



ESCUELA DE EDUCACIÓN

PROYECTO DE TRABAJO PEDAGÓGICO INTERDISCIPLINARIO PARA
ARTES VISUALES Y FILOSOFÍA:
TALLER DE ARGUMENTACIÓN PARA 3er AÑO DE ENSEÑANZA MEDIA

Alumno: Alburquerque Calderón, Miguel Ángel

Profesor Guía: Larotonda, Christian

Tesina para optar al título de Profesor de Enseñanza Media

Tesina para optar al grado de Licenciado en Educación

Santiago, enero 2012.

ÍNDICE

CAPÍTULO I. Motivaciones y Objetivos

1.1	Introducción	04
1.2.	Presentación del problema: Enseñar Arte y la Filosofía en el contexto tecnológico	06
1.3.	Una oportunidad para innovar	10
1.4.	Objetivo General	12
1.5.	Objetivos Específicos	12

CAPÍTULO II. Fundamentos teóricos, pedagógicos, disciplinares y didácticos

2.1.	Enseñanza y valoración del Arte y la Filosofía en Chile	13
2.2.	De la Filosofía al Arte	16
2.3.	Innovación pedagógica desde el área olvidada del currículum	19
2.4.	Argumentación y el Diseño en el mundo cotidiano	23
2.5.	Teoría de la Acción Comunicativa de Jürgen Habermas	24
2.6.	Concepto de Acción Comunicativa	25
2.7.	Sobre la Ética del Discurso	28
2.8.	Críticas a la teoría de Habermas	29
2.9.	Una oportunidad de intervención pedagógica desde las Artes Visuales	30
2.10.	Fundamentos Pedagógicos	31
2.11.	Pedagogía Crítica	32
2.12.	Fundamentos Disciplinares	34
2.13.	Fundamentos Didácticos	37
2.14.	Diseñando una estrategia didáctica	39
2.15.	Proceso de intervención de Artes Visuales: Taller de Argumentación para Filosofía y Artes Visuales.	43
	CONCLUSIONES	44

BIBLIOGRAFÍA	48
Lectura Sugerida	55

ANEXOS

Anexo 1. Evaluación inicial del electivo de Argumentación

1.1. Evaluación diagnóstica en el electivo de Argumentación	56
1.2. Procedimiento de evaluación diagnóstica	59
1.3. Indicadores de logro que serán evaluados en la Prueba de Argumentación	60
1.4. Prueba de Argumentación	61
1.5. Resultados de la prueba de diagnóstico	64

Anexo 2. Entrevista a Jefa del Departamento de Lenguaje y Filosofía

65

Anexo 3. Tipos de discurso en comunicación social

66

Anexo 4. Diseño de aula para Taller de Argumentación

67

4.1. Marco Global: Planificación Curricular	67
4.2. Marco específico: Planificación Didáctica	68
4.3. Criterios de Evaluación	79
4.4. Material Didáctico:	82
4.1.1. Presentación Digital de Contenidos	82
4.1.2. Muro de Facebook	110
4.1.3. Spots Publicitarios	110

CAPÍTULO I.

MOTIVACIONES Y OBJETIVOS

1.1 Introducción

La presente tesina corresponde a un proyecto de trabajo interdisciplinario para Artes Visuales y Filosofía, propuesto por este aspirante a profesor de Artes Visuales, como una intervención pedagógica que aporta soluciones contextualizadas, en las realidades del ecosistema comunicativo, a un problema detectado en la evaluación diagnóstica del curso “electivo de argumentación”, realizada por el profesor de Filosofía de los terceros medios de un liceo científico-humanista, particular subvencionado, de la zona sur-poniente de Santiago. El problema es que los estudiantes no saben argumentar lingüísticamente.

Desde el punto de vista del desarrollo del pensamiento crítico en Educación Artística, el resultado de esta evaluación anticipa una inquietante situación respecto de la capacidad del estudiante para argumentar y fijar sus posiciones, con autonomía e identidad, ante a la fuerza de las estrategias comunicacionales y las falacias argumentativas que frecuentemente portan los mensajes periodísticos, gráfico publicitarios y audiovisuales difundidos por los medios de comunicación.

Este proyecto de innovación pedagógica propone los fundamentos teóricos, pedagógicos, disciplinares, didácticos y el diseño de la unidad «Taller de Argumentación para Filosofía y Artes Visuales», que, articulando los campos de análisis de ambas disciplinas, y considerando el contenido del Electivo de Argumentación del liceo, basado en la Teoría del Actuar Comunicativo de Jürgen Habermas, contribuya a superar las deficiencias argumentativas de sus estudiantes. Con fundamentos en la Pedagogía Crítica, se busca vincular en el aula la teoría y práctica de la deconstrucción del texto verbal, oral y visual, con el ejercicio de la argumentación, a fin de que los estudiantes puedan desarrollar, con autonomía, una “*conciencia crítica*” (Giroux, 1990) que les permita cuestionarse a si mismo y a los sistemas de creencias, visiones totalizadoras y prácticas de dominación que subyacen en la estructura de los mensajes difundidos por los medios de comunicación.

La interacción de los jóvenes con tecnologías que se renuevan dinámicamente en el ecosistema comunicativo global, junto a las facilidades de acceso 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 y semiólogo 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 (Martín-Barbero, 2009: 22)

No hay un “ojo inocente”; la visión es una habilidad cultivada y aprendida, apunta Ana María Telesca en “Sí, a la Historia del Arte”, desde la perspectiva de Cultura Visual en Educación, recordando las reflexiones del teórico W. T. Mitchell:

(...) la visión es una **construcción cultural**. Por consiguiente, tendría una historia relacionada –en algún modo todavía por determinar– con la historia de las artes, las tecnologías, los media y las prácticas sociales de representación y recepción; y se halla profundamente entrelazada con las sociedades humanas, con las éticas y políticas, con las estéticas y la epistemología del ver y del ser visto (Telesca, 2010: 5 y 6).

Todos miramos, creamos y nos comunicamos desde un lugar, pero un lugar que es muchas veces modelado contextualmente por la retórica publicitaria y por los intereses que marcan las líneas editoriales de los oligopolios comunicacionales. La comunicación humana es un aprendizaje de contextos e inciden al las prácticas culturales, nos enseña el antropólogo Gregory Bateson (Lucerga, 2003). Todo lo que está presente o es omitido del contexto sociocultural en que tiene lugar la comunicación social y publicitaria incidirá en la forma en que las nuevas generaciones pensarán su cotidianidad, en cómo se comunicarán y actuarán en el mundo objetivo; de igual manera, que todo lo que está presente o es omitido en el currículum o en las prácticas pedagógicas de aula, incidirá en el modelo de ciudadano que estará formando un sistema educacional, que hoy se evidencia cada vez más sometido al poder de agentes globalizadores. Las estrategias de medios, incluso con presencia a nivel de los textos

escolares, están creadas en función de las imágenes de un modelo de ciudadano y de consumidor afines a las estrategias neoliberales de desarrollo, que se vieron potenciadas por la caída de las fronteras políticas y económicas que trajo el término de la *guerra fría*.

Las clases de Artes Visuales y Filosofía, “las áreas olvidadas del currículum” (Bernal, 2009)., aparecen en el currículum como un adorno-legado de las elites culturales que fundaron y dieron prestigio a la República, pero que parecen esquivar la pedagogía de la pregunta en un contexto tecnocrático, con contenidos fragmentados que invisibilizan o anulan saberes claves para el desarrollo intelectual y la acción comunicativa de los estudiantes, limitando desde el aula la capacidad de la sociedad de construir su desarrollo, desde sus propias identidades y experiencias de vida, manifestaciones culturales y perspectivas de la realidad.

El proyecto de trabajo interdisciplinario para Artes Visuales y Filosofía propone los fundamentos y el diseño de un Taller de Argumentación que contribuye a la desfragmentación del currículum y a la formación integral de un estudiante crítico consigo mismo, con su entorno cotidiano, medial y realidad cultural, a través de herramientas lingüísticas y del análisis visual que activen y desarrollen su capacidad de pensar, analizar, argumentar y crear a partir de la acción comunicativa con sus pares.

Este proyecto se propone poner en discusión en el aula, que la mirada no es neutral, sino ideológica, que los mensajes difundidos por los medios de comunicación tienen asociadas historias y decisiones políticas; discursos, manifestaciones verbales y visualidades que portan las contradicciones de los intereses en pugna en la sociedad.

1.2. Presentación del problema:

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,

apoyándonos en el pensador alemán Axel Honneth, perteneciente a la tercera generación de la Escuela de Frankfurt, 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*” (Hernández I Dobón, 2010).

En la comunicación humana el sujeto, posicionado alternadamente como emisor y receptor, en un proceso de retroalimentación:

- Codifica y decodifica información a partir de sus interacciones con el medio, el mensaje y su contexto (Berlo, 2000).
- Construye su experiencia con símbolos, discursos, narrativas y visualidades desarrolladas a través de un proceso de *interacción y simbolización intersubjetiva*, donde los símbolos son aceptados y modificados en un entorno comunitario, y hasta son capaces de construir o configurar realidades (Blumer, 1982).
- Estructura lenguajes y *acciones comunicativas* que hacen posible las normas que regulan la convivencia y la transformación ética del sistema social (Habermas, 1987).

El hombre, según Ernst Cassirer, “*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*” (Cassirer, 1968: 26). 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 (Lucerga, 2003).

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 (Hernández; Piña, 2006: 27 a 32) 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 (Maslow, 1991) 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 la actualidad 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 un individualismo que atenta contra el reconocimiento y valoración de la condición humana.

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 en Label France, 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” (Morin, 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. Destaca en el texto de Morin un enfoque antiparadigmático que considera 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 e imágenes difundidas por los medios de comunicación, aún el conocimiento científico. En tal sentido, observando el pensamiento del filósofo y sociólogo francés desde el punto de vista de esta tesina, la educación debe garantizar el conocimiento pertinente activando y desarrollando las habilidades argumentativas del estudiante, de modo que le permitan fijar sus posiciones, comunicarse y actuar con otros en el complejo contexto informativo que ofrece la estructura medial a nivel planetario.

Ante la avalancha informativa y la multiplicidad de fuentes de un mundo hipervinculado, apunta Edgar Morin, la educación debe promover un conocimiento capaz de referirse al contexto, a lo global, a lo multidimensional y a la interacción compleja de los elementos; un conocimiento que luche contra la fragmentación del conocimiento, abandonando “*cegueras paradigmáticas*”, determinismos y esquemas de análisis que ofrecen una visión estática de la realidad y reemplazarlos por otros basados en la dinámica de lo complejo (Morin, 1999: cap. 1 y 2).

Morin promueve una educación que enseñe la condición humana. La expansión de la conectividad y el acceso a los medios dan hoy al hombre la oportunidad de reconocerse en el sentido de pertenencia a la especie humana, a una humanidad común, y, al mismo, a reconocerse y valorarse en la diversidad cultural que inherente a todo cuanto es humano. “*No hay sociedad humana, arcaica o moderna que no tenga cultura, pero cada cultura es singular. Así, siempre hay la cultura en las culturas pero la cultura no existe sino a través de las culturas*” (Morin, 1999: 23).

La capacidad de reflexión del sistema institucional respecto de las dinámicas emergentes de la comunicación humana y la comprensión de los nuevos contextos y lugares de los que surge el conocimiento y el pensamiento contemporáneo, 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 un formador comprometido con el valor de la autonomía, diversidad y libertad intelectual del estudiante, se hace urgente en el marco de la problemática sobre la cual se levantó el tema de esta tesina, desarrollar desde los fundamentos pedagógicos, disciplinares y didácticos, una mirada integradora del currículum, a fin de proponer una estrategia de enseñanza que permita al estudiante conocer, aprender y desarrollar una conciencia crítica frente a los estímulos comunicacionales de su entorno, para argumentar, comunicarse y crear con libertad en un ambiente de cambio.

1.3. Una oportunidad para innovar

El proyecto de trabajo interdisciplinario para Artes Visuales y Filosofía se planteará a través del diseño de un Taller de Argumentación, para estudiantes de 3er Año de Enseñanza Media. Este taller tomará como referentes curriculares los fundamentos habermasianos del electivo de Argumentación, planteados por el profesor de Filosofía

del establecimiento referido, y unidad *Reconociendo el diseño en la vida cotidiana*, de Artes Visuales, para enfrentar el siguiente problema, cuyo procedimiento de diagnóstico y resultados se resumen en el Anexo 1 de esta tesina:

Una evaluación diagnóstica del electivo de Argumentación, de Filosofía, realizada por el profesor de Filosofía a los estudiantes de 3er Año Medio Diferenciado Humanista 1 y 2 de un liceo científico-humanista, particular subvencionado, de la zona sur-poniente de Santiago, reveló que:

El 64% del 3er Año MDH1 y el 71,42 % 3er Año MDH2 Obtienen una calificación inferior a 3,9 en su capacidad para:

- Identificar y describir la idea central del texto; Separar y ordenar la o las fundamentaciones usadas por los autores;
- Explicar la posición del autor frente al tema.

Desde el punto de vista de la Disciplina de Artes Visuales, a través de la teoría general del diseño en comunicación visual, el texto es concebido como verbal, oral y visual, con referentes teóricos en los estudios desarrollados en “Retórica Visual” de Roland Barthes (1970). Tales aspectos constituyen una oportunidad objetiva para plantear un trabajo interdisciplinario y el concepto eje de la intervención de Artes Visuales en el electivo de Argumentación.

En este contexto de oportunidades para innovar en educación, surgen las siguientes preguntas:

- ¿Que elementos en torno a la situación de la enseñanza de la Filosofía y de las Artes Visuales en Chile permiten destacar a estas disciplinas en el desarrollo del pensamiento reflexivo y crítico de los estudiantes?
- ¿Qué estrategia didáctica de enfoque interdisciplinario puede ser propuesta para que, a través de un diálogo constructivo y razonado, respetuoso de otras miradas

de la realidad, los estudiantes resuelvan desde el aula sus deficiencias argumentativas?

- ¿Cómo estimular la capacidad de los estudiantes para analizar crítica y reflexivamente, la compleja trama significaciones presentes en los mensajes difundidos por los *mass media* y las *redes sociales*?

1.4. Objetivo General

Explicitar los fundamentos teóricos, pedagógicos, disciplinares y didácticos de un proyecto de trabajo interdisciplinario para Artes Visuales y Filosofía, orientado al desarrollo de la capacidad de argumentación en estudiantes de Tercer Año de Educación Media de un liceo científico-humanista de la zona sur-poniente de Santiago.

1.5. Objetivos Específicos

- Definir el contexto, los propósitos y las oportunidades para el trabajo interdisciplinario en la enseñanza de las Artes Visuales y la Filosofía en el sistema escolar chileno.
- Articular, desde el enfoque de la Pedagogía Crítica, los campos de análisis de ambas disciplinas en el diseño de un «Taller de Argumentación» que dé cuenta de los requerimientos curriculares e institucionales.
- Proponer un diseño de una unidad didáctica que vincule el análisis de premisas y la práctica de la argumentación con el contenido de mensajes periodísticos y gráfico-publicitarios.
- Integrar en el diseño didáctico de una unidad el uso de tecnología de redes sociales (Facebook®) como complemento de la acción comunicativa, en los límites ampliados del aula.

CAPÍTULO II: FUNDAMENTOS TEÓRICOS, PEDAGÓGICOS, DISCIPLINARES Y DIDÁCTICOS

2.1. Enseñanza y valoración del Arte y la Filosofía en Chile

La educación en todos los sistemas sociales responde a los propósitos de quienes están a la cabeza de los sistemas institucionales y de gobierno. En Chile, la colonia instauró un modelo educativo fundamentado en la concepción rectora cristiano católica e imperial de la corona española, adecuado a los intereses y necesidades de los españoles que estaban o se visualizaban de paso por nuestros territorios.

Este modelo, según Cárdenas, llegó 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. (Cárdenas, 2007: 2).

La educación en el Chile republicano del siglo XIX dio continuidad a este modelo implantado por la Iglesia durante la colonia y a un currículum elitista, que admiraba el pensamiento y el arte clásicos, que formaba feligresías desde la escuela, y que por el contrario, que despreciaba y ocultaba las manifestaciones culturales, lenguas y cosmovisiones de nuestros pueblos originarios.

Cárdenas plantea en su texto que la educación filosófica en Chile, en el sentido de estar orientada *“potenciar la reflexión, las habilidades lógicas, la rigurosidad del pensamiento, el análisis crítico y hasta el conocimiento de si mismo”* (Cárdenas, 2007: 2), históricamente no se ha correspondido a estos fines a nivel del currículum: *“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: 2).

Cárdenas plantea que sólo en 1969 tiene lugar un cambio radical en la enseñanza de la Filosofía en Chile, cuando los programas dejaron de lado su carácter eurocéntrico y abstracto para tomar como referentes pedagógicos las profundas transformaciones políticas, sociales, económicas y culturales que caracterizaron ese momento histórico:

Lo que se intentaba es que los estudiantes se apoderaran de su capacidad analítica y crítica, que les permitiera participar de la construcción de este nuevo Chile que estaba en ciernes. Este programa se orienta, y esto por primera vez, hacia la posibilidad de que los individuos piensen por sí mismos y a la sociedad en que viven, y no simplemente repitan problemáticas ajenas a otras sociedades u otros sujetos. Que los estudiantes tomen conciencia de sí, lo que les permitiría asumirse como verdaderos ciudadanos, como actores sociales, y no ya como vasallos de concepciones de mundo extranjeras (Cárdenas, 2007: 3).

Pero la asignatura de Filosofía no escapará al efecto que en el currículum tuvo régimen militar que gobernó Chile entre 1973 y 1990, y la educación filosófica retomó modelos de enseñanza del siglo XIX, hasta que en los primeros años de la Concertación de Partidos por la Democracia introdujeron adecuaciones curriculares, que sin embargo son percibidas por la disciplina como carentes de sentido y fragmentadas, y no relacionadas con el sentido amplio del desarrollo del pensamiento.

Actualmente, en opinión de Jaime Cárdenas:

(...) 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 (Cárdenas 2007: 3).

Filosofía ha sido eliminada de la educación técnico profesional y de la educación de adultos, y la paulatina reducción en horas de la enseñanza científico-humanista, demuestran el giro tecnocrático, funcional al esquema neoliberal del currículum. En la documento MINEDUC que lleva por título “Filosofía en la Educación Escolar Chilena” (2004) se pretende justificar ante el mundo académico la disminución de la presencia de esta disciplina en el currículum, donde se expresan algunos conceptos que citados y comentados por Fernando Longás, Director del Departamento de Filosofía de la UMCE, su artículo “La reforma educacional como clausura ideológica de la filosofía”:

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 (Longás, 2004).

A continuación, Longás plantea las dos amenazas para la enseñanza de la Filosofía en el sistema escolar:

La Filosofía como “cuerpo de conocimientos” queda reducida a lo que podría denominarse un bien suntuario y sólo asequible por ciertos espíritus que ya han resuelto su relación con el mundo, es decir, que ya se han instalado con éxito, esto es, productivamente, al interior de las leyes del mercado sin fronteras (...) (Longás, 2004).

En cuanto la Filosofía se la concibe como aquel **modo indagatorio de estar en el mundo** que promueve **destrezas y habilidades de índole cognitivas, reflexivas y críticas** y que, en ese sentido, promueve el desarrollo de ciertos valores particulares, tales como **la tolerancia y la solución de conflictos a través del diálogo constructivo y razonado**, su función parece disolverse en la ejecución del currículum en su totalidad, en la misma medida en que los objetivos que perseguiría la enseñanza de la Filosofía recorren transversalmente todas las restantes asignaturas, todo lo cual nos arrastra hacia la evidente inespecificidad, y debe leerse esto como ausencia de necesidad, de la asignatura de Filosofía (Longás, 2004).

Se desprende entonces que lo que se presente enseñar en el sistema escolar es la filosofía y no un filosofar, es decir, una filosofía que no está orientada al desarrollo filosófico del sujeto enfrentado al contexto y problemáticas de su tiempo, ni al uso del pensamiento crítico, la capacidad de comunicarse y de actuar frente a las complejas dinámicas de un mundo actual.

No obstante las inquietudes de Longás, el autor de esta tesina piensa que aún el Programa de Filosofía deja un espacio para la acción emprendedora del profesor, a

través de una adecuada selección de filósofos, que permite el Programa de Estudios, en función de problemáticas contextualizadas. Tal como plantea Cárdenas, la clase de Filosofía debe:

(...) 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 (Cárdenas, 2007: 12)

Respecto de la concepción de filosofía como un *“modo indagatorio de estar en el mundo”* que promueve *“destrezas y habilidades de índole cognitivas, reflexivas y críticas”*, y valores como la *“la tolerancia y la solución de conflictos a través del diálogo constructivo y razonado”*, una formulación común a todas las asignaturas, son precisamente estos aspectos los que constituyen, a nuestro juicio, una oportunidad para la comunicación, el entendimiento y las valoraciones recíprocas entre áreas aparentemente distantes del currículum través del trabajo interdisciplinario.

2.2. 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 en PARODI, 2010).

Las manifestaciones del grafismo funcional y de la imagen artística forman parte la trama de significaciones que han hecho posible el ascenso del hombre desde los orígenes de la 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 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 que domina la enseñanza de la Filosofía en la sociedad chilena del siglo XIX, 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 lentamente las puertas a la exploración sensible del entorno y al reconocimiento de lo patrimonial y ancestral, que introduciendo elementos socioconstructivos en el aprendizaje del arte. 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 magistrocéntrica, memorística y acumulativa, para avanzar en una pedagogía democrática y colaborativa, que posibilite la adecuación del currículum al “*contexto físico y emocional del aula*” (Coll; Salé, 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 (MINEDUC, 2005).

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 “*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.

Para MINEDUC la implementación del programa de Artes Visuales supone un enfoque contextualizado, que considera las creaciones artísticas más allá de sus cualidades estético-formales, involucrando aspectos estéticos, sociales, tecnológicos, históricos y culturales. No obstante, en opinión del autor de esta tesina, la educación artística tanto a nivel del currículum, como de las prácticas de aula, aún está lejos de responder 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; respetuosa de las diversidad en los modos de ver el entorno cotidiano, e interesada en las diversas articulaciones y objetivos del signo lingüístico y visual, que entre otros median 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”* (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, *“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”* (García, 1998).

2.3. 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 la ilusión de un eterno presente, sin pasado ni identidad, y olvidados en las reformas del currículum, según plantea Isabel Bernal:

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” (Bernal, 2009: 1).

De este modo, según la autora, *“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”* (Bernal, 2009: 1).. El rol del docente en estos tiempos no puede ser sólo el de un reproductor que asimila sin crítica el currículum, sino, como plantea Giroux, el 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”* (Giroux, 1990: 172)

La Filosofía y las Artes Visuales deben ser los grandes espacios donde, interpretando el mensaje de Henry Giroux, exaltemos la capacidad humana de integrar pensamiento y práctica:

(...) 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” (Giroux, 1990: 175).

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, 1990: 176).

Para Omar Bandala, 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”* (Bandala, 2007: 1). Lo anterior permitirá, 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”* (Bandala, 2007: 2).

¿De qué modo realizar esto? ¿A través de qué medios? Existe un factor que no puede ser pasado por alto, según el investigador catalán Francesc Pedró, respecto de los “*aprendices del nuevo milenio*”:

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, adepta 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 (Pedró, 2006: 2).

Nos encontramos frente a una nueva cosmovisión surgida en un “*ecosistema comunicativo*”, según la expresión de Jesús Martín-Barbero, que debe ser considerada en el mundo de la enseñanza. Así lo plantea Pedró:

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 (Pedró, 2006: 3).

Las Artes Visuales y la Filosofía deben considerar estas nuevas variables del contexto educativo, más aun si se considera el siguiente planteamiento de Francesc Pedró:

(...) aunque hay un estereotipo que sugiere que 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 (Pedró, 2006: 3).

Para Martín-Barbero, 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**”* (Martín-Barbero, 2009^a: 4). Esto implica una nueva comprensión de cómo los jóvenes aprenden contextos y establecen comunicación. Francesc Pedró, 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, entre otras. (Pedró, 2006: 11)

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 (Pedró, 2006: 11).

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 sociales digitales, por sus códigos contruidos en espacios diseñados para el intercambio social, la opinión y el autoaprendizaje.

En tal sentido, la transformación necesaria y urgente de la escuela, según Martín Barbero:

(...) 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 (Martín-Barbero, 2009b).

Frente a lo anterior podemos afirmar que los Programas de 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 adquisición de conocimiento, la comunicación y la acción transformadora de la palabra y de la imagen ante 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, argumentos, imágenes, narrativas y representaciones, ofreciendo una oportunidades a ambas disciplinas para lograr contextos generadores de acción comunicativa, de interpretaciones críticas y argumentativas, en proyectos interdisciplinarios que otorguen una amplia vinculación al medio y significatividad a las actividades pedagógicas cercanas a los problemas para los que tendrán que ir encontrando sus propias respuestas en su vida cotidiana.

2.4 Argumentación y el Diseño en el mundo cotidiano

El Taller de Argumentación, proyecto de trabajo interdisciplinario para Artes Visuales y Filosofía propuesto en la presente tesina por este aspirante a profesor de Artes Visuales, corresponde una intervención pedagógica que aporta soluciones contextualizadas, en las realidades del ecosistema comunicativo, a un problema detectado en la evaluación diagnóstica del curso “Electivo de argumentación”, realizada por el profesor de Filosofía de los terceros medios de un liceo científico-humanista, particular subvencionado, de la zona sur-poniente de Santiago. El problema es que los estudiantes no saben argumentar lingüísticamente. Los datos de la evaluación diagnóstica realizada por el profesor de Filosofía se resumen en el Anexo 1.

El Taller de Argumentación propuesto en esta tesina toma como referentes curriculares los fundamentos habermasianos del curso “Electivo de argumentación”, según lo plantea el profesor de Filosofía y Psicología del liceo, y la unidad *Reconociendo el Diseño en la vida cotidiana*, del programa de Artes Visuales.

El curso “Electivo de argumentación” fue preparado con la metodología tradicional sugerida por MINEDUC. La estructura en la planificación didáctica fue intervenida por Artes Visuales para potenciar el desarrollo de la capacidad de argumentación de los estudiantes en contextos mediales, vinculando conceptos de Comunicación Visual para el análisis estructural de las premisas de los mensajes periodísticos y grafico-publicitarios difundidos por los medios de comunicación. Se propone además ampliar la acción comunicativa de los estudiantes a través un espacio propio creado en la red social Facebook. El contenido de planificaciones, material didáctico y evaluaciones propuestas para el Taller de Argumentación son presentados en el Anexo 4.

En este punto se inicia una síntesis de los aspectos más relevantes de la Teoría de la Acción Comunicativa, considerando su aplicabilidad en aula y la funcionalidad de la planificación didáctica y del trabajo interdisciplinario.

2.5 Teoría de la Acción Comunicativa de Jürgen Habermas

La Teoría del Acción Comunicativa de Habermas se levanta desde una perspectiva ética del desarrollo humano, según la cual un sujeto que comparte los valores tradicionales de la cultura y de la democracia occidentales, puede contribuir al conocimiento y a la organización racional de la vida moderna a través de acciones comunicativas que, desarrolladas en el marco ideal de una ética discursiva, mantenga las premisas de *Inteligibilidad, Verdad-Validez, Rectitud y Veracidad* respecto de la palabra articulada a nivel del texto oral y escrito.

Esta teoría corresponde a un desarrollo la perspectiva modernista crítica iniciada en los años 1940 por Max Horkheimer y Teodoro Adorno quienes a través del texto "Dialéctica de la Ilustración" buscaban enfrentar la decadencia de la cultura occidental

respecto de su capacidad de crítica y autocrítica, proceso activado por el impacto social de los mensajes difundidos por los medios de comunicación de masas:

Si la opinión pública ha alcanzado un estadio en el que inevitablemente el pensamiento degenera en mercancía y el lenguaje en elogio de la misma, el intento de identificar semejante depravación debe negarse a obedecer las exigencias lingüísticas e ideológicas vigentes, antes de que sus consecuencias históricas universales lo hagan del todo imposible (Horkheimer y Adorno en Fernández, S., 1994: 1).

Por su parte Stephen K. White, afirma en 1995:

Habermas se dio cuenta de que la sociedad moderna ha promovido una expansión desequilibrada del interés técnico en control. El impulso que conduce a dominar la naturaleza se convierte en un impulso por dominar a otros seres humanos. El esfuerzo especulativo de Habermas sobre cómo aliviar esta distorsión tiene como meta recuperar la racionalidad inherente a nuestros intereses “prácticos” y “emancipatorios” (Calvo, 2010).

2.6 Concepto de acción Comunicativa

En Habermas, *"...el concepto de acción comunicativa se refiere a la interacción de a lo menos dos sujetos capaces de lenguaje y de acción que (ya sea con medios verbales o con medios extraverbales) entablan una relación interpersonal"* (Habermas, 1987: 124). En este marco conceptual, entenderemos por acciones sólo a aquellas *"manifestaciones simbólicas"* del sujeto que tienen como propósito comunicarse: *"la acción regulada por normas y la acción dramática entra en relación al menos con un mundo (pero siempre con el mundo objetivo)"* (Habermas, 1987: 139).

Habermas diferencia las *"acciones comunicacionales"* de las *"acciones instrumentales"*, que si bien permiten la intervención del sujeto en el mundo, están más relacionados a los movimientos corporales autónomos, controlados por el sistema nervioso central, y a las operaciones relacionadas a un juego lingüístico. Estos últimos sólo secundariamente lograrían un propósito comunicacional.

No obstante, en esta teoría construida sobre un fundamento lingüístico, la palabra es la como condición previa a todo pensamiento, actividad intelectual y

racionalidad comunicativa; el sujeto necesita manejar certidumbres respecto del sistema de símbolos que configuran el lenguaje para lograr entenderse, comunicarse, coordinar sus actuaciones en un determinado contexto social. Este concepto constituye para Habermas un universal del habla, puesto que es válido en cualquier lengua.

En palabras de Rita Radl:

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 (Radl, 1998: 10).

La racionalidad comunicativa de los sujetos es aquella y, según pone de relieve Habermas una y otra vez, 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”. (Radl, 1998: 10).

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, al y como hemos visto, reside en los mismos sujetos y en la solución e los problemas prácticos de la vida. Es en su seno donde crean los contenidos e significados y los objetos de su actuar social” (Radl, 1998: 10).

“Los sujetos capaces de lenguaje y de acción sólo pueden dirigirse hacia lo intrahumano desde el horizonte de su respectivo mundo de la vida. No hay ninguna referencia al mundo que esté absolutamente libre de contexto” (Habermas, 2002: 32).
Un contexto previo en que el sujeto socializado, según Habermas, ensambla la

cognición, con el hablar y el actuar, en el presupuesto de un mundo objetivo común (Habermas, 2002: 24).

La Teoría de la acción Comunicativa se construye en base a una “situación ideal del habla”, que se expresan en cuatro supuestos inevitables en acción comunicativa; si un sujeto busca comunicarse racionalmente, lograr consensos y unidad de propósitos en sus intervenciones con otros en el mundo objetivo, debe seguir las siguientes premisas para que su habla tenga validez:

Inteligibilidad. Todo lo que un sujeto emisor difunde a través del mensaje debe poder ser comprendido por el receptor para que haya retroalimentación y la comunicación tenga lugar. Esto obliga al emisor a entrar en el ámbito de comprensión o campo semántico del receptor.

Verdad y Validez. Todos los elementos de contenido del mensaje deben tener una relación directa con el mundo objetivo, es decir, ser comprobables empíricamente o públicamente a través de fuentes confiables. De igual manera, en cuanto a la validez de aquello que se evidencia como una verdad, todo lo que se afirma debe tener una relación con lo objetivo en relación a las condiciones de su existencia, por ejemplo: la validez de los medios de prueba y la fijación del sitio del suceso, en ciencias jurídicas y policiales; o la obtención de hechos noticiosos a partir dinámica social que no ha sido alterada por actos de corrupción de un medio, como el uso de agitadores pagados por un medio de comunicación.

Rectitud. Se refiere en el acto del hablar en un contexto normativo. Todo emisor logra mantenerse comunicado con un receptor no sólo a través del sistema de símbolos que configuran el lenguaje, sino a través de la observación y adecuación de su actuar comunicativo a las normas y prácticas sociales que regulan la convivencia en un contexto social y un sistema institucional, constituido por la familia, la escuela, el club deportivo, la empresa y los poderes del estado, entre otros.

Veracidad. Todo aquello que se afirma en el mensaje debe plantearse con la expresión objetiva del pensamiento. Si el sujeto busca argumentar a través de la omisión

de datos o falacias, se produce una ruptura con una ética discursiva que en algún momento terminará por interrumpir la comunicación.

La Teoría del Actuar Comunicativo es una teoría general, de alcance multidisciplinario, que busca indagar en el lenguaje como configurador de realidades en todas las dimensiones de la actividad humana. Vista a partir de la interacción compleja de elementos pero elaborada en el marco de una comunicación ideal, simétrica y racional, el estudio de la acción comunicativa, como categoría de análisis, resulta básica en el pensamiento de Jürgen Habermas para la comprensión y acción transformadora de las estructuras de poder en la sociedad moderna.

2.7. Sobre la Ética del Discurso

Antonio Calvo en su artículo “De los ideales de la ilustración a la racionalidad intersubjetiva. Claves para la enseñanza” (Calvo, 2011), señala respecto de la ética del discurso en Habermas, aspectos que deberán ser considerados en las dinámicas grupales del Taller de Argumentación:

Lo que singulariza a la propuesta habermasiana frente a otras teorías éticas actuales es el hecho de que la suya circunscribe el tema moral a la toma de decisiones mediante la argumentación cuyo fin es el de valorar la rectitud o la justicia del tema en cuestión. La ética discursiva es, por tanto, una ética consensual y procedimental.

Para conseguir que existan acuerdos válidos, los participantes en los procesos de argumentación deberán cumplir, al menos, las siguientes condiciones:

1. Simetría de los participantes, para que cada uno de ellos tenga la oportunidad de expresar sus ideas y de ser escuchado.
2. Uso de argumentaciones racionales “universalizables”.
3. Imparcialidad y reciprocidad que aseguren la valoración y el respeto hacia los argumentos del otro.
4. Horizontalidad e inclusión de todos los afectados, presentes o no en la discusión.

5. Uso del lenguaje de acuerdo con los principios de una pragmática universal y dirigido al entendimiento.

Valorar la teoría habermasiana del actuar comunicativo como un elemento que contribuye al crecimiento de la persona; la valoración de la democracia y del respeto por la diversidad de percepciones, ideas y líneas de pensamiento que coexisten, interactúan e influyen en la realidad social, justificarían la inclusión de la teoría habermasiana en el Plan de Estudios de Psicología y Filosofía, más allá del inevitable referencia uno de los mayores filósofos del siglo XX y de las críticas del pensamiento posmoderno. No obstante, surge una inquietud respecto de esta teoría, precisamente desde un enfoque posmoderno ¿En qué categoría de análisis se ubican las acciones comunicativas que surgen de objetivos y manifestaciones culturales que aún no has sido o no les interesa ser validados socialmente en un contexto dominante, y cuyas verdades pudieran escapar a los absolutos del habla, del sujeto histórico y del recto transformador social?

2.8. Críticas a la teoría de Habermas

Sergio Pablo Fernández en su texto “Habermas y la Teoría Crítica de la Sociedad. Legado y diferencias en teoría de la comunicación” (Fernández, S., 1997: 10) sintetiza las críticas Ernst Tugendhat sobre la Teoría de la Acción Comunicativa:

Esquemáticamente, la crítica de Tugendhat puede reducirse a lo siguiente:

1. La acción comunicativa presupone una disposición en el hablante a restringir la búsqueda de sus propios fines hasta no pasar por el test del consentimiento de los otros.
2. Para tener dicha actitud el hablante debe tener alguna razón y esta sería el sentirse parte de una comunidad con aquellas personas de quien espera el consentimiento.
3. Sentirse parte de una comunidad no es solamente aceptarlo de hecho sino haber realizado ya un juicio de valor: seguir siendo parte de dicha comunidad (la familia, los amigos, la sociedad o la humanidad) debe ser algo que uno considere como un fin por sí mismo. Esto se

logra suspendiendo los propios fines y acatando las normas que rigen dicha comunidad.

4. Por lo tanto, si la acción comunicativa depende de este tipo de actitud o relación social sería erróneo sostener que todas las relaciones sociales están constituidas por acciones comunicativas. Y esto es lo que dice Habermas, incluso yendo un paso más adelante al afirmar que todas las relaciones sociales están constituidas por el uso del lenguaje. Lo que normalmente se entiende como condición necesaria es cambiado por Habermas en razón suficiente.

2.9. Una oportunidad de intervención pedagógica desde las Artes Visuales

Desde el punto de vista del proyecto de trabajo interdisciplinario de Filosofía y Artes Visuales más que preguntarse por la vigencia de la teoría habermasiana en el contexto de las dinámicas y prácticas sociales de la mirada en la cultura de la imagen, medios y redes sociales que marcan la identidad de nuestra época, cabe preguntarse, desde un pragmatismo netamente pedagógico enfocado en los objetivos de este proyecto:

¿Cómo abordar dicha teoría para una propuesta de trabajo interdisciplinario entre ambas disciplinas, considerando que el electivo de Argumentación de Psicología y Filosofía del liceo no refiere las críticas posmodernas al pensamiento de Jürgen Habermas?

Coincidiendo con críticas del filósofo Ernst Tugendhat, resumidas por Sergio Pablo Fernández, el autor de esta tesina, en base a su experiencia en aula y en redes sociales, considera que efectivamente los sujetos se comunican y construyen comunidades, no necesariamente a través del rigor habermasiano en el uso del lenguaje; que la dimensión lingüística de la acción comunicativa no es la única que construye consensos y comunidades: también los son la imagen que denuncia, la intervención y resignificación de la imagen y del discurso oficial; tampoco considera que necesariamente el sujeto busque sus objetivos transformacionales previo consentimiento de un sistema cultural, valórico e institucional que tiende naturalmente a la reproducción social: más bien se generaliza en los jóvenes, especialmente en la redes

sociales digitales, una tendencia a subvertirlo porque reconoce que los universales institucionalizados y “*los mass media alientan una visión pasiva y acrítica*” (Eco, 1995: 48) del sujeto y de su contexto.

2.10. Fundamentos Pedagógicos

Los *mass media* representan intereses de quienes concentran su propiedad en la estructura mediática global. Una pauta informativa sesgada y falacias argumentativas que frecuentan la prensa y el mensaje publicitario, buscan una homogeneización cultural (Eco, 1995: 46) que logre validar socialmente un modelo de ciudadano y de consumidor funcional a las estrategias de desarrollo de un país en un contexto de una economía neoliberal de alcance planetario (Fernández Hasan: 2011).

En éste punto se levanta el propósito central de trabajo interdisciplinario propuesto desde la disciplina de Artes Visuales a la de Filosofía y Psicología, a desarrollarse como un Taller de Argumentación, que profundice de los contenidos de las unidades *El Diseño en el mundo contemporáneo* y del electivo de Argumentación, disponible como electivo en marco de la Jornada Escolar Completa para el liceo referido, es decir:

Activar y desarrollar en los estudiantes capacidades suficientes para argumentar sus posiciones ante a la fuerza de las estrategias comunicacionales y el diseño de mensajes difundidos por los medios de comunicación.

Este taller esta orientado al desarrollo del pensamiento crítico del estudiante, en un marco de acción pedagógica que integra los campos de análisis de la enseñanza de la Filosofía y de las Artes Visuales para enriquecer la práctica de la argumentación habermasiana con los aportes teóricos del análisis visual del mensaje publicitario desarrollados por el semiólogo postestructuralista, Ronald Barthes quien levanta sus estudios sobre la imagen desde una base lingüística, donde conceptos como lengua, leguaje, signo, símbolo, anclaje verbal, anclaje connotativo orientarán mejor a los

estudiantes a descubrir por sí mismo, las respuestas a problemas comunicacionales presentes en su ecosistema comunicativo (Barthes, 1970).

2.11. Pedagogía Crítica

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 juicio del autor de esta tesina, 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 deconstruir la estructura a los mensajes difundidos por los medios de comunicación y generar respuestas críticas, desde su propia perspectiva, racionalidad, experiencias de vida y posición en el mundo.

Desde el punto de vista de los objetivos del Taller de Argumentación, levantado como propuesta un trabajo interdisciplinario para Artes Visuales y Filosofía, un posicionamiento en la Pedagogía Crítica 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, y una autonomía intelectual 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 (Giroux,1990). A este respecto, el educador norteamericano Michael Apple afirma en una 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”* (Apple, 2001).

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 (Ávila, 2005)

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. En tal sentido, coincidiendo con la pedagoga argentina Cecilia 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 (Braslavsky, 2004).

En la educación del futuro, que construimos desde nuestra realidad en el aula, el profesor, a nuestro juicio, debe ser capaz de aprender con los estudiantes, de ensanchar su mirada y de generar instancias de aprendizaje significativos a partir de sus intereses y

necesidades; de favorecer del desarrollo de las capacidades de observar, de pensar y de actuar, argumentando, debatiendo y emprendiendo acciones comunicativas que les permitan de fijar posiciones y consensos ante las complejas problemáticas que se surgen tanto de su entorno cotidiano como en el contexto de un mundo conectado globalmente.

2.12. Fundamentos Disciplinarios

En la cultura postmoderna, y en el enfoque postmoderno de la Educación Artística que levantamos como referente para proyecto de trabajo interdisciplinario de Filosofía y Artes Visuales, no existen términos definidos, límites, ni verdades absolutas en la sociedad. Las verdades son relativas, pues surgen de la interacción compleja de saberes y experiencias, deslocalizados en tiempo y lugar, de modos de ser y actuar en el mundo.

El pensamiento postmoderno surge como una respuesta a los rasgos emancipatorios y vanguardistas del modernismo, al que supone estancado, pues se fundamentaba en que los progresos en diversas áreas de la técnica y la cultura garantizarían un desarrollo racional de las sociedades a través de una acción comunicativa enmarcado en una ética del discurso.

Sin embargo, no hay evidencia empírica de que algún cambio haya tenido lugar en las estructuras de poder que reproducen el modelo neoliberal de desarrollo en todas las instituciones claves del sistema social, y que nutren de estereotipos los mensajes que buscan posicionar un modelo ideal de ciudadano y de consumidor, a través de los medios de comunicación, la prensa y la publicidad.

Desde los campos de la filosofía, de las comunicaciones y del arte, el pensamiento postmoderno, no obstante retoma el carácter emancipador del modernismo, revela que las verdades y cultura vanguardista de élites ya no son funcionales en el mundo actual; que las verdades son dinámicas, cambiantes, que la acción transformadora de la comunicación humana, surge de la interacción y del mestizaje cultural permanentes que se gestan en la esfera semipública, fenómeno acrecentado por la conectividad entre medios alternativos y la tecnología de redes sociales de un mundo globalizado.

Las ideas posmodernas han surgido como un enfoque de la enseñanza de las Artes Visuales a partir de los estudios visuales de Walter Benjamín, quien a diferencia de Habermas (ambos pertenecientes a la Escuela de Frankfurt) tiene una visión optimista respecto del potencial creativo de los medios; de hecho, porta 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 observa en “La obra de arte en la era de la reproductividad técnica” (Benjamín, 1936), 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:

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 (Benjamín, 1936: 3).

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, “*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*” (Mirzoeff 2003: 20).

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 de los elementos sintácticos y semánticos que configuran 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: 24).

Mirzoeff 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”* (Mirzoeff, 2003: 26-27). (...) *“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”* (Mirzoeff, 2003: 30). En el contexto de la hipervinculación digital multimedia que conecta al mundo, diríamos siguiendo las palabras de Mirzoeff, que 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”* (Mirzoeff, 2003: 35).

“Los alumnos son aprendices activos y construyen el significado individual a partir de la experiencia, pero también construyen algunos significados comunes mediante la experiencia común generalizada de los medios de comunicación” (Freedman, 2006: 166). La enseñanza artística desarrollada desde la comprensión de la cultura visual, exige la mirada crítica sobre aquellos significados, sobre las estrategias de los *mass media* y el poder que ejercen las imágenes en vida cotidiana, desde los campos del arte y la artesanía, desde el arte urbano, el diseño y la publicidad, del cine a la comunicación audiovisual y la hipervinculación de medios.

Este enfoque nos habla también, como señala Kerry Freedman, de la necesidad de integrar la producción creativa, la interpretación -en torno a qué es representado, el objeto representado y la representación- y la crítica en la vida contemporánea (Freedman, 2006). Desde el punto de vista pedagógico, que tiene un importante implicancias en la formación de la identidad del estudiante, puesto que *“la educación es un proceso de identidad en formación, porque cambiamos como aprendemos; nuestro aprendizaje cambia nuestra subjetividad en si misma”* (Freedman, 2006: cap.1: 2).

2.13. Fundamentos Didácticos

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 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 entrelazada con las sociedades humanas, con las éticas y políticas, con las estéticas y la epistemología del ver y del ser visto (Telesca, 2010: 5).

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 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*” (Hernández, 1997: 2)

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*” (Hernández, 1997: 2)

Opina Fernando Hernández:

Si tenemos en cuenta –como escribió Benjamin– 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 (Hernández, 1997: 5).

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, 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 –tomando 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” (Hernández, 1997: 12).

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: 12).

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 *“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”* (Hernández, 1997: 12).

2.14. Diseñando una estrategia didáctica

El enfoque de Cultura Visual en la enseñanza de las Artes Visuales, se fundamenta en una epistemología posmoderna, adecuada para el desarrollo del pensamiento del estudiante, a partir de la investigación, análisis crítico de la estructura lingüística y visual, y resignificación de la imagen y mensaje publicitarios, 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 lingüística en la acción comunicativa, sometida a un ideal 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 Alberto Moreno Doña:

“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: 2).

Al respecto, Moreno Doña 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. (Moreno Doña, 2010: 2).

¿Cómo pudiera desarrollarse entonces una estrategia didáctica para un trabajo interdisciplinario que de cuenta de ambos contenidos curriculares y los desarrolle en el marco de los objetivos de la pedagogía crítica y de cultura visual?

El plan diferenciado para Argumentación que presenta el MINEDUC requiere ser orientado hacia un actuar comunicativo fundamentado desde la epistemología de Jürgen Habermas, es decir: desarrollar la capacidad de argumentación a través de un diálogo intersubjetivo que observe los principios de *Inteligibilidad, Verdad y Validez, Rectitud* a nivel de las premisas y conclusiones para una ejercicio de argumentación, cuyos referente en las actividades serán mensajes periodísticos y publicitarios reales.

Para desarrollar el planteamiento didáctico de esta tesina, en el marco de una pedagogía Crítica y atendiendo los conceptos de cultura visual señalados por Fernando Hernández, las críticas de Rorty y anteriormente de Tugendhat, se propone observar los siguientes aspectos en el diseño de la intervención de Artes Visuales en el electivo de Argumentación.

1. Las gráficas y spots publicitarios, titulares de prensa y otros deben ser abordados de manera transdisciplinar.
2. Deben ser potencialmente significativos en el contexto de problemáticas sociales y pluriculturales de los jóvenes.
3. Deben ser seleccionados por sus cualidades generadoras de acción comunicativa en el marco de perspectiva de sociocrítica de la enseñanza.
4. Deben estar abiertas a múltiples interpretaciones para la acción comunicativa.
5. Deben evidenciar los cuatro grandes tipos de discurso en comunicación social: informativo, descriptivo, persuasivo y manipulativo (Anexo 3).
6. Deben evidenciar las principales falacias argumentativas: irrelevancia, ambigüedad, falso dilema.

Respecto del rol del profesor y del estudiante.

1. El profesor debe asegurar una participación igualitaria de los estudiantes, respecto de la oportunidad de expresar sus ideas y argumentaciones.
2. Debe enriquecer el diseño de aula incorporando elementos presentes en el ecosistema comunicativo, como la tecnología de redes sociales, que permiten construir una identidad pública respecto de las argumentaciones.
3. Debe ser un mediador imparcial procurando no instalar absolutos y valoraciones, ni acciones comunicativas inductivas que alteren el rigor y la autenticidad de las argumentaciones desarrolladas en el taller.
4. Los Estudiantes deben argumentar usando una pragmática universal del lenguaje dirigido a la comprensión de sus argumentaciones.

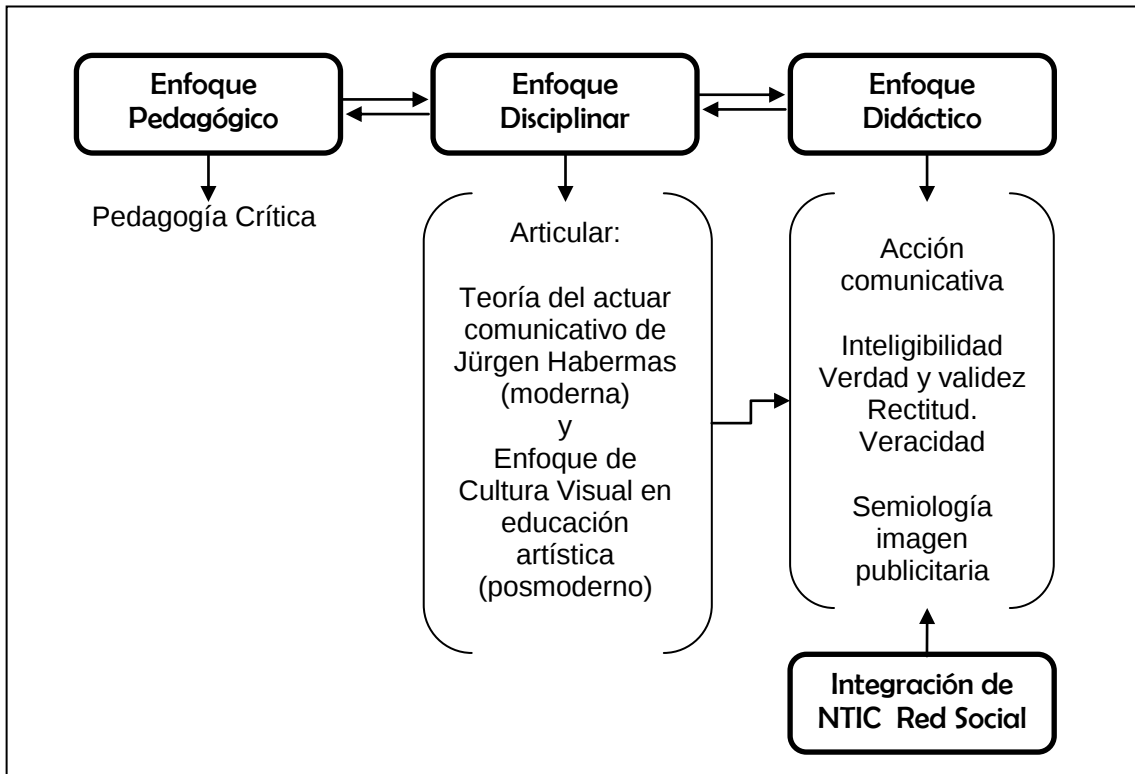
5. Deberán levantar una problemática, argumentar, diseñar y crear una comunicación en un tema surgido del dialogo intersubjetivo con sus pares.

La estrategia pedagógica del Taller de Argumentación buscará no restringir sino promover el desarrollo del pensamiento, la autonomía, capacidad de análisis crítico y de acción comunicativa del estudiante, que le permita lograr consensos en torno a las significaciones de la imagen noticiosa y publicitaria difundida por medios de comunicación, que en última instancia portan el discurso de los intereses corporativos de quienes concentran la propiedad de los medios en el planeta y sus regiones económicas.

Como un mensaje dirigido a la disciplina de Filosofía y Psicología, desde la enseñanza de las Artes Visuales, este proyecto busca transitar un camino opuesto al denunciado por el profesor de Filosofía Dr. Rolando Pinto respecto de la organización del currículo y del aprendizaje en el sistema escolar chileno: 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 (Pinto, 2008), que en la forma de estándares mínimos de desempeño escolar del educando, por disciplina y por grado escolar, sigue ciertos principios de estructuración homogenizante del contenido que buscan alcanzar ciertas conductas sociales deseables por la sociedad capitalista globalizada; una lógica que no considera el interés del educando, situación de vida o capacidad individual: debe aprender lo que se le enseña de manera natural, respondiendo siempre a la textualidad de la cultura oficial. (Pinto, 2009: 1-6).

2.15 Proceso de intervención de Artes Visuales

Unidad «Taller de Argumentación para Filosofía y Artes Visuales»



CONCLUSIONES

El aula no debe estar ausente de las complejas dinámicas comunicacionales que tienen lugar en lo que Martín-Barbero llama el “ecosistema comunicativo”: un ambiente en el que se entrecruzan y vinculan mensajes, se levantan diversas visiones de la realidad y se discuten significados sobre la palabra y la imagen; un espacio donde los *mass media* ejercen su poder modelando conductas, instalando modas y valores que muchas veces representan los intereses del consumismo, del individualismo y de falsas causas sociales promovidas por oligopolios comunicacionales que controlan los medios de comunicación y el sistema de redes sociales en Internet.

En este sentido, la enseñanza de la Filosofía y de las Artes Visuales, lejos de ser un adorno heredado de élites culturales en el curriculum, puede hacer una contribución específica al desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes, activando y desarrollando las capacidades de los jóvenes para analizar y argumentar con autonomía frente a la avalancha informativa que les impacta como grupo objetivo de los medios, o les influye de manera refleja a través de la interacción social.

“Los alumnos no saben argumentar lingüísticamente”, concluye la evaluación diagnóstica del curso “electivo de argumentación”, realizada por el profesor de Filosofía de los terceros medios de un liceo científico-humanista, particular subvencionado, de la zona sur-poniente de Santiago.

La premisa que fundamenta el proyecto unidad «Taller de Argumentación para Filosofía y Artes Visuales» propuesto en esta tesina, es que profesores de áreas aparentemente distantes del currículum pueden articular sus conocimientos disciplinares y plantear estrategias innovadoras que, vinculadas a la realidad medial de los jóvenes, permitan superar las falencias argumentativas de los estudiantes de tercer año medio del liceo referido.

El diseño didáctico de este proyecto considera cuatro elementos claves:

- Mantener el contenido del “electivo de argumentación” del liceo, basado en la teoría del actuar comunicativo de Jürgen Habermas, lo cual supone sostener de

las condiciones de “Inteligibilidad, Verdad, Validez, Rectitud y Veracidad” en el uso de palabra en la práctica de la argumentación.

- Utilizar contenidos disciplinares de Artes Visuales sobre teoría de la imagen, comunicación visual y tipos de discurso en comunicación social, poniéndolas a disposición del estudiante como herramientas idóneas para determinar premisas e identificar las principales falacias argumentativas presentes en los mensajes e imágenes difundidas por los medios de comunicación.
- Incorporar tecnología de redes sociales, que permiten construir la identidad pública del estudiante respecto de sus argumentaciones.

Los profesores deben,

- Mediar imparcialmente el proceso enseñanza-aprendizaje procurando no instalar absolutos y valoraciones, ni acciones comunicativas inductivas que alteren el rigor y la autenticidad de las argumentaciones desarrolladas en el taller.

El proyecto de trabajo interdisciplinario para Filosofía y Artes Visuales logra articular los contenidos de ambas disciplinas propuestos en el diseño de la unidad taller de argumentación, a través de una estrategia que busca innovar manteniendo coherencia en lo pedagógico, disciplinar y didáctico. Su diseño aplica el enfoque pedagógico de la filosofía *“como un actuar o estar en el mundo de un modo esencialmente indagatorio y explorador”*, descrita por Fernando Longás, y el enfoque posmoderno la “Educación para la comprensión de la Cultura Visual” que, considerando la imagen como un terreno donde se discuten los significados, promueve el desarrollo cognitivo de los estudiantes y la capacidad de análisis crítico y reflexivo de los discursos visuales, *“más allá de su mera apreciación o de las experiencias de placer estético y de consumo que proporcionan”* (Hernández, 2001).

Otras implicancias que surgen en el desarrollo de esta tesina y que señalan un camino para el futuro ejercicio de la profesión docente, es que los fundamentos y contenidos desarrollados en el proyecto unidad de argumentación:

- Contribuyen a crear un clima y líneas de pensamiento favorables al intercambio de experiencias y la negociación entre profesores, más allá de las disciplinas trabajadas en esta tesina.
- Contribuyen a la desfragmentación del currículum, a la actualización y articulación de los contenidos disciplinares, y a definir las estrategias de enseñanza como proceso continuo de negociación vinculado a problemáticas emergentes y a las respuestas que los estudiantes deben encontrar por sí mismos a 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 críticos, autónomos y activos, con tolerancia por otras ideas respetuosas de la dignidad humana y de otras formas diferentes de mirar la realidad, requiere a nuestro juicio, tres definiciones claves para la organización del trabajo de los profesores:

Comunidad de objetivos. Capacidad para negociar y actuar con flexibilidad para definir una perspectiva pedagógica común, que otorguen y unidad de propósitos en la acción.

Innovación. Capacidad de observar creativamente en el marco curricular, determinando puntos de encuentro pedagógico, para mirar el contexto local y global, las potencialidades e intereses de los estudiantes, observar sus preocupaciones y construir una clase que se haga cargo.

Instrumentos y metodologías. Capacidad para selección de materiales y recursos por sus cualidades generativas y vinculación al medio social y cultural,

a fin de lograr un diseño coherente de las actividades en aula, desde el punto de vista pedagógico, didáctico y disciplinar.

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.

Finalmente, puestos en la probable mirada de los estudiantes a sus profesores, el autor de esta tesina cree que el trabajo interdisciplinario propuesto simboliza la flexibilidad y la capacidad de dialogar para articular racionalmente 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, pueden 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

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

En Red, consultado agosto 2011:

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

ÁVILA, Mercedes (2005). Socialización, Educación y Reproducción Cultural: Bourdieu y Bernstein. En: *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado* (pp. 159-174). Zaragoza, España: Universidad de Zaragoza.

En Red, consultado agosto 2011: <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/274/27419109.pdf>

BANDALA FONSECA, Omar (2006). *Las prácticas pedagógicas en el aula: ¿Un paso a la libertad o a la dominación?* España: Espacio Logopédico.com

En Red, consultado agosto 2011:

http://www.espaciologopedico.com/articulos/articulos2.php?Id_articulo=1162

BARTHES, Roland (1970). Retórica de la Imagen. En: *Communications N°4, Cap. Elementos de Semiología* (pp. 1-13). Buenos Aires: Editorial Tiempo Contemporáneo.

En Red, consultado agosto 2011:

<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 (1989). La obra de arte en la época de su reproductibilidad técnica (1936). En: *Walter Benjamín: Discursos Interrumpidos I*. Buenos Aires: Taurus.

BERNAL ESCOBAR, Isabel (octubre 2009). *La enseñabilidad de la filosofía como concepto*. Congreso Internacional: Filosofía y Educación en Nuestra América. Mendoza, Argentina: Universidad Nacional de Cuyo, Facultad de Filosofía y Letras.

En Red, consultado agosto 2011:

http://congresofyeenna.net16.net/files/c5_p05.pdf

BLUMER, Herber (1982). *Interaccionismo simbólico: Perspectiva y Método*. Barcelona: Editorial Hora.

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

CALVO, Antonio (2010). *De los Ideales de la Ilustración a la Racionalidad Intersubjetiva. Claves para la enseñanza*. España: Filosofía.net

En Red, consultado agosto 2011:

http://www.filosofia.net/materiales/articulos/a_46.html

CÁRDENAS, Jaime (2007). Cap. II: La situación actual de la asignatura de filosofía en la educación chilena. En: *Metodologías de la enseñanza de la filosofía en la educación media chilena: un problema filosófico*. Santiago de Chile: Universidad de Chile, Facultad de Filosofía y Humanidades, Departamento de Filosofía.

En Red, consultado agosto 2011:

http://www.cybertesis.cl/tesis/uchile/2007/cardenas_j/pdf/cardenas_j-TH.3.pdf

CASSIRER, Ernest (1968). *Antropología filosófica*. México: Fondo de Cultura económica.

En Red, consultado agosto 2011:

<http://www.librosgratisweb.com/pdf/cassirer-ernst/antropologia-filosofica.pdf>

COLL, César; SOLÉ, Isabel (1999). Los profesores y la concepción constructivista. En: *El constructivismo en el aula* (pp. 7-23). Barcelona: Editorial Graó.

En Red, consultado agosto 2011:

<http://es.scribd.com/doc/19126059/11SOLE-Isabel-COLL-Cesar-Los-Profesores-y-La-Concepcion>

ECO, Humberto (1995). *Apocalípticos e integrados*. Barcelona: Editorial Lumen.

FERNÁNDEZ HASAN, Valeria (2011). *Opinión Pública y Política*. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos.

En Red, consultado agosto 2011:

<http://www.oei.es/pensariberoamerica/colaboraciones07.htm>

FERNÁNDEZ, S. (1997). Habermas y la teoría crítica de la sociedad. Legado y diferencias en teoría de la comunicación. En: *Cinta de Moebio N°1. Septiembre de 1997*. Santiago de Chile: Universidad de Chile, Facultad de Ciencias Sociales.

En Red, consultado agosto 2011:

http://www.infoamerica.org/documentos_pdf/habermas01.pdf

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

En Red, consultado agosto 2011:

http://books.google.com/books?id=JCAY15OwKoC&printsec=frontcover&hl=es&source=gb_s_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false

GARCIA, José Eduardo (1998). *Hacia una teoría alternativa sobre los contenidos escolares*. Sevilla: DIADA.

GIROUX, Henry (1990). Los profesores como intelectuales transformativos. En: *Los profesores como intelectuales* (pp.171-177). Barcelona: Editorial Paidós.

En Red, consultado agosto 2011:

<http://www.lie.upn.mx/docs/semopta/profesores.pdf>

HABERMAS, Jürgen (1987). *La teoría del actuar comunicativo*. Madrid: Taurus.

HABERMAS, Jürgen (2002). *Acción comunicativa y razón sin transcendencia*. Madrid: Editorial Paidós.

En Red, consultado agosto 2011:

http://books.google.com/books?id=wDJkeHSrIBAC&dq=habermas&hl=es&source=gb_s_navlinks_s

HABERMAS, Jürgen (2000). *Aclaraciones a la ética del discurso* (trad. e intr. de M. Jiménez Redondo). Madrid: Universidad Complutense de Madrid.

En Red, consultado agosto 2011: <http://www.ucm.es/info/eurotheo/habermas.htm>

HERNÁNDEZ, Fernando (1997). *Sobre la importancia de la cultura visual en la educación escolar*. España: Universidad de Barcelona.

En Red, consultado agosto 2011:

<Http://www.guiasensenanzasmedias.es/verpdf.asp?area=plastica&archivo=GR104.pdf>

HERNÁNDEZ, Fernando (noviembre 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.

En Red, consultado agosto 2011:

<http://www.prof2000.pt/users/marca/profdartes/hernandez.htm>

HERNÁNDEZ, Raquel; PIÑA, Priscilla (2006). *Perfil motivacional de alumnos de la Escuela de Ciencias Sociales, COHORTE 2005-2006, según McClelland*. Caracas: Universidad Católica Andrés Bello.

En Red, consultado agosto 2011:

<http://biblioteca2.ucab.edu.ve/anexos/biblioteca/marc/texto/AAQ7174.pdf>

HERNÁNDEZ I DOBON Francesc Jesús (2010). *La teoría crítica de Axel Honneth y la sociología de la educación*. Valencia: Universidad de Valencia, Grupo Sociología de la Educación.

En Red, consultado agosto 2011:

http://www.uv.es/fjhernan/Textos/soc_educacio/FESBarcelona.pdf

LABEL FRANCE (1997). Entrevista a Edgar Morin. *Label France*, N°28, Julio 1997. Paris: France Deplomatie.

En Red, consultado agosto 2011:

http://www.pensamientocomplejo.com.ar/docs/files/entrevista_a_morin.pdf

LONGÁS, Fernando (2004). La reforma educacional como clausura ideológica de la filosofía. *Revista Intramuros*. N° 13, Julio 2004. Santiago de Chile: Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación.

En Red, consultado agosto 2011:

http://www.umce.cl/revistas/intramuros/intramuros_n13_a06.html

LUCERGA, María José (2003). Gregory Bateson: lectura en clave semiótica de una aventura epistemológica del siglo XX. *Revista Electrónica de Estudios Filológicos*, Número 5. Abril 2003. Murcia: Universidad de Murcia.

En Red, consultado agosto 2011:

<http://www.um.es/tonosdigital/znum5/perfiles/bateson.htm>

MARTÍN-BARBERO, Jesús (2009). Cuando la tecnología deja de ser una ayuda didáctica para convertirse en mediación. En: *Revista Electrónica Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*. Vol. 10, n° 1, marzo 2009. Salamanca, España: Universidad de Salamanca.

En Red, consultado agosto 2011:

http://www.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_10_01/n10_01_martin-barbero.pdf

MARTÍN-BARBERO, Jesús (marzo 2009). *Ciudad educativa: de una sociedad con sistema educativo a una sociedad del conocimiento y el aprendizaje*. Barcelona: Simposio de Educación Expandida.

En Red, consultado agosto 2011:

<http://www.zemos98.org/eduex/spip.php?article4>

MINEDUC (2004). Artes Visuales. Programa de Estudio. Tercer Año Medio. Formación General. Santiago de Chile.

MINEDUC (2003). Artes Visuales (Dibujo, Grabado, Pintura, Escultura, Instalación). Programa de Estudio. Tercer o Cuarto Año Medio. Formación Diferenciada Humanístico-Científica. Santiago de Chile.

MINEDUC (2004). Filosofía y Psicología. Programa de Estudio. Tercer Año Medio. Santiago de Chile.

MINEDUC (2004). Filosofía y Psicología (Argumentación). Programa de Estudio. Tercero o Cuarto Año Medio, Formación Diferenciada Humanístico-Científica. Santiago de Chile.

MINEDUC (2004). Lengua Castellana y Comunicación. Programa de Estudio. Tercer o Cuarto Año Medio. Formación Diferenciada Humanístico-Científica. Santiago de Chile.

MARTÍNEZ, Giovanni (2003). *Marketing Político Electoral*
En Red, consultado agosto 2011:
<http://www.slideshare.net/gm5/marketing-politico-electoral-presentation>

MASLOW, Abraham (1991). *Motivación y Personalidad*. Madrid: Ediciones Díaz de Santos.

MORENO DOÑA, Alberto (2010). Una mirada crítica a la ética pragmática de Richard Rorty. En: *A Parte Rei: Revista de Filosofía*, N° 34, julio 2004. Madrid: Sociedad de Estudios Filológicos.
En Red, consultado agosto 2011:
<http://serbal.pntic.mec.es/~cmunoz11/moreno34.pdf>

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

MORIN, Edgar (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Paris: UNESCO.
En Red, consultado agosto 2011:
<http://www.unmsm.edu.pe/occaa/articulos/saberes7.pdf>

PARODI, Ricardo (2010). *Regis Debray y la teoría de la imagen*. Buenos Aires: Temakel.com

En Red, consultado agosto 2011:

<http://www.temakel.com/texfildebray.htm>

PEDRÓ, Francesc (2006). *Aprender en el nuevo milenio. Un desafío a nuestra visión de las tecnologías y la enseñanza*. París, Francia: OECD-CERI.

En Red, consultado agosto 2011:

<http://idbdocs.iadb.org/wsdocs/getdocument.aspx?docnum=848274>

PINTO, Rolando (2008). *El currículo crítico. Una pedagogía transformativa para la educación latinoamericana*. Santiago de Chile: Editorial UC.

PINTO, Rolando (2009). La necesidad de un nuevo paradigma curricular para una época compleja. En: *Revista Posgrado y Sociedad, Volumen 9, Número 1, marzo 2009* (pp. 01 - 25). Costa Rica: UNED.

En Red, consultado agosto 2011:

<http://www.uned.ac.cr/possoc/revista/documents/1-lanecesidaddeunnuevoparadigmacurricular-RolandoPinto.pdf>

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. En: *Revista Papers N°56* (pp. 103-123). Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona, Departamento de Sociología,

En Red, consultado agosto 2011:

http://www.infoamerica.org/documentos_pdf/habermas02.pdf

TELESCA, Ana María (2010). *Sí a la Historia. Aproximaciones a un debate actual: la aparición de los estudios visuales*. Buenos Aires: UBA, Facultad de Filosofía y Letras, Departamento de Artes.

En Red, consultado agosto 2011:

<http://www.filo.uba.ar/contenidos/secretarias/seube/revistaespacios/PDF/41/41.1.pdf>

Lectura Sugerida

DIEZ DEL CORRAL, Pilar (2005). *Una Nueva Mirada a la Educación Artística desde El Paradigma del Desarrollo Humano*. Tesis Doctoral. Universidad Complutense de Madrid, Facultad de Bellas Artes.

En Red, consultado agosto 2011:

<http://www.ucm.es/BUCM/tesis/bba/ucm-t28786.pdf>

EFLAND, Arthur.; FREEDMAN, Kerry.; STUHR, Patricia (2002). *La educación en el arte posmoderno*. Madrid: Editorial Paidós.

RUANO, Soledad (2006). Cultura y Medios. De la Escuela de Frankfurt a la Convergencia Multimedia. En: *Revista Ámbitos*, N° 15 (pp.59-74). Sevilla: Universidad de Sevilla, Grupo de Investigación en Estructura, Historia y Contenidos de la Comunicación.

En Red, consultado agosto 2011:

<http://grupo.us.es/grehcco/ambitos%2015/15ruano.pdf>

ANEXO 1

Evaluación diagnóstica del electivo de Argumentación

La evaluación diagnóstica se aplica al inicio de un ciclo formativo para conocer el desempeño inicial de los estudiantes en diversas situaciones, a fin de definir objetivos de aprendizaje y estrategias específicas de enseñanza.

El proyecto que se fundamenta en esta tesina, surge como propuesta de trabajo interdisciplinario de un profesor de Artes Visuales, a fin de superar de las deficiencias argumentativas arrojadas por evaluación inicial de estudiantes de terceros medios del curso “Electivo de argumentación”, realizada al inicio del primer semestre 2009, por el profesor de Filosofía de un liceo científico-humanista, particular subvencionado, de la zona sur-poniente de Santiago

La siguiente evaluación diagnóstica, realizada por el profesor de Filosofía, presenta datos del desempeño de los estudiantes en diversas dimensiones de la comprensión de textos escritos.

1.1 Evaluación diagnóstica en el electivo de Argumentación.

De 3er Año Medio Diferenciado Humanista 1y 2

1. Identificación del establecimiento

Liceo Científico-Humanista Particular Subvencionado

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

Ubicado en una comuna del sector sur-poniente de Santiago.

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 Jefa del Departamento de Lenguaje y Filosofía del liceo, 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 procedió 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 liceo 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 liceo está funcionando de momento en la sede comunal una universidad privada. 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.

1.2 Procedimiento de evaluación diagnóstica

Finalidad del proceso. 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.

Aspectos a incluir. 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.

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?

1.3. Indicadores de logro que serán evaluados en la Prueba de Argumentación

Indicadores	3 puntos	2 puntos	1 punto	0 punto
Identifica y describe la idea central del texto.	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.
Separa y ordena la o las fundamentaciones usadas por los autores.	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.
Explica la posición del autor frente al tema.	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 ripios 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.

1/3

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 paisaje; 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).
.....
.....
.....
- 3) ¿Qué argumentos o razones utiliza Camilo José Cela para fundamentar su posición? (3 puntos).
.....
.....
.....

TEXTO 2:

“Escasas disciplinas habrá de mayor interés que la etimología; ello se debe a las imprevisibles transformaciones del sentido primitivo de las palabras, a lo largo del tiempo. Dadas tales transformaciones, que pueden lindar con lo paradójico, de nada o de muy poco nos servirá para la aclaración de un concepto el origen de una palabra. Saber que cálculo, en latín, quiere decir piedrecita y que los pitagóricos las usaron antes de la invención de los números, no nos permite dominar los arcanos del álgebra; saber que hipócrita era actor, y persona, máscara, no es un instrumento valioso para el estudio de la ética. Parejamente, para fijar lo que hoy entendemos por clásico, es inútil que este adjetivo descienda del latín classis, flota, que luego tomaría el sentido de orden.

¿Qué es, ahora, un libro clásico? Tengo al alcance de la mano las definiciones de Eliot, de Arnold y de Sainte-Beuve, sin dudas razonables y luminosas, y me sería grato estar de acuerdo con esos ilustres autores, pero no los consultaré. He cumplido sesenta y tantos años; a mi edad, las coincidencias o novedades importan menos que lo que uno cree verdadero. Me limitaré, pues, a declarar lo que sobre este punto he pensado.

2/3

Mi primer estímulo fue una Historia de la literatura china (1901) de Herbert Allen Giles. En su capítulo segundo leí que uno de los cinco textos canónicos que Confucio editó es el Libro de los Cambios o I Ching, hecho de 64 hexagramas. Leibniz creyó ver en los hexagramas un sistema binario de numeración; otros, una filosofía enigmática; otros, como Wilhelm, un instrumento para la adivinación del futuro, ya que las 64 figuras corresponden a las 64 fases de cualquier empresa o proceso; otros, un vocabulario de cierta tribu; otros, un calendario. Para los extranjeros, el Libro de los Cambios corre el albur de parecer una mera Chinoserie; pero las generaciones milenarias de hombres muy 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 descreo 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).

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

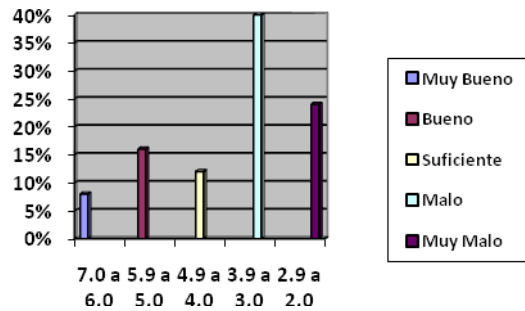
- 3) ¿Se advierte algún tipo de estructura en la exposición y desarrollo del tema que hace el autor? (3 puntos).

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

1.5. Resultados de la Prueba de Diagnóstico

III Año Medio Diferenciado Humanista 1

(Diagnóstico realizado sobre un número de 25 alumnos).

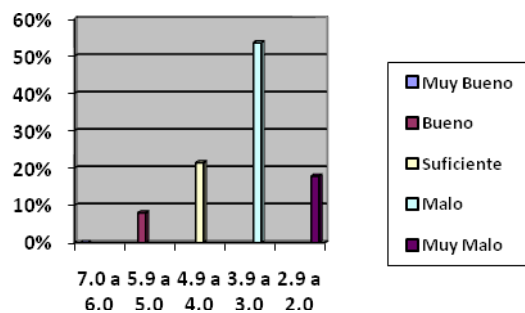


Cuadro estadístico Prueba Diagnóstico III Medio Diferenciado Humanista 1

Promedio Notas	Nº Alumnos	Porcentaje
7.0 a 6.0	02	8%
5.9 a 5.0	04	16%
4.9 a 4.0	03	12%
3.9 a 3.0	10	40%
2.9 a 2.0	06	24%

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%

ANEXO 2

Entrevista a Jefa del Departamento de Lenguaje y Filosofía

Trascripción de la entrevista realizada por el Profesor de Filosofía a la Profesora de Lenguaje, Jefa del Departamento de Lenguaje y Filosofía de un liceo científico-humanista, particular subvencionado de la zona sur-poniente de Santiago, que refiere un problema local que en esta tesina motiva el planteamiento de un trabajo interdisciplinario entre Filosofía y Artes visuales. Sala de Profesores; 20.04.2010; 12:15 hrs. Segundo Semestre 2009.

– Profesora, 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”*

– 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”.*

– ¿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.*

ANEXO 3

Tipos de discurso en comunicación social

La intervención pedagógica de Artes Visuales en el curso “Electivo de Argumentación”, como trabajo interdisciplinario con Filosofía, supone integrar al diseño (ver ANEXO 4) elementos de análisis de retórica visual, enmarcados en los siguientes cuatro tipos de discurso que caracterizan la comunicación política y la acción a nivel de las líneas editoriales de los medios de comunicación:

Los discursos *informativos* y *argumentativos* son propios de las estrategias comunicacionales del Estado, o institucionales no gubernamentales. Usan información sobre planes y programas de gestión, inversiones sectoriales, rentabilidades y estadísticas de acceso libre al público. Dirigen sus mensajes a un grupo objetivo razonando, reduciendo de las variables afectivas en la codificación del mensaje.

Los discursos *persuasivos* y *manipulativos*, propios del proselitismo político, es decir, del esfuerzo activo de orientar a la opinión pública a una causa partidaria, o bien, para favorecer un determinado enfoque o estrategia de desarrollo de la sociedad. En ambos tipos de discurso se busca posicionar el mensaje en un grupo objetivo apelando a la emoción, no al raciocinio, ya sea sesgando información para persuadir, o introduciendo mentiras para manipular a la opinión pública.

Elementos que caracterizan los tipos de discurso (Martínez, 2003)			
Tipo de discurso	Intención	Uso del lenguaje	Tipo de Información que predominante
informativo	única	veraz	datos verificables
argumentativo	única	preciso	razonamientos lógicos
persuasivo	doble (generalmente)	retórico	distorsionada
manipulativo	doble (necesariamente)	retórico	mentira

ANEXO 4

Diseño de aula para Taller de argumentación

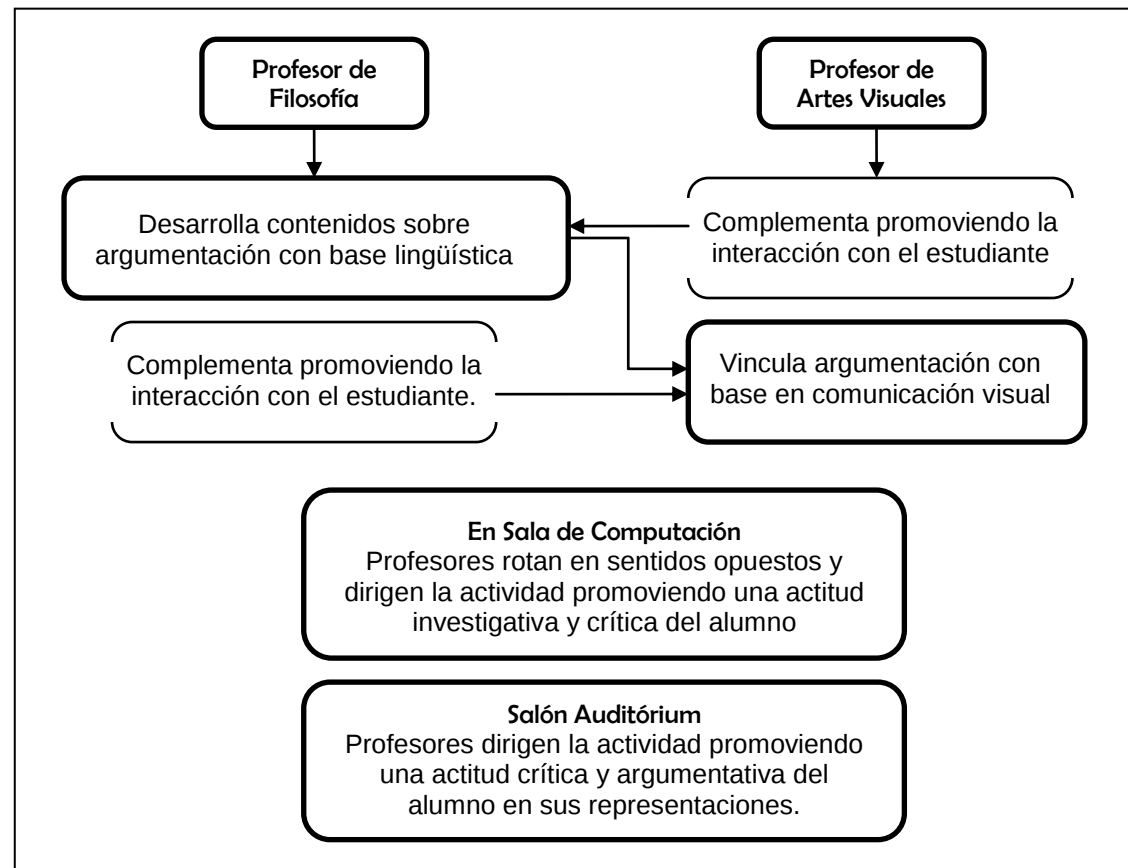
4.1. Marco global: Planificación curricular.

Taller de Argumentación para Filosofía y Artes Visuales	
Establecimiento: Liceo científico-humanista, particular subvencionado, de la zona sur-oriente de Santiago.	
Sectores: Artes Visuales; Filosofía y Psicología.	Nivel: 3er Año Medio.
Unidades de referencia: Reconociendo El diseño en la vida cotidiana (Artes Visuales) Lenguaje y Argumentación (Filosofía).	
Aprendizajes esperados, el (la) 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.	
Objetivo Fundamental Transversal: Valorar el actuar comunicativo como un elemento esencial del crecimiento de la persona y de pluralidad social.	
Tiempo estimado: 10 semanas/30 horas.	
Recursos de aprendizaje: Presentación digital de contenidos (PPT), 10 capítulos; Muro de Facebook, Documentos digitales: Portadas, gráfica y spots publicitarios. Datashow Sala de computación, un computador cada dos alumnos para trabajo duplas; Salón Auditorium.	

4.2. Marco Específico: Planificación Didáctica

Plantilla de movimientos en el aula.

Los estudiantes se reúnen en duplas y las mantienen hasta el final del taller



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

Clase/ Tiempo	Objetivo	Contenidos mínimos	Indicador de logro	Actividades	Evaluación
2/3 hrs.	Explicar la diferencia entre Lenguaje y Lengua. Descubrir y reconocer las normas y reglas que la lengua tiene para construir los mensajes.	Conceptos de Lenguaje y Lengua, desarrollados desde la idea de facultad. Ideas fundamentales del concepto de Lengua: 1. Conjunto de convenciones adoptadas por el cuerpo social. 2. Hace posible el uso de la facultad del lenguaje. La Lengua como sistema de signos.	c) de la pauta de evaluación	PPT-Lengua y Lenguaje. Diapos 8-14 Exposición por el profesor de la diferencia entre Lenguaje y Lengua. 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. Construyen entre todas las duplas un paralelo final entre definición inicial y el texto de Habermas.	Evaluación formativa Entregan individualmente un escrito de no más de una carilla con el paralelo entre lo señalado en la definición y el texto de Habermas.

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	PPT-Los códigos-Diapos 18-21. Exposición por el profesor sobre signos y códigos en la comunicación humana. Desarrollo: 1. Alumnos reflexiona individualmente y plantean una caso de ambigüedad que dificultó comunicación 2. Retoman el trabajo en duplas, y crean tres frases que se puedan prestar para una interpretación ambigua	Evaluación formativa. Duplas entregan texto de tres frases ambiguas.

Clase/ Tiempo	Objetivo	Contenidos mínimos	Indicador de logro	Actividades	Evaluación
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	PPT-Conceptos de publicidad-Diapos 22-31 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 .

Clase/ Tiempo	Objetivo	Contenidos mínimos	Indicador de logro	Actividades	Evaluación
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	PPT-Conceptos de lenguaje publicitario-Diapos 32-37 Trabajo en duplas, en sala de computación 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. 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

Clase/ Tiempo	Objetivo	Contenidos mínimos	Indicador de logro	Actividades	Evaluación
6/3 hrs.	Comprenden la importancia de la argumentación en el interactuar comunicativo.	Conceptos: 1. Argumento. 2. Lógica. 3. Argumento lógico. Partes del Argumento: a. Premisas b. Conclusión.	Definen y describen conceptos importantes que definen el argumento. Aplican conocimiento: -completando argumentos. -analizando un argumento publicitario.	PPT-Conceptos de Argumentación-Diapos. 37-42 Individualmente completan en su cuaderno los argumentos incompletos, expuestos en el PPT. Desarrollan individualmente comentario apoyando o refutando la argumentación del un spot publicitario presentado en PPT. Por grupos afines (apoyo o rechazo), debaten y defienden posiciones.	Evaluación formativa.

Clase/ Tiempo	Objetivo	Contenidos mínimos	Indicador de logro	Actividades	Evaluación
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.	PPT-Actividad 7. Comunicación y tipos de discurso-Diapos. 43-52 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

Clase/ Tiempo	Objetivo	Contenidos mínimos	Indicador de logro	Actividades	Evaluación
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.	PPT-Actividad 8. Continuación actividad anterior. Diapo 53. 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

Clase/ Tiempo	Objetivo	Contenidos mínimos	Indicador de logro	Actividades	Evaluación
9/3 hrs.	Son capaces de elaborar una reflexión acerca de la importancia de utilizar correcta argumentación. Desarrollan la capacidad de descubrir los falsos argumentos en situaciones comunicativas	Todos los anteriores	i) y j) de la Pauta de Evaluación	Van a Salón Auditorium. 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. A continuación la dramatización deberá ser presentada sin falacias en la argumentación. Las presentaciones serán en la clase final.	Evaluación formativa.

Clase/ Tiempo	Objetivo	Contenidos mínimos	Indicador de logro	Actividades	Evaluación
10/3 hrs.	Son capaces de elaborar una reflexión acerca de la importancia de utilizar correcta argumentación. Desarrollan la capacidad de descubrir los falsos argumentos en situaciones comunicativas	Todos los anteriores	i) y j) de la Pauta de Evaluación	Van a Salón Auditorium. Mantienen los grupos de trabajo y presentan dramatización una falacia, de dos 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 grabadas en video y subidos por los profesores al muro de Facebook del Taller de Argumentación de Filosofía y Artes Visuales.	Evaluación sumativa

4.3. Criterios 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	

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
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						

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
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 mensaje publicitario	Argumenta y concluye perfectamente sobre la veracidad o falsedad de los argumentos que sostienen el mensaje publicitario	Argumenta y concluye bien respecto a la veracidad o falsedad de los argumentos que sostienen el mensaje publicitario	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	

4.4. Material didáctico

4.1.1. Presentación Digital de Contenidos



Para 3er Año Medio

Taller de Argumentación para Filosofía y Artes Visuales

Profesor
Miguel Ángel Alburquerque Calderón

2012

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

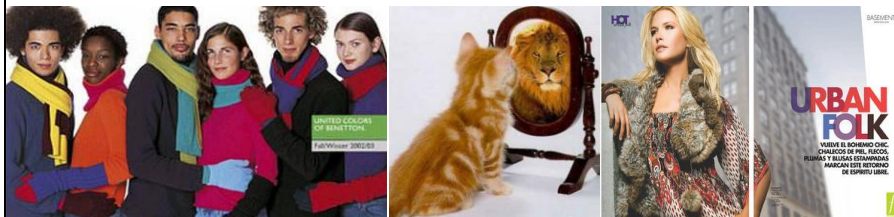
1. Se eligen y mantienen en duplas hasta el término del taller. Analizan el texto anterior y responden las siguientes preguntas en su cuaderno:

¿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 para Filosofía y Artes Visuales

Lengua y Lenguaje

Profesor
Miguel Ángel Alburquerque Calderón

2012

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 para Filosofía y Artes Visuales

Los códigos

Profesor
Miguel Ángel Alburquerque Calderón

2012

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.

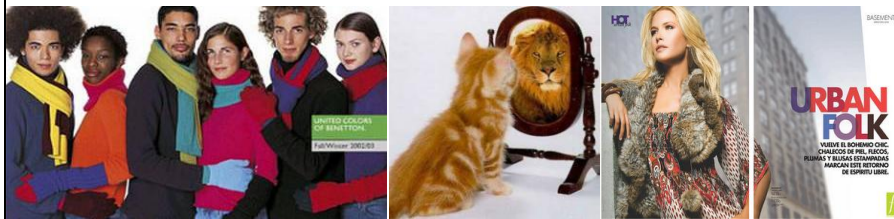
Actividad 3

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 para Filosofía y Artes Visuales

Conceptos de publicidad

Profesor
Miguel Ángel Alburquerque Calderón

2012

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 para Filosofía y Artes Visuales

Conceptos del lenguaje publicitario

Profesor
Miguel Ángel Alburquerque Calderón

2012

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?



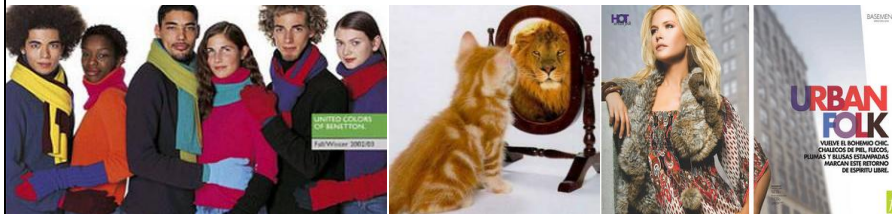
Trabajo en duplas, en sala de computación

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 para Filosofía y Artes Visuales

Conceptos de argumentación

Profesor
Miguel Ángel Alburquerque Calderón

2012

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

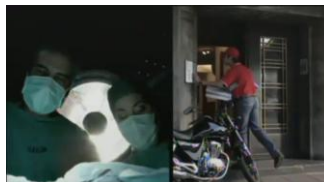
Actividad 6.2

Conceptos de argumentación

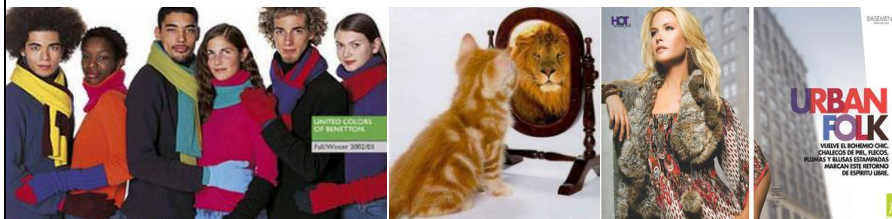
"Las acciones comunicativas son acciones que se basan en última instancia en la experiencia central de la fuerza libremente unificadora del discurso argumentativo para crear consenso".

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 para Filosofía y Artes Visuales

Comunicación y tipos de discurso

Profesor
Miguel Ángel Albuquerque Calderón

2012

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?*

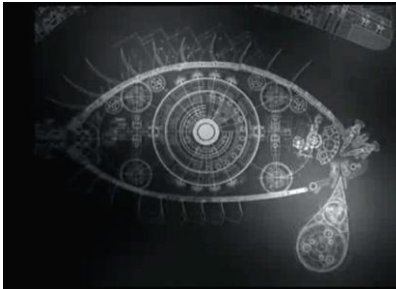
Persuasivos

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 por 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.



Actividad 7

Comunicación y tipos de discurso

Trabajo en duplas. Van a sala de computación

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

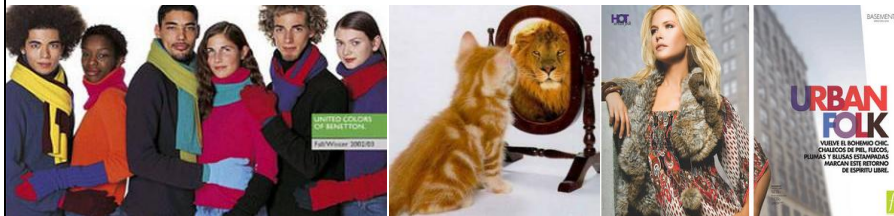
1. Cada dupla comentará en el muro del taller de argumentación en Facebook sus coincidencias y diferencias con los comentarios a las piezas publicitarias subidas por las demás duplas.

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 para Filosofía y Artes Visuales

Actividades de cierre

Profesor
Miguel Ángel Alburquerque Calderón

2012

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.

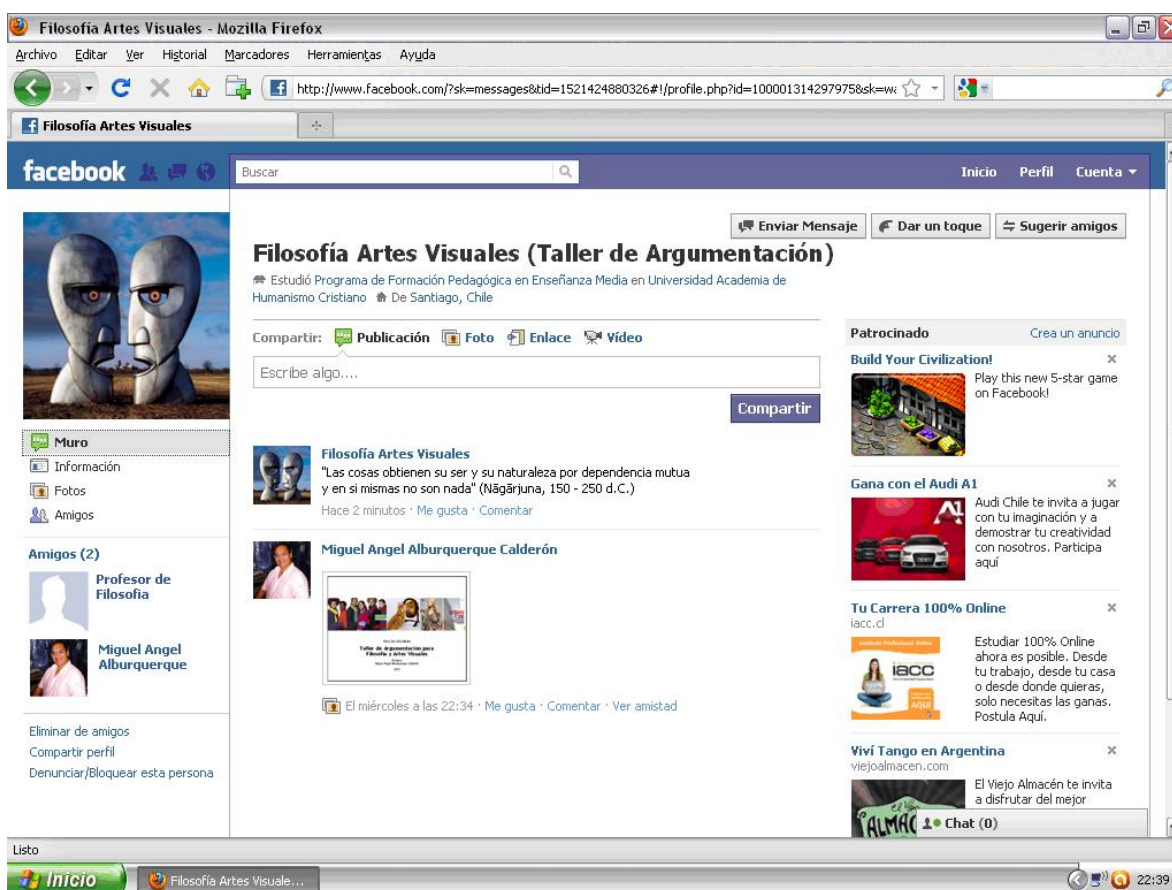
A continuación, se presenta la dramatización sin falacias en la argumentación.

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

4.1.2. Muro de Facebook.

Plataforma digital de la *acción comunicativa* del Taller de Argumentación para Filosofía y Artes Visuales.

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



4.1.3. Spots Publicitarios:

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