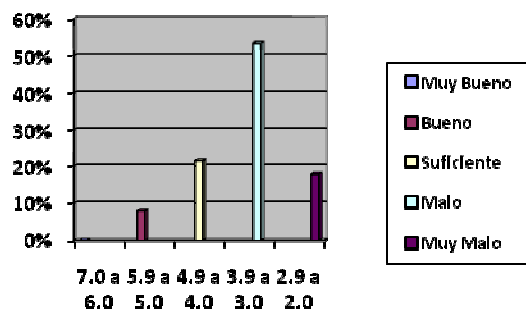
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....

2) ¿Qué argumentos presenta? (3 puntos).

.....  
.....



**b. III Año Medio Diferenciado Humanista 2** (Diagnóstico realizado sobre un número de 28 alumnos).



Cuadro estadístico Prueba Diagnóstico III Medio Diferenciado Humanista 2

Promedio Notas	Nº Alumnos	Porcentaje
7.0 a 6.0	00	0%
5.9 a 5.0	02	8%
4.9 a 4.0	06	21,42%
3.9 a 3.0	15	53,57%
2.9 a 2.0	05	17,85%

### **3.3 Diagnóstico**

De 3ro Medio Diferenciado Humanista 1 (Argumentación) y  
3ro Medio Diferenciado Humanista 2 (Argumentación)

#### **1. Identificación del establecimiento**

Colegio Particular Subvencionado “Instituto O’Higgins”.

Institución educacional mixta de Pre-Kinder a IV Año de Enseñanza Media.

Ubicado en Avda. Pajaritos 2315, Maipú. Región Metropolitana.

Número de alumnos: 1400.

#### **2. Problema para situaciones de enseñanza-aprendizaje**

Al señalar a los alumnos de III Medio Diferenciado Humanista 1 y 2 el sistema de evaluaciones a usar durante el presente año, éstos han señalado:

- a. No saber hacer ensayos.
- b. No saber argumentar.

Consultada la Profesora encargada del Departamento de Lenguaje del Instituto O’Higgins, ésta ha señalado que de acuerdo al Programa de la asignatura de Lenguaje y Comunicación, la materia de Argumentación y elaboración de Ensayos corresponde verla precisamente en III Medio.

Para diagnosticar esta situación se ha procedido a elaborar y tomar una prueba Diagnóstico con el objeto de obtener datos estadísticos sobre el posible grado de dominio o no de la materia de Argumentación lingüística.

#### **3. Materiales y/o medios de los que dispone el establecimiento para realizar las asignaturas**

Es necesario dejar constancia que, producto del terremoto del pasado 27 de Febrero de 2010, las instalaciones de la Enseñanza Media del Instituto O’Higgins sufrieron deterioros menores que obligaron a su reparación, trabajos que se extenderán hasta fines

de Junio. Por tal efecto, en el presente momento no se cuenta con los materiales y medios necesarios (sala de proyecciones, de computación, etc.). Si se cuenta con el sistema para imprimir guías de trabajo.

#### **4. Características físicas de las salas de clases**

La Enseñanza Media del Instituto O'Higgins está funcionando momentáneamente en la sede Maipú de la Universidad del Mar. Las salas tienen la siguiente constitución:

a) Sala del III Medio diferenciado Humanista 1: ubicada en el patio posterior del recinto, de aproximadamente 5 mts. de ancho por 8 mts. de largo. Con ventanales a ambos costados, con cortinas azules. Las ventanas del costado derecho dan a un pasillo de no más de un metro de ancho, que enfrenta a un alto muro de por lo menos 5 mts. de altura. La sala tiene la distribución propia de una sala de clases: pizarrón y escritorio del profesor al frente y sillas universitarias para los alumnos.

b) Sala del III Medio diferenciado Humanista 2: es la misma sala que ocupa el III Medio Humanista 1 (Cuando hay clases de diferenciados, los alumnos se agrupan por electivo en las salas de los Terceros Medios).

#### **5. Características de los grupos cursos**

**a. El III año Medio diferenciado Humanista 1** está constituido por los alumnos humanistas de los III Medios A y B. Cabe hacer notar que para ser un curso que integra a alumnos de dos cursos diferentes, éste es un grupo cohesionado (hay entre ellos fuertes lazos de compañerismo, son sumamente unidos y se defienden entre ellos. No hacen vacíos a ninguno del grupo curso, por el contrario, han integrado plenamente a dos nuevos alumnos al grupo curso, los datos estadísticos (sus concentraciones de notas de 1° y 2° Medio) los señalan con un nivel intelectual que supera ampliamente al otro Tercero Medio Humanista (el promedio general del curso es de un 5,9. El promedio general individual más bajo es un 5,4), son respetuosos y aplicados a sus estudios (no se permiten ni siquiera entre ellos la coprolalia y son rigurosos para preparar sus pruebas y trabajos. Debo destacar que entre ellos mismos se preocupan si un compañero se llega a atrasar en alguna materia u trabajo).

Una alumna está bajo tratamiento psiquiátrico y una bajo estado condicional (alumna que fruto de un comportamiento inadecuado ha sido sancionada por las instancias superiores del establecimiento, bajo condición de que al más mínimo comportamiento u acción indebida y reñida con el Manual de Convivencia del colegio, queda con cancelación de matrícula).

**b.- El III año Medio Diferenciado Humanista 2** está compuesto por los alumnos humanistas de los III Medios C y D. Los alumnos varones de ambos cursos son en su mayoría inmaduros (lo que queda de manifiesto en juegos propios de niños de octavo básico y en el tenor de sus conversaciones) y, a diferencia de los III Medios A y B, menos aplicados a sus estudios (si bien hay alumnos destacados, la mayoría de ellos están bajo un promedio general individual de 5,0). En ambos cursos hay alumnos nuevos, uno en el III Medio C y dos en III Medio D. Dos de ellos forman parte del Diferenciado Humanista 2 y uno del Diferenciado Biólogo. Uno de los alumnos del III Medio C es sumamente conflictivo (tiene más de tres hojas de anotaciones y a regreso de vacaciones de invierno su caso será visto por el Consejo de disciplina). No existen alumnos con problemas de índole psiquiátrico en tratamiento.

### **3.4 Planificación didáctica de la intervención.**

#### **Taller de Argumentación de Filosofía y Artes Visuales**

Establecimiento: Instituto O'Higgins de Maipú

Sectores: Filosofía y Artes Visuales

Nivel: 3ro Medio.

Unidades de referencia:

Lenguaje y Argumentación (Filosofía);

Reconociendo El Diseño en la vida cotidiana (Artes Visuales)

Aprendizajes esperados. El estudiante será capaz de:

1. Generar juicios críticos y argumentativos sobre los mensajes difundidos por los medios masivos de comunicación.
2. Desarrollar una visión integradora de los campos de análisis de la filosofía y las artes visuales.

OFT: Valorar el actuar comunicativo como un elemento esencial del crecimiento de la persona y de pluralidad social.

Tiempo: 10 semanas/30 horas.

Recursos de aprendizaje:

PPT del Taller de Argumentación, 10 capítulos; Muro de Facebook,  
Documentos digitales: Portadas, gráfica y spots publicitarios.

Sala de computación, un computador cada dos alumnos para el trabajo duplas;  
Salón Auditorium.

### Planificación didáctica

Clase/ Tiempo	Objetivo	Contenidos mínimos	Indicadores de logro	Actividades	Evaluación
1/ 3 hrs.	Descubrir la importancia que tiene el lenguaje para la vida humana.	<p>El lenguaje y sus usos en las diversas actividades que realiza el sujeto.</p> <p>El actuar comunicativo como prototipo del actuar intersubjetivo.</p> <p>La racionalidad comunicativa.</p>	a), b1) y b2) de la pauta de evaluación	<p><b>PPT-El actuar comunicativo- Diapos 1-7.</b></p> <p>Reflexión sobre el uso de la capacidad lingüística en actividades sociales y en los medios de comunicación.</p> <p>Análisis de un texto sobre la teoría del actuar comunicativo de Habermas, expuesto en el PPT.</p> <p>En duplas, responden sobre el texto leído.</p> <p>En foro, las duplas exponen y estudian semejanzas y diferencias obtenidas en las respuestas.</p>	Entregan individualmente un escrito no mayor a una carilla con los aportes de la teoría del actuar comunicativo de Jürgen Habermas.

<b>Clase/ Tiempo</b>	<b>Objetivo</b>	<b>Contenidos mínimos</b>	<b>Indicador de logro</b>	<b>Actividades</b>	<b>Evaluación</b>
2/3 hrs.	<p>Explicar la diferencia entre Lenguaje y Lengua.</p> <p>Descubrir y reconocer las normas y reglas que la lengua tiene para construir los mensajes.</p>	<p>Conceptos de Lenguaje y Lengua, desarrollados desde la idea de facultad.</p> <p>Ideas fundamentales del concepto de Lengua:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Conjunto de convenciones adoptadas por el cuerpo social.</li> <li>2. Hace posible el uso de la facultad del lenguaje.</li> </ol> <p>La Lengua como sistema de signos.</p>	c) de la pauta de evaluación	<p><b>PPT-Lengua y Lenguaje. Diapos 8-14</b></p> <p>Exposición por el profesor de la diferencia entre Lenguaje y Lengua.</p> <p>Analizan en duplas texto de Habermas y responden preguntas de la Actividad 2 del PPT de la clase. Establecen a partir del texto leído un paralelo entre la definición de Lenguaje y lo señalado por Habermas.</p> <p>Construyen entre todas las duplas un paralelo final entre definición inicial y el texto de Habermas.</p>	<p>Evaluación formativa</p> <p>Entregan individualmente un escrito de no más de una carilla con el paralelo entre lo señalado en la definición y el texto de Habermas.</p>

Clase/ Tiempo	Objetivo	Contenidos mínimos	Indicador de logro	Actividades	Evaluación
3/3 hrs.	Conocen e identifican signos y códigos que hacen posible la comunicación humana	Códigos verbales y no verbales de la comunicación humana.	d) de la pauta de evaluación	<p><b>PPT-Los códigos-Diapos 18-21.</b></p> <p>Exposición por el profesor sobre signos y códigos en la comunicación humana.</p> <p><b>Desarrollo:</b></p> <p>1. Alumnos reflexiona individualmente y plantean una caso de ambigüedad que dificultó comunicación</p> <p>2. Retoman el trabajo en duplas, y crean tres frases que se puedan prestar para una interpretación ambigua</p>	<p>Evaluación formativa.</p> <p>Duplas entregan texto de tres frases ambiguas.</p>

<b>Clase/ Tiempo</b>	<b>Objetivo</b>	<b>Contenidos mínimos</b>	<b>Indicador de logro</b>	<b>Actividades</b>	<b>Evaluación</b>
4/ 3 hrs.	Interactúan con los códigos lingüísticos y descubren y trabajan con significantes de más de un significado	Conceptos: 1.-Publicidad y Propaganda. 2.-Estructura del mensaje. 3.- Códigos verbales y no verbales. 4. Significado y significante. 5. Denotación y connotación. 6. Polisemia y ambigüedad	e) de la pauta de evaluación	<b>PPT-Conceptos de publicidad-Diapos 22-31</b>  Trabajo en duplas, en sala de computación  1. Investigan y describen significados denotativo y connotativo de un mensaje publicitario, que publicarán en el muro Facebook del Taller.  2. A continuación, cada dupla expondrá sus respuestas a la clase, a través del muro, comentará las apreciaciones de cada dupla, y contrastaremos las diferentes apreciaciones de la clase respecto de cada caso presentado.	Evaluación formativa.  Entregan resultados a través del Muro Facebook del Taller

<b>Clase/ Tiempo</b>	<b>Objetivo</b>	<b>Contenidos mínimos</b>	<b>Indicador de logro</b>	<b>Actividades</b>	<b>Evaluación</b>
5/3 hrs.	Conocen elementos de lenguaje publicitario que permiten el análisis estructural del mensaje.	Conceptos: 1.- Funciones de Anclaje verbal denotativo y connotativo. 2.- Función de relevo.	f) de la pauta de evaluación	<p><b>PPT-Conceptos de lenguaje publicitario-Diapos 32-37</b></p> <p>Trabajo en duplas, en sala de computación</p> <p>1. Investigan e identifican los signos que cumplen la función de Anclaje y Relevo de un mensaje e imagen publicitaria, que publicarán en el muro Facebook del Taller.</p> <p>2. A continuación, cada dupla expondrá sus respuestas a la clase, a través del muro, comentará las apreciaciones de cada dupla, y contrastaremos las diferentes apreciaciones de la clase respecto de cada caso presentado.</p>	<p>Evaluación formativa.</p> <p>Entregan resultados a través del Muro Facebook del Taller</p>

<b>Clase/ Tiempo</b>	<b>Objetivo</b>	<b>Contenidos mínimos</b>	<b>Indicador de logro</b>	<b>Actividades</b>	<b>Evaluación</b>
6/3 hrs.	Comprenden la importancia de la argumentación en el interactuar comunicativo.	<p>Conceptos:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Argumento.</li> <li>2. Lógica.</li> <li>3. Argumento lógico.</li> </ol> <p>Partes del Argumento:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>a. Premisas</li> <li>b. Conclusión.</li> </ol>	<p>Definen y describen conceptos importantes que definen el argumento.</p> <p>Aplican conocimiento:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-completando argumentos.</li> <li>-analizando un argumento publicitario.</li> </ul>	<p><b>PPT-Conceptos de Argumentación-Diapos. 37-42</b></p> <p>Individualmente completan en su cuaderno los argumentos incompletos, expuestos en el PPT.</p> <p>Desarrollan individualmente comentario apoyando o refutando la argumentación del un spot publicitario presentado en PPT.</p> <p>Por grupos afines (apoyo o rechazo), debaten y defienden posiciones.</p>	Evaluación formativa.

<b>Clase/ Tiempo</b>	<b>Objetivo</b>	<b>Contenidos mínimos</b>	<b>Indicador de logro</b>	<b>Actividades</b>	<b>Evaluación</b>
7/3 hrs.	Comprenden la importancia de argumentar válidamente.	Exigencias del interactuar comunicativo: validez de verdad, veracidad, exactitud e inteligibilidad.  Premisas verdaderas y premisas falsas.  Tipos de discurso en la industria publicitaria y falacias más relevantes: irrelevancia, ambigüedad, falso dilema.	a), f), g) y h) de la pauta de evaluación.	<b>PPT-Actividad 7. Comunicación y tipos de discurso-Diapos. 43-52</b>  Trabajo en duplas. Van a sala de computación  Investigan, suben o vinculan una gráfica o spot publicitario en el muro de Facebook del Taller de Argumentación, indicando elementos de anclaje y relevo presentes, premisas y conclusiones.	Evaluación formativa.  Entregan resultados a través del Muro Facebook del Taller

<b>Clase/ Tiempo</b>	<b>Objetivo</b>	<b>Contenidos mínimos</b>	<b>Indicador de logro</b>	<b>Actividades</b>	<b>Evaluación</b>
8/3 hrs.	Comprenden la falacia como un defecto del argumento.	Exigencias del interactuar comunicativo: validez de verdad, veracidad, exactitud e inteligibilidad.  Premisas verdaderas y premisas falsas.  Tipos de discurso en la industria publicitaria y falacias más relevantes: irrelevancia, ambigüedad, falso dilema.	a), f), g) y h) de la pauta de evaluación.	<b>PPT-Actividad 8. Continuación actividad anterior. Diapo 53.</b>  1. Cada dupla comentará en el muro del taller de argumentación en Facebook sus coincidencias y diferencias con los comentarios a las piezas publicitarias subidas por las demás duplas.  2. Individualmente responden en el mismo espacio virtual, las siguientes preguntas del PPT.	Evaluación formativa.  Entregan resultados a través del Muro Facebook del Taller

<b>Clase/ Tiempo</b>	<b>Objetivo</b>	<b>Contenidos mínimos</b>	<b>Indicador de logro</b>	<b>Actividades</b>	<b>Evaluación</b>
9/3 hrs.	<p>Son capaces de elaborar una reflexión acerca de la importancia de utilizar correcta argumentación.</p> <p>Desarrollan la capacidad de descubrir los falsos argumentos en situaciones comunicativas</p>	Todos los anteriores	i) y j) de la Pauta de Evaluación	<p>Van a Salón Auditorium.</p> <p>Reunidos en duplas o de a cuatro integrantes, prepararán un guión y definen elementos de producción, vestuario y accesorios para la dramatización de una falacia de tres minutos de duración, que debe ser descubierta por las otras duplas.</p> <p>A continuación la dramatización deberá ser presentada sin falacias en la argumentación.</p> <p>Las presentaciones serán en la clase final.</p>	Evaluación formativa.

<b>Clase/ Tiempo</b>	<b>Objetivo</b>	<b>Contenidos mínimos</b>	<b>Indicador de logro</b>	<b>Actividades</b>	<b>Evaluación</b>
10/3 hrs.	<p>Son capaces de elaborar una reflexión acerca de la importancia de utilizar correcta argumentación.</p> <p>Desarrollan la capacidad de descubrir los falsos argumentos en situaciones comunicativas</p>	Todos los anteriores	i) y j) de la Pauta de Evaluación	<p>Van a Salón Auditorium.</p> <p>Mantienen los grupos de trabajo y presentan dramatización una falacia, de dos minutos de duración, que debe ser descubierta por los otros grupos.</p> <p>A continuación, se presenta la dramatización sin falacias en la argumentación.</p> <p>Las presentaciones y debates serán grabadas en video y subidos por los profesores al muro de Facebook del Taller de Argumentación de Filosofía y Artes Visuales en</p>	Evaluación sumativa

### Pauta De Evaluación

Indicadores de Logro	4 pts. Muy bueno Sobre el estándar	3 pts. Bueno Cumple el estándar	2 pts. Suficiente Se aproxima al Estándar	1 pto. Insuficiente Debajo del estándar	0 pto. No observado Debajo del estándar	Puntaje obtenido
a) Cumplimiento de las instrucciones	El alumno cumple plenamente todas las instrucciones	Falta una de las instrucciones	Faltan dos instrucciones	Faltan tres instrucciones	Faltan más de tres instrucciones	
b) Formula las ideas centrales de los textos trabajados: b1) Caracteriza el actuar intersubjetivo y sus efectos en la comunicación humana b2) Caracteriza la racionalidad comunicativa como la máxima forma de interacción social, que permite la solución de los conflictos comunicacionales en el actuar social	Formula de manera precisa citando y vinculando los conceptos claves de los textos trabajados	Formula adecuadamente (en sus propias palabras) las ideas centrales, citando algunos de los conceptos claves de los textos	Formula de modo genérico las ideas centrales, sin citar los conceptos claves de los textos	Expresa vagamente las ideas centrales sin enunciar conceptos claves de los textos	No describe las ideas centrales	
c) Distingue las principales diferencias entre Lengua y Lenguaje	Es capaz de establecer de manera precisa las diferencias de lengua y lenguaje a través de ejemplos	Establece adecuadamente, a través de ejemplos las diferencias entre lengua y lenguaje	Establece de modo genérico las distinciones entre lengua y lenguaje	Vagamente puede establecer las diferencias entre lengua y lenguaje	No es capaz de establecer las diferencias entre lengua y lenguaje	

d) Distinguen tipos de códigos que hacen posible la comunicación humana.						
e) Describen los rasgos diferenciadores de nuestro sistema de comunicación: códigos, significado y significante, denotación y connotación y plisemia						
f) Describe elementos de anclaje verbal denotativo y connotativo en el mensaje publicitario	Describe perfectamente todos los elementos de anclaje verbal denotativo y connotativo presente en el mensaje publicitario	Describe bien todos los elementos de anclaje verbal denotativo y connotativo presente en el mensaje publicitario	Faltan uno o dos elementos de anclaje verbal denotativo y connotativo presente en el mensaje publicitario	Faltan tres elementos de anclaje verbal denotativo y connotativo presente en el mensaje publicitario	No logra describir los elementos presentes en el mensaje publicitario	
g) Describe las premisas y conclusiones insertas en los mensajes publicitarios	Describe perfectamente las premisas y conclusiones presente en el mensaje publicitario	Describe satisfactoriamente las premisas y conclusiones insertas en el mensaje publicitario	No logra describir una de las premisas insertas en el mensaje publicitario	No logra describir las premisas presente en el mensaje publicitario	No es capaz de describir ni las premisas ni la conclusión insertas en el mensaje publicitario	
h) Argumenta y concluye sobre la veracidad o falsedad de los argumentos que sostienen el	Argumenta y concluye perfectamente sobre la veracidad o falsedad de los	Argumenta y concluye bien respecto a la veracidad o falsedad de los argumentos	La argumentación y conclusión deja a lo menos un aspecto no bien planteado	La argumentación y conclusión deja dos o más aspectos no bien fundamentados	La argumentación y conclusión es paupérrima e insostenible para su defensa	

mensaje publicitario	argumentos que sostienen el mensaje publicitario	que sostienen el mensaje publicitario				
i) Define y aplica elementos de anclaje, sustitución, premisas y conclusión en la dramatización de una falacia	Se observan de modo preciso los cuatro elementos claves para la dramatización de la falacia	La falacia queda clara , no así uno de los elementos claves	La falacia queda clara, no así dos de los elementos claves	Tres elementos son inconsistentes en la construcción de la falacia	Todos los elementos son inconsistentes y no articulados para la representación de una falacia	
j) Define y aplica elementos de anclaje, sustitución, premisas y conclusión en la dramatización no falaz del contenido que se quiere representar	Se observan de modo preciso los cuatro elementos claves para la dramatización de un argumento válido				Uno o más de los cuatro elementos no son precisos en la construcción de un argumento válido	

## 3.5 Material didáctico

### PPT guía de contenidos.



Para 3er Año Medio

## Taller de Argumentación de Filosofía y Artes Visuales

Profesores  
Carlos Reyes Iribarren - Miguel Ángel Albuquerque Calderón

2010

## Introducción

El Taller de Argumentación de Filosofía y Artes Visuales tiene por objetivos:

Activar y desarrollar en alumnos de 3ro Medio la capacidad de generar juicios críticos y argumentativos sobre los mensajes difundidos por los medios masivos de comunicación.

Desarrollar una visión integradora de los campos de análisis de la filosofía y las artes visuales.

Valorar la teoría habermasiana del “*actuar comunicativo*” como un elemento esencial del crecimiento de la persona y del respeto por la diversidad de percepciones, ideas y líneas de pensamiento que coexisten, interactúan e influyen en la realidad social.

## El actuar comunicativo

Todos los seres vivos emplean información del medio ambiente para lograr su supervivencia.

La diferencia entre el ser humano y otros seres vivos es que el hombre tiene capacidad lingüística. Es decir, podemos utilizar un sistema de signos conocidos como lenguas.

Prácticamente no existe una actividad social humana en la que no se ocupe o no se pueda ocupar la lengua; y en un mundo interconectado a escala planetaria, mejorar nuestra capacidad expresiva y comprensiva lingüística cobran especial importancia, cuando un número creciente de información difundida por los medios de comunicación compete por captar nuestra atención y modificar nuestra forma de pensar y de actuar.

Utilizamos la lengua para comunicarnos con otros seres humanos en nuestro entorno cercano, pero también para conocer y difundir el pensamiento, sensibilidades e ideas de otros, a través de diarios, la radio y la televisión, el cine, la Internet y los sistemas de integración tecnológica multimedia.

Iniciaremos el Taller de Argumentación de Filosofía y Artes Visuales con la lectura de un extracto de un ensayo realizado sobre *“La Teoría del Actuar Comunicativo”* de Jürgen Habermas”.

*“Para Habermas el actuar comunicativo es el prototipo (lo primero) del actuar intersubjetivo (entre sujetos)? . Se basa en un proceso cooperativo de interpretación a lo largo de lo cual los participantes se refieren al mismo tiempo a algo que existe en el mundo objetivo, social y subjetivo, aún cuando destaquen en sus expresiones temáticamente sólo un componente de los tres. El objetivo final es, en efecto, el entendimiento y el comunicarse.*

*“La racionalidad comunicativa de los sujetos es aquella, según pone de relieve Habermas, la única que hace posible el actuar comunicativo como forma máxima de la interacción social. Los sujetos son potencialmente poseedores de esta racionalidad comunicativa, racionalidad que alude, por tanto, a una competencia (capacidad) comunicativa de los sujetos. De esta determinación se desprende que es la racionalidad comunicativa de las personas la que permite la intervención y organización racional de la vida moderna y la solución de los problemas que derivan de una cosificación de las relaciones comunicativas.*

*“El enfoque habermasiano parte de la base de que las personas, siendo fundamentalmente sujetos reflexivos y sumidos en un proceso constante de autorrealización, actúan aplicando los criterios de la pragmática universal del lenguaje, con el fin de entenderse y hacerse entender a través de sus acciones. El objetivo último del actuar comunicativo, que es el prototipo del actuar intersubjetivo, reside en los mismos sujetos y en la solución de los problemas prácticos de la vida. Es en su seno donde crean los contenidos de significados y los objetos de su actuar social. El actuar comunicativo, según Habermas, implica tendencialmente la posibilidad de una competencia simétrica y, por consiguiente, le envuelve una racionalidad distinta, que es la racionalidad comunicativa. Por este motivo, el actuar comunicativo se convierte en la categoría básica de su sistema teórico para el análisis estructural de la sociedad moderna”.*

Rita Radl Philipp, 1998.

### Actividad 1

El actuar comunicativo

1. Se eligen y mantienen en duplas hasta el término del taller. Analizan el texto anterior y responden las siguientes preguntas en su cuaderno:

*¿Cómo entiendes que el actuar comunicativo sea el prototipo (lo primero) del actuar intersubjetivo (entre sujetos)?*

*Considerando los párrafos 2 y 3, ¿Qué es la racionalidad comunicativa?*

*¿Qué implica para Habermas el actuar comunicativo?*

2. A continuación, cada dupla expondrá sus respuestas a la clase y estudiaremos las semejanzas y diferencias obtenidas en las respuestas.



Taller de Argumentación de Filosofía y Artes Visuales

## Lengua y Lenguaje

Profesores  
Carlos Reyes Iribarren - Miguel Ángel Alburquerque Calderón

2010

## Lengua y Lenguaje

A menudo escuchamos hablar de lenguaje y de lengua como sinónimos, pero ¿Son lo mismo? ¿O son conceptos diferentes? Examinemos las siguientes definiciones:

### **Lenguaje:**

Facultad de comunicar el pensamiento mediante un sistema de signos (por ejemplo, el sistema de gestos), y especialmente mediante una lengua.

### **Lengua:**

Conjunto de convenciones adoptadas por el cuerpo social, propia de un pueblo o de una comunidad, y que hace posible el uso de la facultad del lenguaje.

Jacqueline Russ. Léxico de Filosofía. Los conceptos y los filósofos en sus citas.  
Madrid: 1999, pp. 225-226.

El concepto de lengua comprende dos ideas fundamentales:

En primer lugar, es un conjunto de convenciones adoptadas y respetadas inconscientemente por el cuerpo social como referente denominar distintas realidades, pero también las estructuras que permiten comunicarnos.

*La delegación de deportistas destacados arribó al aeropuerto de la capital ayer, a las 13:00 horas.*

Este mismo mensaje pudo haber sido elaborado de diversas maneras:

*Ayer, a las 13:00 horas, la delegación de deportistas destacados arribó al aeropuerto de la capital; o*

*Al aeropuerto de la capital, arribó ayer la delegación de deportistas destacados, a las 13: 00 horas; o*

*La delegación de deportistas destacados arribó ayer, a las 13:00 horas, al aeropuerto de la capital.*

Pero, cualquier persona que hable español aceptaría este mensaje si se ordenara de la siguiente manera:

*De los deportistas capital ayer arribó la de 13:00 destacados a delegación al de aeropuerto las horas.*

¿Cuál es el motivo de que esto suceda? Porque el código de cualquier lengua tiene normas o reglas para construir los mensajes. Estas reglas son conocidas inconscientemente por todos nosotros y las respetamos para lograr una buena comunicación.

En segundo lugar, la lengua hace posible el uso de la facultad del lenguaje:

La lengua es un "sistema de signos", organizado para comunicar nuestros pensamientos, nuestras opiniones y nuestros sentimientos.

El código de la lengua consta de un número ilimitado de mensajes.

Estos elementos se denominan signos lingüísticos, los cuales Ferdinand de Saussure, planteó que están compuestos de dos partes:

**Significado:**

Asociado al concepto mental o idea al que alude el significante.

**Significante:**

Correspondiente la imagen acústica de carácter mental, que se concreta a través de la realización.

*“Existen diferentes niveles en la comunicación simbólicamente mediada, ya que el uso de los **símbolos significantes** permite a la vez la **transmisión de significados** socio generales y de significados muy particulares, los que se generan reflexivamente en las mismas interacciones. Habermas emplea al respecto los vocablos **aspectos proposicionales** y **aspectos preformativos** para señalar que están presentes en cualquier acto de comunicación humana, siempre y cuando éstas sean, en definitiva, interacciones simbólicamente mediadas y no comunicaciones unidireccionales”*

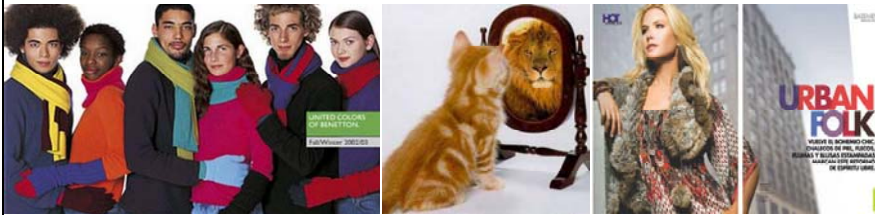
*Rita Radl Philipp, 1998*

**Actividad 2**  
Lengua y Lenguaje.

1. Mantengan las duplas y trabajen las siguientes preguntas. Posteriormente la clase intercambiará las conclusiones obtenidas:

*Habermas habla de “aspectos proposicionales” y “aspectos preformativos”. ¿Qué relación tienen éstos con el significado y el significante?*

2. *Creen tres frases y posteriormente usando los signos de ésta, creen otras tres de cada una variando los signos de la frase original y analicen si tienen significación comunicativa.*



Taller de Argumentación de Filosofía y Artes Visuales

## Los códigos

Profesores  
Carlos Reyes Iribarren - Miguel Ángel Albuquerque Calderón

2010

## Los códigos

Lo primero que debemos comprender en la definición de lengua es la idea de *facultad*, que en general podemos definir como la capacidad y la posibilidad de hacer algo.

Las personas tienen la facultad de comunicar su pensamiento o sus ideas. Para desarrollar esta capacidad, los seres humanos han creado distintos sistemas de signos que conocemos como códigos.

**Código lingüístico,**  
las palabras, las estructuras y convenciones de la lengua.

**Código visual,**  
las imágenes, sus propiedades (tono, saturación y brillo) y disposición en el plano, encuadre, movimientos de cámara, entre otros.

**Código proxémico,**

la distancia simbólica que media o debe mediar entre los interlocutores en distintas situaciones o contextos culturales..

**Código auditivo,**

los sonidos, sus elementos de apreciación tímbricos, de frecuencia y armónicos.

**Códigos gestual,**

los gestos que usamos y reconocemos en la vida cotidiana.

**Código olfativo,**

los olores que usamos para atraer, diferenciarnos o como defensa en la vida cotidiana.

---

*¿Qué signos pueden reconocen en la vida cotidiana? ¿Los podrían agrupar en los códigos vistos anteriormente?*

La comunicación humana, según La Teoría del Actuar Comunicativo de Habermas, es posible *"por una interacción de significados y, por tanto, de gestos o símbolos significantes que en, todo actuar reflexivo, han de ser comprendidos de manera igual por todos los individuos que toman parte en la interacción, debiendo provocar las mismas ideas y reacciones y, por tanto, deben contar con un carácter de significado común"*.

*"Mediante el uso de los signos lingüísticos se hace posible un actuar humano diferenciado y reflexivo, puesto que el lenguaje facilita la transmisión simbólica de sucesos y el pensamiento abstracto no dependiente de actos concretos. El lenguaje agrupa los símbolos no verbales o los signos significantes de otro tipo"* y hacen posible la comunicación del individuo en un contexto social.

---

*¿Qué paralelo pueden hacer para aportar al análisis final entre la definición de lenguaje, dada anteriormente, y estas citas al texto de Habermas?*

## Características del código lingüístico

Las lenguas tienen rasgos de identidad que las distinguen de otros códigos que hacen posible la comunicación humana:

Un número determinado de letras y caracteres, que tienen gran productividad comunicacional en la generación de mensajes.

La relación entre significado lingüístico (concepto descriptivo) y significante (imagen acústica) es arbitraria, bastando que dos o más se pongan de acuerdo en la definición.

Un significante puede tener más de un significado; es decir, puede ser polisémico o generar múltiples interpretaciones.

La polisemia trae también un problema: la ambigüedad. Ésta surge de la presencia de dos o más sentidos posibles para interpretar un mensaje. Por ejemplo:

### **PEDRO COMPRÓ UNA JOYA A ELENA**

Esta oración tiene tres sentidos o significados posibles:

*Pedro compró una joya para regalársela a Elena.  
Elena vende joyas y Pedro le compró una.  
Pedro compró una joya por encargo de Elena.*

La ambigüedad se soluciona en el contexto de interpretación del mensaje aunque la lengua no es un sistema perfecto y no permite emitir mensajes siempre claros y sin doble sentido.

Sin embargo, la ambigüedad es uno de los elementos más importantes de captación del interés público en la industria de las comunicaciones y prensa.

### Actividad 3

Los códigos

1. Reflexiona individualmente sobre los temas que hemos tratado y contesta la siguiente pregunta:

*¿En qué situación de tu vida cotidiana se produjo alguna dificultad en la comunicación debido a la ambigüedad de una palabra, imagen u otro signo? Relátala brevemente.*

2. Retomen el trabajo en duplas, y creen tres frases que se puedan prestar para una interpretación ambigua



Taller de Argumentación de Filosofía y Artes Visuales

## Conceptos de publicidad

Profesores  
Carlos Reyes Iribarren - Miguel Ángel Alburquerque Calderón

2010

## Conceptos de publicidad

La publicidad surge en los inicios de las relaciones de intercambio económico, social y cultural del hombre.

Donde quiera que haya una necesidad insatisfecha y un emprendedor con una solución que se haga cargo, será necesaria una comunicación publicitaria que conecte ambos mundos



## Objetivos publicitarios

La **publicidad** tiene por objetivos crear una imagen de marca, introducir, incrementar y mantener la venta de productos y servicios.

La **propaganda** en cambio tiene por objetivo posicionar una idea de cambio social y cultural, de bien común.



## Estructura del mensaje

Para el análisis constructivo (o silogístico) del mensaje publicitario es necesario recordar algunos conceptos sobre comunicación.

La comunicación entre un receptor y un receptor es un proceso continuo de circulación de un mensaje a través de un medio de comunicación (la empresa de comunicaciones) y un canal que lo distribuye (publicaciones, radio, televisión, Internet y sistemas de integración tecnológica multimedia)



El mensaje tiene tres elementos que le dan estructura al mensaje en el proceso de la comunicación.

### **Código**

Códigos lingüístico, visual, proxémico, auditivo, gestual y olfativo.

### **Información**

Conjunto de datos organizados que cambian el estado del conocimiento de quienes alternadamente asumen el rol de emisor o receptor.

### **Contexto**

Ambiente en que tiene lugar la interacción, sus símbolos y pautas culturales, así como la experiencia y vivencias del grupo objetivo.

## Signo, significado y significante

Considerando el proceso de la comunicación, a nivel del código, la información y el contexto, podemos afirmar que todo comunicador profesional debe buscar referentes contextualizados para la selección de los signos para lograr una codificación del mensaje adecuado a las necesidades de un grupo objetivo.

El hombre se comunica a través del lenguaje, cuya unidad mínima de sentido es el signo de la palabra, que evoca una imagen mental subjetiva, abstracta o más cercana realidad natural.

La articulación de aquellas imágenes sonoras y mentales de la palabra en la acción comunicativa, produce el pensamiento y conecta los mundos de quienes alternadamente se posicionan como emisores y receptores en la comunicación humana.

Sin embargo, la imagen como signo, al igual que la palabra, tienen a la vez dos componentes: un **significante** (la representación del signo en sí) y un **significado** (el contenido que los sujetos le asignan en determinado contexto cultural).

*¿Cuál es el significante y significado en este signo?*



Cada significante es **polisémico**, es decir, ya sea el signo una palabra, imagen, sonido, gesto u olor, tiene asociada una cadena de significados que tendrán diversas interpretaciones, de acuerdo al contexto sociocultural, experiencia, vivencias y valores de quienes participan en la comunicación.

Todo signo tiene un significado denotativo y otro connotativo.

El **significado denotativo** es referencial en relación a un objeto, hecho o idea. El papel del receptor es pasivo.

El **significado connotativo** es la carga valores que se asocia al signo desde las realidades culturales que expresan la diversidad humana. El papel del receptor es activo en el proceso de decodificación del signo.

Para que la comunicación humana sea posible, debe existir un conocimiento y capacidades en el manejo de los significados de los signos, en un contexto sociocultural determinado.



Cliente: Baygon  
Agencia: BBDO, Malasia.

**Significado denotativo:**

Brazo de Spiderman descansa sin vida en el suelo de una bodega.  
Ubicación de la mano en relación áurea inferior-derecha del plano útil de la gráfica.

Lata de Baygon antiarañas dispuesta al extremo derecho, en relación áurea sin corte, y al corte de la línea base de la gráfica

**Significado connotativo:**

En la lucha Spiderman v/s Baygon, el poder de Baygon antiarañas vence.

Trabajo en duplas, en sala de computación

#### Actividad 4

Concepto de publicidad

1. Investiguen y describan significados denotativo y connotativo de un mensaje e imagen publicitaria, que publicarán en el muro Facebook del Taller.

2. A continuación, cada dupla expondrá sus respuestas a la clase, a través del muro, comentará las apreciaciones de cada dupla, y contrastaremos las diferentes apreciaciones de la clase respecto de cada caso presentado.



Taller de Argumentación de Filosofía y Artes Visuales

## Conceptos del lenguaje publicitario

Profesores

Carlos Reyes Iribarren - Miguel Ángel Alburquerque Calderón

2010

## Conceptos del lenguaje publicitario

El semiólogo de la imagen Ronald Barthes identifica dos instancias que se complementan en la codificación del mensaje: las funciones de anclaje y de relevo.



El **anclaje verbal denotativo**, sirve para guiar la identificación de elementos de la imagen publicitaria.

Redunda explicando lo que vemos.

El **anclaje verbal connotativo**, guía la interpretación de las connotaciones de la imagen, para que el receptor se mantenga en los objetivos del mensaje.

Este elemento que está presente en las frases de llamada, cierre y slogan, que porta además las cargas ideológicas y valóricas que dominan o están en pugna en un sistema social.

*¿Cuáles son las palabras claves que guían la interpretación del mensaje en las Campañas contra el SIDA 2008 y 2010?*



**El relevo** sirve para otorgar énfasis y completan el mensaje a través de figuras retóricas verbales y visuales.

Las más frecuentes son las exageraciones, oposiciones, repeticiones, metáforas, personificaciones y la asociación, sustitución u omisión total o parcial de imágenes.

*¿Cuáles serían los signos claves del tratamiento del código visual y código gestual y que actúan como refuerzo del mensaje en las campañas contra el sida 2008 y 2010, respectivamente?*



Trabajo en duplas, en sala de computación

**Actividad 5**  
Concepto de Publicidad

1. Investiguen e identifiquen los signos que cumplen la función de Anclaje y Relevo de un mensaje e imagen publicitaria, que publicarán en el muro Facebook del Taller.

2. A continuación, cada dupla expondrá sus respuestas a la clase, a través del muro, comentará las apreciaciones de cada dupla, y contrastaremos las diferentes apreciaciones de la clase respecto de cada caso presentado



Taller de Argumentación de Filosofía y Artes Visuales

## Conceptos de argumentación

Profesores  
Carlos Reyes Iribarren - Miguel Ángel Alburquerque Calderón

2010

## Conceptos de argumentación

Usamos la lengua para comunicar ideas, pensamientos y opiniones en espacios públicos y privados.

Pero una de las funciones más importantes del lenguaje es la de mejorar la posición de nuestras ideas, pensamientos y opiniones, e influir en las acciones de los demás.

A esta función del lenguaje la conocemos como argumentación.

La argumentación es un proceso mediante el cual intentamos influir en los pensamientos y acciones de los demás, a través de razones.

Para argumentar, es necesario que tengamos el propósito de persuadir o convencer a los receptores de una idea propia o líneas de pensamiento. Mediante el planteamiento de distintas razones o argumentos, creamos un discurso que tiene tal propósito.

Un argumento lingüístico no es igual al filosófico. Revisaremos el concepto de argumento.

**Argumento:**

"Razonamiento, invocación de un hecho, etc., que permite declarar válida, probar o refutar una proposición o una tesis".

Jacqueline Russ. *Léxico de Filosofía. Los conceptos y los filósofos en sus Citas*. Madrid: 1999, p. 34

Los argumentos, en filosofía, son estudiados por la Lógica.

**Lógica:**

Es la ciencia del razonamiento. La lógica fue fundada por Aristóteles, quien la definió como la ciencia que determina cuáles son las reglas del razonamiento correcto. En el siglo XIX se convirtió en un área independiente. Respecto de los argumentos, la lógica pretende determinar si son verdaderos o falsos.

**Un argumento lógico:**

Corresponde a una serie de afirmaciones que guardan relación entre sí. Estas relaciones llevan a una conclusión. Las afirmaciones en que se basa esta conclusión son conocidas como premisas.

**Premisas:**

Es la idea inicial. Una premisa es un hecho o motivo a través del cual podemos aceptar que la conclusión es cierta y, por lo tanto, aprobamos el argumento como válido.

**Conclusión:**

Finalmente, se llega a la conclusión del argumento, que es otra idea. La conclusión se basa en las premisas originales y las inferencias derivadas de ellas. Para expresar una conclusión, se utilizan las siguientes expresiones: por lo tanto, concluimos que, etc.

**Ejemplo:**

Premisa 1: Todos los hombres son mortales.

Premisa 2: Aristóteles es hombre.

Conclusión: Por lo tanto: Aristóteles es mortal

### Actividad 6.1

Conceptos de argumentación

Trabajo individual. Completa en tu cuaderno los siguientes argumentos incompletos:

**Premisa 1:** La expresión de los sentimientos es recomendable.

**Premisa 2:** Llorar corresponde a la expresión de un sentimiento.

**Conclusión:** Por lo tanto, \_\_\_\_\_

**Premisa 1:** Toda ciencia debe tener un objeto de estudio.

**Premisa 2:** \_\_\_\_\_

**Conclusión:** Por lo tanto, la Biología es una ciencia

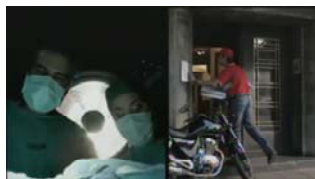
### Actividad 6.2

Conceptos de argumentación

*“Las acciones comunicativas son acciones que se basan en última instancia en la experiencia central de la fuerza libremente unificadora del discurso argumentativo para crear consenso”.*

Jürgen Habermas, 1981.

Estudia el siguiente spot de Hidroaysen:



Escribe individualmente un pequeño comentario de apoyo o rechazo a la argumentación del spot. Luego se dividen en grupos de apoyo o rechazo, se coordinan durante 10 minutos y debaten.



Taller de Argumentación de Filosofía y Artes Visuales

## Comunicación y tipos de discurso

Profesores  
Carlos Reyes Iribarren - Miguel Ángel Alburquerque Calderón

2010

## Comunicación y tipos de discurso

En comunicación periodística y publicitaria existen cuatro tipos generales de discursos, que se construyen según la calidad de la información, visión y misión de los medios de comunicación.

### **Informativos:**

tienen una intención única, un lenguaje veraz, y la comunicación se basa en datos verificables.

*Comunicación de los 33 mineros atrapados en la mina San José, en 2010*



**Argumentativos:**

tienen una intención única, usan un lenguaje preciso y el tratamiento de la información se basa en argumentos lógicos.

**Fundación Regazo.**

Slogan: "Ayúdame, ayúdame"



*Considerando la información de los elementos de anclaje y relevo  
¿Cuáles serían las premisas y conclusión de este spot?*

**Persuasivos**

tienen por lo general una doble intención, usan un lenguaje retórico y hacen un manejo distorsionado u omiten parte de la información.

**DESODORANTE CORPORAL AXE**



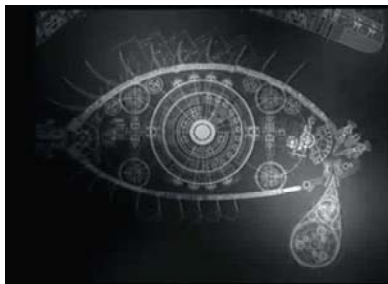
*Considerando la información de los elementos de anclaje y relevo  
¿Cuáles serían las premisas y conclusión de este spot?*

### Persuasivos

Observa detenidamente la información de los elementos de anclaje y relevo en el código lingüístico, visual y auditivo.

Audi RS4 V8. 420 CV Quattro

Slogan: "Diseñador para emocionar".  
Música: "Violín solo", interpretado pro Itzhak Perlman.



¿Cuáles serían las premisas y conclusión de este spot?

### Manipulativos:

tienen una intención necesariamente doble, usan un lenguaje retórico y un manejo de la información basado en argumentaciones falaces.

Con frecuencia las líneas editoriales de los medios privilegian el apoyo a una posición política, en desmedro de la veracidad de la información.



Diario La Segunda. 3 noviembre, 2010.

PREMISA: Plan antidelincuencia en Santiago Centro se aplicará por un período de 6 meses

CONCLUSIÓN: "Batida delincuencia en Santiago Centro"

Conclusión no válida del titular puesto que se basa en un dato falso: el logro del objetivo antidelincuencia se logró con el inicio del plan.

Tipos de falacias publicitarias:

## Irrelevancia

Se establece cuando se extraen conclusiones irrelevantes a partir de la analogía de dos fenómenos que no son comparables.

PREMISA 1: los seres humanos emiten sonidos para hablar.  
PREMISA 2: los loros emiten sonidos. CONCLUSIÓN: los loros hablan.  
Argumentación no válida: el lenguaje animal y el lenguaje humano no son comparables.

**Firestone Radial Sport**  
Claim: "Ir suave, ir mejor"



## Ambigüedad

Esta falacia ocurre si se usa un término de manera ambigua. Generalmente se presenta en aquellos argumentos en que se utiliza una palabra clave o imagen con distintos significados:

PREMISA: Pedro es diestro con la matemáticas.  
CONCLUSIÓN: Pedro debe ser diestro para manejar herramientas, a pesar de ser zurdo.  
Argumentación no válida apoyada en la doble significación no comparable del vocablo "diestro".

**Calzados VIA UNO - Brasil**  
Slogan "Tus pies pueden ser sensuales también"



## Falso dilema

Presenta dos alternativas como únicas respuestas a un problema, cuando en realidad existen otras posibilidades.

PREMISA 1: Si estudio todo el día, me aburro. PREMISA 2: Si no estudio, repito.  
CONCLUSIÓN: Mi problema no tiene solución.  
Argumentación no válida puesto que es posible dedicar un tiempo al estudio y un tiempo a la recreación.

### Campaña antitabaco

Slogan: "¿Piensas que te hace hermosa?"

Presenta el falso dilema entre tabaquismo y verse hermosa, a la moda, sensual y rebelde.



Trabajo en duplas. Van a sala de computación

### Actividad 7

Comunicación y tipos de discurso

Investiguen, suban o vinculen una gráfica publicitaria o spot en el muro de Facebook del Taller de Argumentación, indicando elementos de anclaje y relevo presentes, premisas y conclusiones.

[Filosofía Artes Visuales \(Taller de Argumentación\)](#)

### Actividad 8

Comunicación y tipos de discurso.

Trabajo en duplas. Van a sala de computación

1. Cada dupla comentará en el muro del taller de argumentación en Facebook sus coincidencias y diferencias con los comentarios a las piezas publicitarias subidas por las demás duplas.

2. Individualmente responden en el mismo espacio virtual, las siguientes preguntas:

*¿Crees que la publicidad puede prescindir del uso de la falacia para diseñar mensajes persuasivos?*

*¿Crees que la gente es capaz de distinguir fantasía de realidad en el uso de la falacia publicitaria?*

*¿Qué peligros pudiera traer en la sociedad el uso reiterado de la falacia en las comunicaciones, más allá de la publicidad?*



Taller de Argumentación de Filosofía y Artes Visuales

## Actividades de cierre

Profesores  
Carlos Reyes Ibarren - Miguel Ángel Alburquerque Calderón

2010

**Actividad 9**  
Síntesis práctica de contenidos.

*“El objetivo último del actuar comunicativo, que es el prototipo del actuar intersubjetivo, reside en los mismos sujetos y en la solución de los problemas prácticos de la vida. Es en su seno donde crean los contenidos de significados y los objetos de su actuar social”.*

Rita Radl Philipp (1990?)

Van a Salón Auditórium.

Reunidos en duplas o de a cuatro integrantes, prepararán un guión, definen elementos de producción, vestuario y accesorios para la dramatización de una falacia de tres minutos de duración, que debe ser descubierta por las otras duplas.

A continuación la dramatización deberá ser presentada sin falacias en la argumentación.

Las presentaciones serán en la clase final.

**Actividad 10**  
Síntesis práctica de contenidos.

Van a Salón Auditórium.

Presentación de dramatizaciones de una falacia de tres minutos de duración, que debe ser descubierta por los otros grupos.

A continuación, se presenta la dramatización sin falacias en la argumentación.

Las presentaciones y debates serán grabados en video y subidos al muro del Taller de Argumentación de Filosofía y Artes Visuales en Facebook.

## Muro de Facebook.

Plataforma digital de la *acción comunicativa* en el  
Taller de Argumentación de Filosofía y Artes Visuales.

<http://es-la.facebook.com/people/Filosofia-Artes-Visuales/100001314297975>



## Spots Publicitarios:

- Spot 1. HidroAysen, *Chile con energía*. Chile 2010.  
<http://www.youtube.com/watch?v=O3GRgd2fm6w>
- Spot 2. Fundación Regazo, *Ayúdame, Ayúdate*. Chile 2009.  
<http://www.youtube.com/watch?v=f0jT6NeK8dE>
- Spot 3. AXE Body, *lenguaje corporal*. Argentina, 2008.  
<http://www.youtube.com/watch?v=2OXVtVy-xEE>
- Spot 4. Audi RS4 V8. 420 CV Quattro, *Diseñado para emocionar*. España 2006.  
<http://www.youtube.com/watch?v=6CZd4vX5UXA>
- Spot 5. Firestone Radial Sport, *Ir suave, ir mejor*. Chile 1986.  
<http://www.youtube.com/watch?v=yctKukcoXPA>

### Capítulo III. Conclusiones

*"Las cosas obtienen su ser y su naturaleza por dependencia mutua  
y en si mismas no son nada"* (Nāgārjuna, 150 – 250 d.C.)

El aula no debe estar ausente de las complejas dinámicas comunicacionales que presenta de la Sociedad del Conocimiento y de la Información. Las capacidades de las nuevas tecnología y la conectividad global nos han puesto en situación de cambio epistemológico en relación al origen del conocimiento escolar, que nos obliga a transitar de la lógica cartesiana, determinista y unidireccional de la comunicaciones en el aula a una lógica socioconstructiva, donde el conocimiento se comparte y perfecciona a partir de la relación multidireccional de elementos; al interior de una *"comunidad interpretativa"* (Bruner) o, en el espacio virtual, inserto en una *"comunidad de práctica"* que explicita y otorga identidad a la transferencia informal de conocimiento dentro de redes y grupos sociales.

En este contexto, el proyecto de trabajo interdisciplinario de Artes Visuales y Filosofía propuesto contribuye, a nuestro juicio, a partir del la opinión, el intercambio de experiencias y la negociación entre profesores, a la desfragmentación del currículum, a la actualización y articulación de los contenidos de nuestras disciplinas; y a definir las estrategias de enseñanza como proceso continuo vinculado a problemáticas emergentes y a las respuestas que los estudiantes deben encontrar por si mismos en su vida cotidiana.

Los problemas en el aula no son sino un reflejo de los problemas de la sociedad. Comunicarse y lograr la motivación de los estudiantes hacia una comunicación veraz, precisa y contextualizada, para contribuir a su desarrollo como ciudadanos reflexivos y activos, con tolerancia por otras ideas respetuosas de la dignidad humana y las formas diferentes de mirar la realidad, entre ellas de la Filosofía, el Arte y la Comunicación Social, requiere a nuestro juicio, tres definiciones claves para la organización del trabajo de los profesores:

***Comunidad de objetivos.*** Definición de una perspectiva pedagógica común, que otorguen identidad, una visión y unidad de propósitos en la acción.

***Innovación.*** Capacidad de observar creativamente en el marco curricular, determinando puntos de encuentro o ajustes de orden epistemológico, para mirar el contexto local y global, las posibilidades de los estudiantes, observar sus preocupaciones y construir una clase que se haga cargo.

***Instrumentos y metodologías.*** Selección de materiales y recursos por sus cualidades generativas y vinculación al medio sociocultural, a fin de lograr un diseño coherente de las actividades en aula, desde el punto de vista pedagógico, didáctico y disciplinar.

Pensamos que si alguno de estos factores falta o no se establece una comunicación adecuada entre ellos, no es posible lograr una gestión adecuada de los procesos de aula en el trabajo interdisciplinario.

Puestos en la probable perspectiva de los estudiantes, pensamos que este ejercicio de la interdisciplinariedad puede simbolizar la flexibilidad y la capacidad de dialogar para articular distintos campos del conocimiento, necesarias para adecuarse a las condiciones cambiantes del tiempo actual. De mismo modo, demuestra cómo desde disciplinas aparentemente distantes entre sí y de adorno en el currículum, son capaces como ninguna otra, de ampliar el horizonte conceptual de los estudiantes, de activar y desarrollar desde las profundidades de su naturaleza social, de su racionalidades y subjetividades, la capacidad de analizar y reflexionar críticamente sobre los hechos que afectan su vida cotidiana, de comunicarse y de actuar con creatividad y autonomía desde el tiempo que les toca vivir.

## BIBLIOGRAFÍA

ALBURQUERQUE CALDERÓN, Miguel Ángel (2010). *Desafío a la Educación en el contexto tecnológico: Del Medio al Mediador*.

En:

[http://ma-alburquerque.blogspot.com/2010/04/desafio-la-educacion-en-el-contexto\\_23.html](http://ma-alburquerque.blogspot.com/2010/04/desafio-la-educacion-en-el-contexto_23.html)

APPLE, Michael (2001). *Educational and Curricular Restructuring and the Neo-liberal and Neo-conservative*. Agendas: Interview with Michael Apple University of Wisconsin-Madison. Madison, USA

<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol1iss1articles/appleeng.pdf>

BANDALA FONSECA, Omar (2007). *Las prácticas pedagógicas en el aula: ¿Un paso a la libertad o a la dominación?* Monografías.com

BARTHES, Roland (1970). *Retórica de la Imagen*.

<http://www.scribd.com/doc/11579973/La-retorica-de-la-imagen-Barthes-1970>

BERLO, David (2000). *El proceso de la comunicación*. Buenos Aires: Ateneo.

BENJAMIN, Walter (1936). *La obra de arte en la época de su reproductibilidad técnica*.

En: *Discursos Interrumpido (1989)s I*. Taurus, Buenos Aires.

BERNAL ESCOBAR, Isabel. (2009). *La enseñabilidad de la filosofía como concepto*.

En: [http://congresofyeenna.net16.net/files/c5\\_p05.pdf](http://congresofyeenna.net16.net/files/c5_p05.pdf)

BRASLAVSKY, Berta (2004). *Mejorar la escuela: acerca de la gestión y la enseñanza*. Buenos Aires: Granica.

BLUMER, Herber (1982). *Interaccionismo Simbólico: Perspectiva y método*. Barcelona. Editorial Hora.

CASSIRER, Ernest (1963). *Antropología Filosófica*. Colección Popular Fondo de Cultura económica. México.

COLL, César; SOLÉ, Isabel (1999). *Los profesores y la concepción constructivista*. En: *El constructivismo en el aula*. Barcelona. Editorial Graó.

D'ANGELO HERNÁNDEZ, Ovidio (2004). *Paradigma emancipatorio latinoamericano* (En: *Autonomía integradora y transformación social: El desafío ético emancipatorio de la complejidad*). La Habana: Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas.

FILOSOFÍA, PREDEL (2006). *Preparación de exámenes libres*. Santiago de Chile: Ceac S.A.

FREEDMAN, Ferry (2006). *Enseñar la cultura visual*. Octaedro. Barcelona.

- FREIRE, Paulo (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI editores. México.
- GARCIA, José Eduardo (1998). *Hacia una teoría alternativa sobre los contenidos escolares*. DIADA.
- GIMENO SACRISTÁN, J (1991). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata, 3ª ed.
- GIMENO SACRISTÁN, J. y PÉREZ GÓMEZ, A. (2002). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata, 10ª ed.
- GIROUX, Henry (1990). *Los profesores como intelectuales*. Piados, Barcelona.
- GIROUX, Henry. *Teoría de la resistencia*.  
En: [www.scribd.com/doc/6855137/Henry-A-Giroux-Teoria-y-resistencia-en-educacion](http://www.scribd.com/doc/6855137/Henry-A-Giroux-Teoria-y-resistencia-en-educacion)
- GIROUX, Henry. *Teoría de la resistencia*.  
En: [www.cuadernospoliticos.unam.mx/cuadernos/contenido/CP.44/cp.44.6.%20HenryAGiroux.pdf](http://www.cuadernospoliticos.unam.mx/cuadernos/contenido/CP.44/cp.44.6.%20HenryAGiroux.pdf)
- HABERMAS, Jürgen (1981). *La Teoría del Actuar comunicativo*. Madrid: Taurus.
- HABERMAS, Jürgen (2000). *Aclaraciones a la ética del discurso*. Trad e intr. De M. Jiménez Redondo.
- HERNÁNDEZ, Fernando (1997). *Sobre la importancia de la cultura visual en la educación escolar*. Descargado en abril 2010.  
<http://www.guiasensenanzasmedias.es/verpdf.asp?area=plastica&archivo=GR104.pdf>
- HERNÁNDEZ, Fernando (2000). *Los proyectos de trabajo: la necesidad de nuevas competencias para nuevas formas de racionalidad*. Educar 26. Universidad de Barcelona.
- HERNÁNDEZ, Fernando (2001). *La necesidad de repensar la Educación de las Artes Visuales y su fundamentación en los estudios de Cultura Visual*. Congreso Ibérico de Arte-Educación. Porto, Portugal, noviembre 2001  
En: <http://www.prof2000.pt/users/marca/profdartes/hernandez.htm>
- HERNÁNDEZ, Fernando (2007). *Espigadoras de la cultura visual. Otra narrativa para la educación de las artes visuales*. Barcelona. Octaedro.
- HERNÁNDEZ I DOBON, Francesc Jesús. *La teoría crítica de Axel Honneth y la sociología de la educación*.  
En: [http://www.uv.es/fjhernan/Textos/soc\\_educacio/FESBarcelona.pdf](http://www.uv.es/fjhernan/Textos/soc_educacio/FESBarcelona.pdf)
- JASPERS, Karl (1958a): *Filosofía*. Volumen 1. Madrid: Revista de Occidente-Ediciones de la Universidad de Puerto Rico.

LAFONT, Cristina (1993). *La razón como lenguaje: una revisión del “giro lingüístico” en la filosofía del lenguaje alemán*. Visor, Madrid.

MARTÍN-BARBERO, Jesús (2009). *Cuando la tecnología deja de ser una ayuda didáctica para convertirse en mediación*. En SAN MARTÍN ALONSO, A. (Coord) *Convergencia Tecnológica: la producción de pedagogía high tech* [monográfico en línea]. *Revista Electrónica Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*. Vol. 10, nº 1. Universidad de Salamanca [Fecha de consulta: 28/07/2009].  
En: [http://www.usal.es/~teoriaeducacion/rev\\_numero\\_10\\_01/n10\\_01\\_martin-barbero.pdf](http://www.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_10_01/n10_01_martin-barbero.pdf)

MORENO DOÑA, Alberto (2010). *Una mirada crítica a la ética pragmática de Richard Rorty*. Universidad de La Serena, Chile.  
En <http://serbal.pntic.mec.es/~cmunoz11/moreno34.pdf>

MASLOW, Abraham. *Teoría de la personalidad*.  
<http://www.psicologia-online.com/ebooks/personalidad/maslow.htm>

McCLELLAND, David. *Teoría de las tres necesidades*  
[http://www.12manage.com/methods\\_mcclelland\\_theory\\_of\\_needs\\_es.html](http://www.12manage.com/methods_mcclelland_theory_of_needs_es.html)

MIRZOEFF, Nicolás (2003). *Una introducción a la cultura visual*. Editorial Paidós, Barcelona.

MORIN, Edgar (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Paidós.

PEDRÓ, Francesc, OECD-CERI (2006). *Aprender en el nuevo milenio. Un desafío a nuestra visión de las tecnologías y la enseñanza*.  
En: <http://www.enlaces.cl/index.php?t=44&i=2&cc=684&tm=2>

PÉREZ GÓMEZ, A. (2002). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.

PINTO, Rolando (2008). *El currículo crítico*. Santiago de Chile.

RADL PHILIPP, Rita (1998). *La Teoría del Actuar Comunicativo de Jürgen Habermas: un marco para el análisis de las condiciones socializadoras en las sociedades modernas*. Santiago de Compostela.

READ, Herbert (1959). *Educación por el arte*. Buenos Aires, Editorial PAIDÓS.

TOURAINÉ, Alain (1997). *¿Podemos vivir juntos? La escuela del Sujeto*. Madrid, PPC Editorial.  
[http://www.diba.cat/diversitat/fitxers/29/29\\_CAST/29\\_Ressenya\\_Touraine\\_ES.pdf](http://www.diba.cat/diversitat/fitxers/29/29_CAST/29_Ressenya_Touraine_ES.pdf)

TELESCA, Ana María (2010). *Sí a la Historia. Aproximaciones a un debate actual: la aparición de los estudios visuales*. PDF descargado en abril 2010. UBA, Buenos Aires.  
<http://www.filo.uba.ar/contenidos/secretarias/seube/revistaespacios/PDF/41/41.1.pdf>

UNESCO: OFICINA INTERNACIONAL DE LA EDUCACIÓN (1994). “Lev Semionovich Vigotsky”. París, vol. XXIV, nros. 3-4, pp. 773-799.

## ANEXOS

Entrevista realizada a la Profesora de Lenguaje, Sra. Claudia Atenza, Jefa del Departamento de Lenguaje y Filosofía del Instituto O'Higgins de Maipú

(Sala de Profesores; 20.04.2010; 12:15 hrs.)

**1.- Miss Atenza, al estar realizando mi práctica profesional con los alumnos de 3° Medio, específicamente los de electivo humanista, es decir, Argumentación, he constatado que éstos no saben argumentar y, además, han señalado que no saben hacer ensayos ¿Cómo se explica esta situación?**

*“La problemática que señalas está dada porque el programa de Lenguaje al cual nosotros nos ceñimos, que es el del Ministerio, coloca estas materias recién en 3° medio. Es por ello que descubres o visualizas que hay un déficit tan grande en materia argumentativa”*

**2.- Pero, sin embargo, el colegio tiene un departamento, que usted preside, y que agrupa a los profesores de esta área desde 1° básico. ¿No sería posible que, atendiendo a los antecedentes que ustedes manejan sobre la pobreza argumentativa de alumnos de 3° medio, se aplicase un sistema de trabajo previo a este nivel para suplir dichas falencias?**

*Se hace, pero debes entender que el colegio se ciñe por los parámetros del MINEDUC, por lo tanto, hay otras materias que se deben trabajar y pasar. Estamos conscientes de las falencias de nuestros jóvenes en las materias que señalas, pero no podemos dejar los planes y programas inconclusos.*

**3.- ¿No considera que ver estas materias, recién en 3° medio, es muy tardío? Lo digo porque estamos a poco más de un año que estos alumnos egresen de Enseñanza Media.**

*El departamento se encarga de que todo el programa se cumpla, si corresponde ver estas materias en 3°, se verán íntegramente, de eso no debe haber la menor duda.*