

Programa de Estudio
3° o 4° medio
Formación Diferenciada
Filosofía

Estética

MINISTERIO DE EDUCACIÓN
GOBIERNO DE CHILE



v
e
r
s
i
ó
n
-
w
e
b



UNIDAD DE
CURRÍCULO Y
EVALUACIÓN

UCE



**ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE Y
ACTIVIDADES DE EVALUACIÓN.
ESTAS ACTIVIDADES ESTÁN
ORGANIZADAS EN 4 UNIDADES, CADA
UNIDAD TIENE CUATRO ACTIVIDADES
DE APRENDIZAJES Y UNA ACTIVIDAD
DE EVALUACIÓN.**

Querida comunidad educativa:

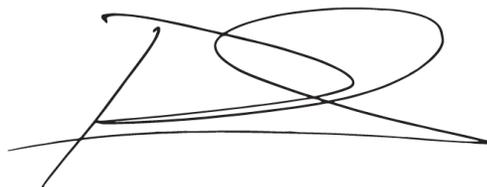
Me es grato saludarles y dirigirme a ustedes para poner en sus manos los Programas de Estudio de las 46 asignaturas del currículum ajustado a las nuevas Bases Curriculares de 3° y 4° año de enseñanza media (Decreto Supremo N°193 de 2019), que inició su vigencia el presente año para 3° medio y el año 2021 para 4° medio, o simultáneamente en ambos niveles si el colegio así lo decidió.

El presente año ha sido particularmente difícil por la situación mundial de pandemia por Coronavirus y el Ministerio de Educación no ha descansado en su afán de entregar herramientas de apoyo para que los estudiantes de Chile se conviertan en ciudadanos que desarrollen la empatía y el respeto, la autonomía y la proactividad, la capacidad para perseverar en torno a metas y, especialmente, la responsabilidad por las propias acciones y decisiones con conciencia de las implicancias que estas tienen sobre uno mismo y los otros.

Estos Programas de Estudio han sido elaborados por la Unidad de Currículum y Evaluación del Ministerio de Educación y presentan una propuesta pedagógica y didáctica que apoya el proceso de gestión de los establecimientos educacionales, además de ser una invitación a las comunidades educativas para enfrentar el desafío de preparación, estudio y compromiso con la vocación formadora y con las expectativas de aprendizaje que pueden lograr nuestros estudiantes.

Nos sentimos orgullosos de poner a disposición de los jóvenes de Chile un currículum acorde a los tiempos actuales y que permitirá formar personas integrales y ciudadanos autónomos, críticos y responsables, que desarrollen las habilidades necesarias para seguir aprendiendo a lo largo de sus vidas y que estarán preparados para ser un aporte a la sociedad.

Les saluda cordialmente,



Raúl Figueroa S.
Ministro de Educación

Programa de Estudio Estética 3° o 4° medio

Aprobado por Decreto Exento N°496 del 15 de junio de 2020.

Equipo de Desarrollo Curricular
Unidad de Currículum y Evaluación
Ministerio de Educación 2021

IMPORTANTE

En el presente documento, se utilizan de manera inclusiva términos como “el docente”, “el estudiante”, “el profesor”, “el niño”, “el compañero” y sus respectivos plurales (así como otras palabras equivalentes en el contexto educativo) para referirse a hombres y mujeres.

Esta opción obedece a que no existe acuerdo universal respecto de cómo aludir conjuntamente a ambos sexos en el idioma español, salvo usando “o/a”, “los/las” y otras similares, y ese tipo de fórmulas supone una saturación gráfica que puede dificultar la comprensión de la lectura.

Índice

Presentación.....	7
Nociones básicas	8
Consideraciones generales.....	13
Orientaciones para planificar	18
Orientaciones para evaluar los aprendizajes	19
Estructura del programa	21
Estética	23
Propósitos formativos	23
Enfoque de la asignatura.....	24
Observación al docente.....	27
Organización curricular	29
Unidad 1: La estética es la reflexión filosófica sobre las artes y la experiencia.....	34
Actividad 1: ¿Qué es la estética?.....	35
Actividad 2: La experiencia estética	43
Actividad 3: La belleza y la fealdad	48
Actividad 4: ¿Qué es el arte?.....	57
Actividad de evaluación: Descubriendo la estética en nuestras vidas.....	64
Unidad 2: Interpretación de expresiones artísticas	69
Actividad 1: Análisis de la expresión artística	70
Actividad 2: El alcance del artista.....	78
Actividad 3: Paradigmas del arte.....	80
Actividad 4: Las vanguardias	83
Actividad de evaluación: Ensayo sobre estética y arte	88
Unidad 3: Problemas del arte y la experiencia estética	92
Actividad 1: La finalidad del arte.....	93
Actividad 2: Experiencia estética y sociedad.....	97
Actividad 3: Arte y política	104
Actividad 4: Diálogos estéticos.....	109
Actividad de evaluación: Foro sobre arte e interpretación	112
Unidad 4: La influencia de la cultura en la experiencia de los seres humanos.....	116

Actividad 1: La influencia de la cultura	117
Actividad 2: Sensibilidad e industria cultural	120
Actividad 3: Estética y cosmovisión	126
Actividad 4: Experiencia, arte y cultura.....	130
Actividad de evaluación: Crítica cultural.....	133
Proyecto interdisciplinario	137
Manual de orientación	137
Proyecto: Arte para todos	141
Bibliografía	145
Anexos	148

Presentación

Las Bases Curriculares establecen Objetivos de Aprendizaje (OA) que definen los desempeños que se espera que todos los estudiantes logren en cada asignatura, módulo y nivel de enseñanza. Estos objetivos integran habilidades, conocimientos y actitudes que se consideran relevantes para que los jóvenes alcancen un desarrollo armónico e integral que les permita enfrentar su futuro con las herramientas necesarias y participar de manera activa y responsable en la sociedad.

Las Bases Curriculares son flexibles para adaptarse a las diversas realidades educativas que se derivan de los distintos contextos sociales, económicos, territoriales y religiosos de nuestro país. Estas múltiples realidades dan origen a diferentes aproximaciones curriculares, didácticas, metodológicas y organizacionales, que se expresan en el desarrollo de distintos proyectos educativos, todos válidos mientras permitan el logro de los Objetivos de Aprendizaje. En este contexto, las Bases Curriculares constituyen el referente base para los establecimientos que deseen elaborar programas propios, y por lo tanto, no corresponde que estas prescriban didácticas específicas que limiten la diversidad de enfoques educacionales que pueden expresarse en los establecimientos de nuestro país.

Para aquellos establecimientos que no han optado por programas propios, el Ministerio de Educación suministra estos Programas de Estudio con el fin de facilitar una óptima implementación de las Bases Curriculares. Estos programas constituyen un complemento totalmente coherente y alineado con las Bases Curriculares y una herramienta para apoyar a los docentes en el logro de los Objetivos de Aprendizaje.

Los Programas de Estudio proponen al profesor una organización de los Objetivos de Aprendizaje con relación al tiempo disponible dentro del año escolar, y constituyen una orientación acerca de cómo secuenciar los objetivos y cómo combinarlos para darles una comprensión profunda y transversal. Se trata de una estimación aproximada y de carácter indicativo que puede ser adaptada por los docentes, de acuerdo a la realidad de sus estudiantes y de su establecimiento.

Así mismo, para facilitar al profesor su quehacer en el aula, se sugiere un conjunto de indicadores de evaluación que dan cuenta de los diversos desempeños de comprensión que demuestran que un alumno ha aprendido en profundidad, transitando desde lo más elemental hasta lo más complejo, y que aluden a los procesos cognitivos de orden superior, las comprensiones profundas o las habilidades que se busca desarrollar transversalmente.

Junto con ello, se proporcionan orientaciones didácticas para cada disciplina y una gama amplia y flexible de actividades de aprendizaje y de evaluación que pueden utilizarse como base para nuevas actividades acorde con las diversas realidades de los establecimientos educacionales. Estas actividades se enmarcan en un modelo pedagógico cuyo enfoque es el de la comprensión profunda y significativa, lo que implica establecer posibles conexiones al interior de cada disciplina y también con otras áreas del conocimiento, con el propósito de facilitar el aprendizaje.

Estas actividades de aprendizaje y de evaluación se enriquecen con sugerencias al docente, recomendaciones de recursos didácticos complementarios y bibliografía para profesores y estudiantes.

En síntesis, se entregan estos Programas de Estudio a los establecimientos educacionales como un apoyo para llevar a cabo su labor de enseñanza.

Nociones básicas

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE COMO INTEGRACIÓN DE CONOCIMIENTOS, HABILIDADES Y ACTITUDES

Los Objetivos de Aprendizaje definen para cada asignatura o módulo los aprendizajes terminales esperables para cada semestre o año escolar. Se refieren a habilidades, actitudes y conocimientos que han sido seleccionados considerando que entreguen a los estudiantes las herramientas necesarias para su desarrollo integral, que les faciliten una comprensión profunda del mundo que habitan, y que despierten en ellos el interés por continuar estudios superiores y desarrollar sus planes de vida y proyectos personales.

En la formulación de los Objetivos de Aprendizaje se relacionan habilidades, conocimientos y actitudes y, por medio de ellos, se pretende plasmar de manera clara y precisa cuáles son los aprendizajes esenciales que el alumno debe lograr. Se conforma así un currículum centrado en el aprendizaje, que declara explícitamente cuál es el foco del quehacer educativo. Se busca que los estudiantes pongan en juego estos conocimientos, habilidades y actitudes para enfrentar diversos desafíos, tanto en el contexto de la sala de clases como en la vida cotidiana.

CONOCIMIENTOS

Los conocimientos de las asignaturas y módulos corresponden a conceptos, redes de conceptos e información sobre hechos, procesos, procedimientos y operaciones que enriquecen la comprensión de los alumnos sobre los fenómenos que les toca enfrentar. Les permiten relacionarse con el entorno, utilizando nociones complejas y profundas que complementan el saber que han generado por medio del sentido común y la experiencia cotidiana. Se busca que sean esenciales, fundamentales para que los estudiantes construyan nuevos aprendizajes y de alto interés para ellos. Se deben desarrollar de manera integrada con las habilidades, porque son una condición para el progreso de estas y para lograr la comprensión profunda.

HABILIDADES Y ACTITUDES PARA EL SIGLO XXI

La existencia y el uso de la tecnología en el mundo global, multicultural y en constante cambio, ha determinado nuevos modos de acceso al conocimiento, de aplicación de los aprendizajes y de participación en la sociedad. Estas necesidades exigen competencias particulares, identificadas internacionalmente como Habilidades para el siglo XXI.¹

Las habilidades para el siglo XXI presentan como foco formativo central la formación integral de los estudiantes dando continuidad a los objetivos de aprendizaje transversales de 1° básico a 2° medio. Como estos, son transversales a todas las asignaturas, y al ser transferibles a otros contextos, se convierten en un aprendizaje para la vida. Se presentan organizadas en torno a cuatro ámbitos: maneras de pensar, maneras de trabajar, herramientas para trabajar y herramientas para vivir en el mundo.

¹ El conjunto de habilidades seleccionadas para integrar el currículum de 3° y 4° medio corresponden a una adaptación de distintos modelos (Binkley et al., 2012; Fadel et al., 2016).

MANERAS DE PENSAR

Desarrollo de la creatividad y la innovación

Las personas que aprenden a ser creativas poseen habilidades de pensamiento divergente, producción de ideas, fluidez, flexibilidad y originalidad. El pensamiento creativo implica abrirse a diferentes ideas, perspectivas y puntos de vista, ya sea en la exploración personal o en el trabajo en equipo. La enseñanza para la creatividad implica asumir que el pensamiento creativo puede desarrollarse en todas las instancias de aprendizaje y en varios niveles: imitación, variación, combinación, transformación y creación original. Por ello, es importante que los docentes consideren que, para lograr la creación original, es necesario haber desarrollado varias habilidades y que la creatividad también puede enseñarse mediante actividades más acotadas según los diferentes niveles (Fadel et al, 2016).

Desarrollo del pensamiento crítico

Cuando aprendemos a pensar críticamente, podemos discriminar entre informaciones, declaraciones o argumentos, evaluando su contenido, pertinencia, validez y verosimilitud. El pensamiento crítico permite cuestionar la información, tomar decisiones y emitir juicios, como asimismo reflexionar críticamente acerca de diferentes puntos de vista, tanto de los propios como de los demás, ya sea para defenderlos o contradecirlos sobre la base de evidencias. Contribuye así, además, a la autorreflexión y corrección de errores, y favorece la capacidad de estar abierto a los cambios y de tomar decisiones razonadas. El principal desafío en la enseñanza del pensamiento crítico es la aplicación exitosa de estas habilidades en contextos diferentes de aquellos en que fueron aprendidas (Fadel et al, 2016).

Desarrollo de la metacognición

El pensamiento metacognitivo se relaciona al concepto de “aprender a aprender”. Se refiere a ser consciente del propio aprendizaje y de los procesos para lograrlo, lo que permite autogestionarlo con autonomía, adaptabilidad y flexibilidad. El proceso de pensar acerca del pensar involucra la reflexión propia sobre la posición actual, fijar los objetivos a futuro, diseñar acciones y estrategias potenciales, monitorear el proceso de aprendizaje y evaluar los resultados. Incluye tanto el conocimiento que se tiene sobre uno mismo como estudiante o pensador, como los factores que influyen en el rendimiento. La reflexión acerca del propio aprendizaje favorece su comunicación, por una parte, y la toma de conciencia de las propias capacidades y debilidades, por otra. Desde esta perspectiva, desarrolla la autoestima, la disciplina, la capacidad de perseverar y la tolerancia a la frustración.

Desarrollo de Actitudes

- Pensar con perseverancia y proactividad para encontrar soluciones innovadoras a los problemas.
- Pensar con apertura a distintas perspectivas y contextos, asumiendo riesgos y responsabilidades.
- Pensar con consciencia, reconociendo que los errores ofrecen oportunidades para el aprendizaje.
- Pensar con flexibilidad para reelaborar las propias ideas, puntos de vista y creencias.
- Pensar con reflexión propia y autonomía para gestionar el propio aprendizaje, identificando capacidades, fortalezas y aspectos por mejorar.
- Pensar con consciencia de que los aprendizajes se desarrollan a lo largo de la vida y enriquecen la experiencia.
- Pensar con apertura hacia otros para valorar la comunicación como una forma de relacionarse con diversas personas y culturas, compartiendo ideas que favorezcan el desarrollo de la vida en sociedad.

MANERAS DE TRABAJAR

Desarrollo de la comunicación

Aprender a comunicarse ya sea de manera escrita, oral o multimodal, requiere generar estrategias y herramientas que se adecuen a diversas situaciones, propósitos y contextos socioculturales, con el fin de transmitir lo que se desea de manera clara y efectiva. La comunicación permite desarrollar la empatía, la autoconfianza, la valoración de la interculturalidad, así como la adaptabilidad, la creatividad y el rechazo a la discriminación.

Desarrollo de la colaboración

La colaboración entre personas con diferentes habilidades y perspectivas faculta al grupo para tomar mejores decisiones que las que se tomarían individualmente, permite analizar la realidad desde más ángulos y producir obras más complejas y más completas. Además, el trabajo colaborativo entre pares determina nuevas formas de aprender y de evaluarse a sí mismo y a los demás, lo que permite visibilizar los modos en que se aprende; esto conlleva nuevas maneras de relacionarse en torno al aprendizaje.

La colaboración implica, a su vez, actitudes clave para el aprendizaje en el siglo XXI, como la responsabilidad, la perseverancia, la apertura de mente hacia lo distinto, la aceptación y valoración de las diferencias, la autoestima, la tolerancia a la frustración, el liderazgo y la empatía.

Desarrollo de Actitudes

- Trabajar colaborativamente en la generación, desarrollo y gestión de proyectos y la resolución de problemas, integrando las diferentes ideas y puntos de vista.
- Trabajar con responsabilidad y liderazgo en la realización de las tareas colaborativas y en función del logro de metas comunes.
- Trabajar con empatía y respeto en el contexto de la diversidad, eliminando toda expresión de prejuicio y discriminación.
- Trabajar con autonomía y proactividad en trabajos colaborativos e individuales para llevar a cabo eficazmente proyectos de diversa índole.

HERRAMIENTAS PARA TRABAJAR

Desarrollo de la alfabetización digital

Aprender a utilizar la tecnología como herramienta de trabajo implica dominar las posibilidades que ofrece y darle un uso creativo e innovador. La alfabetización digital apunta a la resolución de problemas en el marco de la cultura digital que caracteriza al siglo XXI, aprovechando las herramientas que nos dan la programación, el pensamiento computacional, la robótica e internet, entre otros, para crear contenidos digitales, informarnos y vincularnos con los demás. Promueve la autonomía y el trabajo en equipo, la creatividad, la participación en redes de diversa índole, la motivación por ampliar los propios intereses y horizontes culturales, e implica el uso responsable de la tecnología considerando la ciberseguridad y el autocuidado.

Desarrollo del uso de la información

Usar bien la información se refiere a la eficacia y eficiencia en la búsqueda, el acceso, el procesamiento, la evaluación crítica, el uso creativo y ético, así como la comunicación de la información por medio de

las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC). Implica formular preguntas, indagar y generar estrategias para seleccionar, organizar y comunicar la información. Tiene siempre en cuenta, además, tanto los aspectos éticos y legales que la regulan como el respeto a los demás y a su privacidad.

Desarrollo de Actitudes

- Aprovechar las herramientas disponibles para aprender y resolver problemas.
- Interesarse por las posibilidades que ofrece la tecnología para el desarrollo intelectual, personal y social del individuo.
- Valorar las TIC como una oportunidad para informarse, investigar, socializar, comunicarse y participar como ciudadano.
- Actuar responsablemente al gestionar el tiempo para llevar a cabo eficazmente los proyectos personales, académicos y laborales.
- Actuar de acuerdo con los principios de la ética en el uso de la información y de la tecnología, respetando la propiedad intelectual y la privacidad de las personas.

MANERAS DE VIVIR EN EL MUNDO

Desarrollo de la ciudadanía local y global

La ciudadanía se refiere a la participación activa del individuo en su contexto, desde una perspectiva política, social, territorial, global, cultural, económica y medioambiental, entre otras dimensiones. La conciencia de ser ciudadano promueve el sentido de pertenencia y la valoración y el ejercicio de los principios democráticos, y también supone asumir sus responsabilidades como ciudadano local y global. En este sentido, ejercitar el respeto a los demás, a su privacidad y a las diferencias valóricas, religiosas y étnicas cobra gran relevancia; se relaciona directamente con una actitud empática, de mentalidad abierta y de adaptabilidad.

Desarrollo de proyecto de vida y carrera

La construcción y consolidación de un proyecto de vida y de una carrera, oficio u ocupación, requiere conocerse a sí mismo, establecer metas, crear estrategias para conseguirlas, desarrollar la autogestión, actuar con iniciativa y compromiso, ser autónomo para ampliar los aprendizajes, reflexionar críticamente y estar dispuesto a integrar las retroalimentaciones recibidas. Por otra parte, para alcanzar esas metas, se requiere interactuar con los demás de manera flexible, con capacidad para trabajar en equipo, negociar en busca de soluciones y adaptarse a los cambios para poder desenvolverse en distintos roles y contextos. Esto permite el desarrollo de liderazgo, responsabilidad, ejercicio ético del poder y respeto a las diferencias en ideas y valores.

Desarrollo de la responsabilidad personal y social

La responsabilidad personal consiste en ser conscientes de nuestras acciones y sus consecuencias, cuidar de nosotros mismos de modo integral y respetar los compromisos que adquirimos con los demás, generando confianza en los otros, comunicándonos de una manera asertiva y empática, que acepte los distintos puntos de vista. Asumir la responsabilidad por el bien común participando activamente en el cumplimiento de las necesidades sociales en distintos ámbitos: cultural, político, medioambiental, entre otros.

Desarrollo de Actitudes

- Perseverar en torno a metas con miras a la construcción de proyectos de vida y al aporte a la sociedad y al país con autodeterminación, autoconfianza y respeto por sí mismo y por los demás.
- Participar asumiendo posturas razonadas en distintos ámbitos: cultural, social, político y medioambiental, entre otros.
- Tomar decisiones democráticas, respetando los derechos humanos, la diversidad y la multiculturalidad.
- Asumir responsabilidad por las propias acciones y decisiones con consciencia de las implicancias que ellas tienen sobre sí mismo y los otros.

Consideraciones generales

Las consideraciones que se presentan a continuación son relevantes para una óptima implementación de los Programas de Estudio, se vinculan estrechamente con los enfoques curriculares, y permiten abordar de mejor manera los Objetivos de Aprendizaje de las Bases Curriculares.

EL ESTUDIANTE DE 3º y 4º MEDIO

La formación en los niveles de 3° y 4° Medio cumple un rol esencial en su carácter de etapa final del ciclo escolar. Habilita al alumno para conducir su propia vida en forma autónoma, plena, libre y responsable, de modo que pueda desarrollar planes de vida y proyectos personales, continuar su proceso educativo formal mediante la educación superior, o incorporarse a la vida laboral.

El perfil de egreso que establece la ley en sus objetivos generales apunta a formar ciudadanos críticos, creativos y reflexivos, activamente participativos, solidarios y responsables, con conciencia de sus deberes y derechos, y respeto por la diversidad de ideas, formas de vida e intereses. También propicia que estén conscientes de sus fortalezas y debilidades, que sean capaces de evaluar los méritos relativos de distintos puntos de vista al enfrentarse a nuevos escenarios, y de fundamentar adecuadamente sus decisiones y convicciones, basados en la ética y la integridad. Asimismo, aspira a que sean personas con gran capacidad para trabajar en equipo e interactuar en contextos socioculturalmente heterogéneos, relacionándose positivamente con otros, cooperando y resolviendo adecuadamente los conflictos.

De esta forma, tomarán buenas decisiones y establecerán compromisos en forma responsable y solidaria, tanto de modo individual como colaborativo, integrando nuevas ideas y reconociendo que las diferencias ayudan a concretar grandes proyectos.

Para lograr este desarrollo en los estudiantes, es necesario que los docentes conozcan los diversos talentos, necesidades, intereses y preferencias de sus estudiantes y promuevan intencionadamente la autonomía de los alumnos y la autorregulación necesaria para que las actividades de este Programa sean instancias significativas para sus desafíos, intereses y proyectos personales.

APRENDIZAJE PARA LA COMPRESIÓN

La propuesta metodológica de los Programas de Estudio tiene como propósito el aprendizaje para la comprensión. Entendemos la comprensión como la capacidad de usar el conocimiento de manera flexible, lo que permite a los estudiantes pensar y actuar a partir de lo que saben en distintas situaciones y contextos. La comprensión se puede desarrollar generando oportunidades que permitan al alumno ejercitar habilidades como analizar, explicar, resolver problemas, construir argumentos, justificar, extrapolar, entre otras. La aplicación de estas habilidades y del conocimiento a lo largo del proceso de aprendizaje faculta a los estudiantes a profundizar en el conocimiento, que se torna en evidencia de la comprensión.

La elaboración de los Programas de Estudio se ha realizado en el contexto del paradigma constructivista y bajo el fundamento de dos principios esenciales que regulan y miden la efectividad del aprendizaje: el aprendizaje significativo y el aprendizaje profundo.

¿Qué entendemos por aprendizaje significativo y profundo?

Un aprendizaje se dice significativo cuando los nuevos conocimientos se incorporan en forma sustantiva en la estructura cognitiva del estudiante. Esto se logra gracias a un esfuerzo deliberado del alumno por relacionar los nuevos conocimientos con sus conocimientos previos y es producto de una implicación afectiva del estudiante; es decir, él quiere aprender aquello que se le presenta, porque lo considera valioso. Para la construcción de este tipo de aprendizaje, se requiere efectuar acciones de mediación en el aula que permitan activar los conocimientos previos y, a su vez, facilitar que dicho aprendizaje adquiera sentido precisamente en la medida en que se integra con otros previamente adquiridos o se relaciona con alguna cuestión o problema que interesa al estudiante.

Un aprendizaje se dice profundo solo si, por un lado, el aprendiz logra dominar, transformar y utilizar los conocimientos adquiridos en la solución de problemas reales y, por otro lado, permanece en el tiempo y se puede transferir a distintos contextos de uso. Para mediar el desarrollo de un aprendizaje de este tipo, es necesario generar escenarios flexibles y graduales que permitan al estudiante usar los conocimientos aplicándolos en situaciones diversas.

¿Cómo debe guiar el profesor a sus alumnos para que usen el conocimiento?

El docente debe diseñar actividades de clase desafiantes que induzcan a los estudiantes a aplicar habilidades cognitivas mediante las cuales profundicen en la comprensión de un nuevo conocimiento. Este diseño debe permitir mediar simultáneamente ambos aspectos del aprendizaje, el significativo y el profundo, y asignar al alumno un rol activo dentro del proceso de aprendizaje.

El principio pedagógico constructivista del estudiante activo permite que él desarrolle la capacidad de aprender a aprender. Los alumnos deben llegar a adquirir la autonomía que les permita dirigir sus propios procesos de aprendizaje y convertirse en sus propios mediadores. El concepto clave que surge como herramienta y, a la vez, como propósito de todo proceso de enseñanza-aprendizaje corresponde al pensamiento metacognitivo, entendido como un conjunto de disposiciones mentales de autorregulación que permiten al aprendiz monitorear, planificar y evaluar su propio proceso de aprendizaje.

En esta línea, la formulación de buenas preguntas es una de las herramientas esenciales de mediación para construir un pensamiento profundo.

Cada pregunta hace posible un abúqueda que permite integrar conocimiento y pensamiento; el pensamiento se despliega en sus distintos actos que posibilitan dominar, elaborar y transformar un conocimiento.

ENFOQUE INTERDISCIPLINARIO Y APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS

La integración disciplinaria permite fortalecer conocimientos y habilidades de pensamiento complejo que faculten la comprensión profunda de ellos. Para lograr esto, es necesario que los docentes incorporen en su planificación instancias destinadas a trabajar en conjunto con otras disciplinas. Las Bases Curriculares plantean el Aprendizaje Basado en Proyecto como metodología para favorecer el trabajo colaborativo y el aprendizaje de resolución de problemas.

Un problema real interdisciplinario. Por este motivo, en los Programas de Estudio de cada asignatura se integra orientaciones concretas y modelos de proyectos, que facilitarán esta tarea a los docentes y que fomentarán el trabajo y la planificación conjunta de algunas actividades entre profesores de diferentes asignaturas.

Se espera que, en las asignaturas electivas de profundización, el docente destine un tiempo para el trabajo en proyectos interdisciplinarios. Para ello, se incluye un modelo de proyecto interdisciplinario por asignatura de profundización.

Existe una serie de elementos esenciales que son requisitos para que el diseño de un Proyecto² permita maximizar el aprendizaje y la participación de los estudiantes, de manera que aprendan cómo aplicar el conocimiento al mundo real, cómo utilizarlo para resolver problemas, responder preguntas complejas y crear productos de alta calidad. Dichos elementos son:

- **Conocimiento clave, comprensión y habilidades**

El proyecto se enfoca en profundizar en la comprensión del conocimiento interdisciplinario, ya que permite desarrollar a la vez los Objetivos de Aprendizaje y las habilidades del Siglo XXI que se requieren para realizar el proyecto.

- **Desafío, problema o pregunta**

El proyecto se basa en un problema significativo para resolver o una pregunta para responder, en el nivel adecuado de desafío para los alumnos, que se implementa mediante una pregunta de conducción abierta y atractiva.

- **Indagación sostenida**

El proyecto implica un proceso activo y profundo a lo largo del tiempo, en el que los estudiantes generan preguntas, encuentran y utilizan recursos, hacen preguntas adicionales y desarrollan sus propias respuestas.

- **Autenticidad**

El proyecto tiene un contexto del mundo real, utiliza procesos, herramientas y estándares de calidad del mundo real, tiene un impacto real, ya que creará algo que será utilizado o experimentado por otros, y/o está conectado a las propias preocupaciones, intereses e identidades de los alumnos.

- **Voz y elección del estudiante**

El proyecto permite a los estudiantes tomar algunas decisiones sobre los productos que crean, cómo funcionan y cómo usan su tiempo, guiados por el docente y dependiendo de su edad y experiencia de Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP).

- **Reflexión**

El proyecto brinda oportunidades para que los alumnos reflexionen sobre qué y cómo están aprendiendo, y sobre el diseño y la implementación del proyecto.

- **Crítica y revisión**

El proyecto incluye procesos de retroalimentación para que los estudiantes den y reciban comentarios sobre su trabajo, con el fin de revisar sus ideas y productos o realizar una investigación adicional.

- **Producto público**

El proyecto requiere que los alumnos demuestren lo que aprenden, creando un producto que se presenta u ofrece a personas que se encuentran más allá del aula.

² Adaptado de John Larmer, John Mergendoller, Suzie Boss. *Setting the Standard for Project Based Learning: A Proven Approach to Rigorous Classroom Instruction*, (ASCD 2015).

CIUDADANÍA DIGITAL

Los avances de la automatización, así como el uso extensivo de las herramientas digitales y de la inteligencia artificial, traerán como consecuencia grandes transformaciones y desafíos en el mundo del trabajo, por lo cual los estudiantes deben contar con herramientas necesarias para enfrentarlos. Los Programas de Estudio promueven que los alumnos empleen tecnologías de información para comunicarse y desarrollar un pensamiento computacional, dando cuenta de sus aprendizajes o de sus creaciones y proyectos, y brindan oportunidades para hacer un uso extensivo de ellas y desarrollar capacidades digitales para que aprendan a desenvolverse de manera responsable, informada, segura, ética, libre y participativa, comprendiendo el impacto de las TIC en la vida personal y el entorno.

CONTEXTUALIZACIÓN CURRICULAR

La contextualización curricular es el proceso de apropiación y desarrollo del currículum en una realidad educativa concreta. Este se lleva a cabo considerando las características particulares del contexto escolar (por ejemplo, el medio en que se sitúa el establecimiento educativo, la cultura, el proyecto educativo institucional de las escuelas y la comunidad escolar, el tipo de formación diferenciada que se imparte -Artística, Humanístico-Científica, Técnico Profesional-, entre otros), lo que posibilita que el proceso educativo adquiera significado para los estudiantes desde sus propias realidades y facilita, así, el logro de los Objetivos de Aprendizaje.

Los Programas de Estudio consideran una propuesta de diseño de clases, de actividades y de evaluaciones que pueden modificarse, ajustarse y transferirse a diferentes realidades y contextos.

ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD Y A LA INCLUSIÓN

En el trabajo pedagógico, es importante que los docentes tomen en cuenta la diversidad entre estudiantes en términos culturales, sociales, étnicos, religiosos, de género, de estilos de aprendizaje y de niveles de conocimiento. Esta diversidad enriquece los escenarios de aprendizaje y está asociada a los siguientes desafíos para los profesores:

- Procurar que los aprendizajes se desarrollen de una manera significativa en relación con el contexto y la realidad de los alumnos.
- Trabajar para que todos alcancen los Objetivos de Aprendizaje señalados en el currículum, acogiendo la diversidad y la inclusión como una oportunidad para desarrollar más y mejores aprendizajes.
- Favorecer y potenciar la diversidad y la inclusión, utilizando el aprendizaje basado en proyectos.
- En el caso de alumnos con necesidades educativas especiales, tanto el conocimiento de los profesores como el apoyo y las recomendaciones de los especialistas que evalúan a dichos estudiantes contribuirán a que todos desarrollen al máximo sus capacidades.
- Generar ambientes de aprendizaje inclusivos, lo que implica que cada estudiante debe sentir seguridad para participar, experimentar y contribuir de forma significativa a la clase. Se recomienda destacar positivamente las características particulares y rechazar toda forma de discriminación, agresividad o violencia.
- Proveer igualdad de oportunidades, asegurando que los alumnos puedan participar por igual en todas las actividades, evitando asociar el trabajo de aula con estereotipos asociados a género, características físicas o cualquier otro tipo de sesgo que provoque discriminación.

- Utilizar materiales, aplicar estrategias didácticas y desarrollar actividades que se adecuen a las singularidades culturales y étnicas de los estudiantes y a sus intereses.
- Promover un trabajo sistemático, con actividades variadas para diferentes estilos de aprendizaje y con ejercitación abundante, procurando que todos tengan acceso a oportunidades de aprendizaje enriquecidas.

Atender a la diversidad de estudiantes, con sus capacidades, contextos y conocimientos previos, no implica tener expectativas más bajas para algunos de ellos. Por el contrario, hay que reconocer los requerimientos personales de cada alumno para que todos alcancen los propósitos de aprendizaje pretendidos. En este sentido, conviene que, al diseñar el trabajo de cada unidad, el docente considere los tiempos, recursos y métodos necesarios para que cada estudiante logre un aprendizaje de calidad. Mientras más experiencia y conocimientos tengan los profesores sobre su asignatura y las estrategias que promueven un aprendizaje profundo, más herramientas tendrán para tomar decisiones pertinentes y oportunas respecto de las necesidades de sus alumnos. Por esta razón, los Programas de Estudio incluyen numerosos Indicadores de Evaluación, observaciones al docente, sugerencias de actividades y de evaluación, entre otros elementos, para apoyar la gestión curricular y pedagógica responsable de todos los estudiantes.

Orientaciones para planificar

Existen diversos métodos de planificación, caracterizados por énfasis específicos vinculados al enfoque del que provienen. Como una manera de apoyar el trabajo de los docentes, se propone considerar el diseño para la comprensión, relacionado con plantear cuestionamientos activos a los estudiantes, de manera de motivarlos a poner en práctica sus ideas y nuevos conocimientos. En este sentido, y con el propósito de promover el desarrollo de procesos educativos con foco claro y directo en los aprendizajes, se sugiere utilizar la planificación en reversa (Wiggins y McTigue, 1998). Esta mantiene siempre al centro lo que se espera que aprendan los alumnos durante el proceso educativo, en el marco de la comprensión profunda y significativa. De esta manera, la atención se concentra en lo que se espera que logren, tanto al final del proceso de enseñanza y aprendizaje, como durante su desarrollo.

Para la planificación de clases, se considera tres momentos:

1. Identificar el Objetivo de Aprendizaje que se quiere alcanzar

Dicho objetivo responde a la pregunta: ¿qué se espera que aprendan? Y se especifica a partir de los Objetivos de Aprendizaje propuestos en las Bases Curriculares y en relación con los intereses, necesidades y características particulares de los estudiantes.

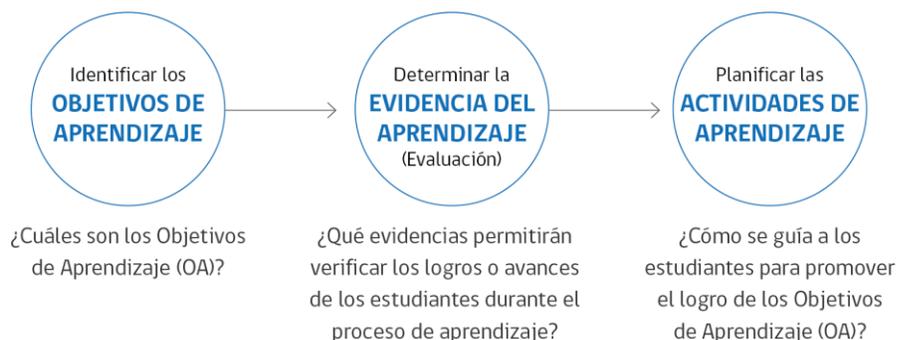
2. Determinar evidencias

Teniendo claridad respecto de los aprendizajes que se quiere lograr, hay que preguntarse: ¿qué evidencias permitirán verificar que el conjunto de Objetivos de Aprendizaje se logró? En este sentido, los Indicadores presentados en el Programa resultan de gran ayuda, dado que orientan la toma de decisiones con un sentido formativo.

3. Planificar experiencias de aprendizaje

Teniendo en mente los Objetivos de Aprendizajes y la evidencia que ayudará a verificar que se han alcanzado, llega el momento de pensar en las actividades de aprendizaje más apropiadas.

¿Qué experiencias brindarán oportunidades para adquirir los conocimientos, habilidades y actitudes que se necesita? Además de esta elección, es importante verificar que la secuencia de las actividades y estrategias elegidas sean las adecuadas para el logro de los objetivos (Saphier, Haley-Speca y Gower, 2008).



Orientaciones para evaluar los aprendizajes

La evaluación, como un aspecto intrínseco del proceso de enseñanza-aprendizaje, se plantea en estos programas con un foco pedagógico, al servicio del aprendizaje de los estudiantes. Para que esto ocurra, se plantea recoger evidencias que permitan describir con precisión la diversidad existente en el aula para tomar decisiones pedagógicas y retroalimentar a los alumnos. La evaluación desarrollada con foco pedagógico favorece la motivación de los estudiantes a seguir aprendiendo; asimismo, el desarrollo de la autonomía y la autorregulación potencia la reflexión de los docentes sobre su práctica y facilita la toma de decisiones pedagógicas pertinentes y oportunas que permitan apoyar de mejor manera los aprendizajes.

Para implementar una evaluación con un foco pedagógico, se requiere:

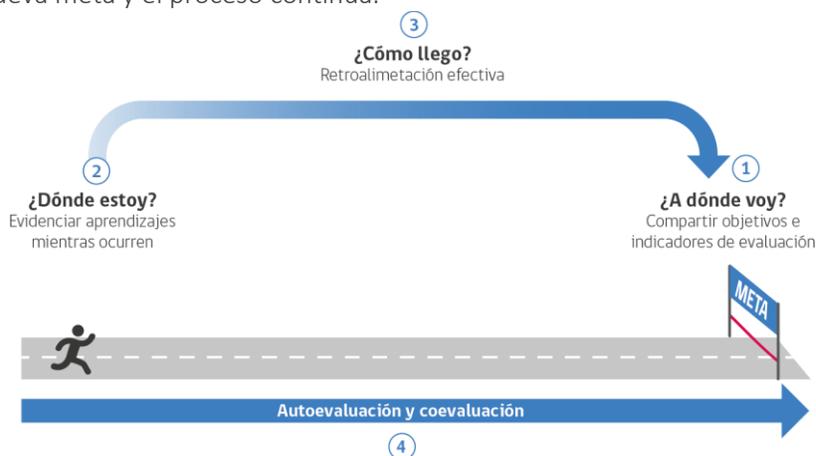
- Diseñar experiencias de evaluación que ayuden a los estudiantes a poner en práctica lo aprendido en situaciones que muestren la relevancia o utilidad de ese aprendizaje.
- Evaluar solamente aquello que los alumnos efectivamente han tenido la oportunidad de aprender mediante las experiencias de aprendizaje mediadas por el profesor.
- Procurar que se utilicen diversas formas de evaluar, que consideren las distintas características, ritmos y formas de aprender, necesidades e intereses de los estudiantes, evitando posibles sesgos y problemas de accesibilidad para ellos.
- Promover que los alumnos tengan una activa participación en los procesos de evaluación; por ejemplo: al elegir temas sobre los cuales les interese realizar una actividad de evaluación o sugerir la forma en que presentarán a otros un producto; participar en proponer los criterios de evaluación; generar experiencias de auto- y coevaluación que les permitan desarrollar su capacidad para reflexionar sobre sus procesos, progresos y logros de aprendizaje.
- Que las evaluaciones sean de la más alta calidad posible; es decir, deben representar de la forma más precisa posible los aprendizajes que se busca evaluar. Además, las evidencias que se levantan y fundamentan las interpretaciones respecto de los procesos, progresos o logros de aprendizajes de los estudiantes, deben ser suficientes como para sostener de forma consistente esas interpretaciones evaluativas.

EVALUACIÓN

Para certificar los aprendizajes logrados, el profesor puede utilizar diferentes métodos de evaluación sumativa que reflejen los OA. Para esto, se sugiere emplear una variedad de medios y evidencias, como portafolios, registros anecdóticos, proyectos de investigación grupales e individuales, informes, presentaciones y pruebas orales y escritas, entre otros. Los Programas de Estudio proponen un ejemplo de evaluación sumativa por unidad. La forma en que se diseñe este tipo de evaluaciones y el modo en que se registre y comunique la información que se obtiene de ellas (que puede ser con calificaciones) debe permitir que dichas evaluaciones también puedan usarse formativamente para retroalimentar tanto la enseñanza como el aprendizaje.

El uso formativo de la evaluación debiera preponderar en las salas de clases, utilizándose de manera sistemática para reflexionar sobre el aprendizaje y la enseñanza, y para tomar decisiones pedagógicas pertinentes y oportunas que busquen promover el progreso del aprendizaje de todos los estudiantes, considerando la diversidad como un aspecto inherente a todas las aulas.

El proceso de evaluación formativa que se propone implica articular el proceso de enseñanza-aprendizaje en función de responder a las siguientes preguntas: ¿A dónde voy? (qué objetivo de aprendizaje espero lograr), ¿Dónde estoy ahora? (cuán cerca o lejos me encuentro de lograr ese aprendizaje) y ¿Qué estrategia o estrategias pueden ayudarme a llegar a donde tengo que ir? (qué pasos tengo que dar para acercarme a ese aprendizaje). Este proceso continuo de establecer un objetivo de aprendizaje, evaluar los niveles actuales y luego trabajar estratégicamente para reducir la distancia entre los dos, es la esencia de la evaluación formativa. Una vez que se alcanza una meta de aprendizaje, se establece una nueva meta y el proceso continúa.



Para promover la motivación para aprender, el nivel de desafío y el nivel de apoyo deben ser los adecuados –en términos de Vygotsky (1978), estar en la zona de desarrollo próximo de los estudiantes–, para lo cual se requiere que todas las decisiones que tomen los profesores y los propios alumnos se basen en la información o evidencia sobre el aprendizaje recogidas continuamente (Griffin, 2014; Moss & Brookhart, 2009).

Estructura del programa

Las actividades de aprendizaje

El diseño de estas actividades se caracteriza fundamentalmente por movilizar conocimientos, habilidades y actitudes de manera integrada que permitan el desarrollo de una comprensión significativa y profunda de los Objetivos de Aprendizaje. Son una guía para que el profesor o la profesora diseñen sus propias actividades de evaluación.

Propósito de la unidad

Resume el objetivo formativo de la unidad, actúa como una guía para el conjunto de actividades y evaluaciones que se diseñan en cada unidad. Se detalla qué se espera que el estudiante comprenda en la unidad, vinculando los contenidos, las habilidades y las actitudes de forma integrada.

Objetivos de aprendizaje (OA)

Definen los aprendizajes terminales del año para cada asignatura. En cada unidad se explicitan los objetivos de aprendizaje a trabajar.

Programa de Estudio Unidad 1

ACTIVIDAD 1:
¿Qué es la estética?
Duración: 10 horas pedagógicas

PROPÓSITO DE LA ACTIVIDAD
Esta actividad tiene como propósito que los estudiantes comprendan qué es la estética, sus orígenes, algunos conceptos fundamentales y de qué manera está presente en la vida cotidiana. Con esto se pretende dar a entender la estética como una disciplina que ejercita la reflexión y el pensamiento crítico respecto de la experiencia estética, el arte y la cultura.

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE

OA1 Analizar textos filosóficos referidos a conceptos y problemas estéticos fundamentales, como la belleza, la demarcación del arte, la experiencia estética, la percepción sensible, los propósitos de la creación artística, entre otros.

OA2 Evaluar posiciones de filósofos y escuelas de filosofía respecto de las principales cuestiones de la estética, contrastando sus métodos de razonamiento e implicancias en la vida cotidiana.

ACTITUDES

- Pensar con flexibilidad para reelaborar las propias ideas, puntos de vista y creencias.
- Actuar responsablemente al gestionar el tiempo para llevar a cabo eficazmente los proyectos personales, académicos y laborales.

DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD
Los estudiantes observan diversas imágenes de obras de arte provenientes de diferentes períodos artísticos e imágenes actuales, tomadas de la fotografía y la publicidad, para ser comentadas en grupos.
El docente puede formular preguntas como las siguientes, integrando las respuestas para introducir el concepto de estética:

- ¿Cuáles me gustan más? ¿Por qué?
- ¿Qué hace que unas obras me gusten más que otras?
- ¿Qué hace que una obra sea más valiosa que otra?
- ¿Cuál es el valor específico de una obra de arte?

Programa de Estudio Unidad 1

UNIDAD 1
LA ESTÉTICA ES LA REFLEXIÓN FILOSÓFICA
SOBRE LAS ARTES Y LA EXPERIENCIA

PROPÓSITO DE LA UNIDAD
El propósito es que los estudiantes comprendan que hay diversos conceptos y perspectivas estéticas que permiten interpretar el arte y la experiencia, y puedan reconocer instancias cotidianas y eventos de la cultura donde se pueden aplicar. Para cumplir este objetivo, se promoverá la reflexión filosófica sobre problemas como: ¿Cómo está presente la estética en la vida cotidiana? ¿Por qué la estética es una reflexión filosófica? ¿Cuándo una experiencia es una experiencia estética? y ¿Para qué existe el arte?

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE

OA1 Analizar textos filosóficos referidos a conceptos y problemas estéticos fundamentales, como la belleza, la demarcación del arte, la experiencia estética, la percepción sensible, los propósitos de la creación artística, entre otros.

OA2 Evaluar posiciones de filósofos y escuelas de filosofía respecto de las principales cuestiones de la estética, contrastando sus métodos de razonamiento e implicancias en la vida cotidiana.

OAa Formular preguntas significativas para su vida a partir del análisis de conceptos y teorías filosóficas, poniendo en duda aquello que aparece como "cierto" o "dado" y proyectando diversas respuestas posibles.

OAb Analizar y fundamentar problemas presentes en textos filosóficos, considerando sus supuestos, conceptos, métodos de razonamiento e implicancias en la vida cotidiana.

Orientaciones para el docente

Son sugerencias respecto a cómo desarrollar mejor una actividad. Generalmente indica fuentes de recursos posibles de adquirir, (vínculos web), material de consulta y lecturas para el docente y estrategias para tratar conceptos habilidades y actitudes.

Recursos

Se especifican todos los recursos necesarios para el desarrollo de la actividad. Especialmente relevantes, dado el enfoque de aprendizaje para la comprensión profunda y el de las Habilidades para el Siglo XXI, es la incorporación de recursos virtuales y de uso de TIC.

Actividades de evaluación sumativa de la unidad

Son propuestas de evaluaciones de cierre de unidad que contemplan los aprendizajes desarrollados a lo largo de ellas. Mantienen una estructura similar a las actividades de aprendizaje.

Indicadores de evaluación

Detallan uno o más desempeños observables, medibles, específicos de los estudiantes que permiten evaluar el conjunto de Objetivos de Aprendizaje de la unidad. Son de carácter sugerido, por lo que el docente puede modificarlos o complementarlos.

Programa de Estudio Unidad 1

ACTIVIDAD DE EVALUACIÓN:

Descubriendo la estética en nuestras vidas

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE

OA1 Analizar textos filosóficos referidos a conceptos y problemas estéticos fundamentales, como la belleza, la demarcación del arte, la experiencia estética, la percepción sensible, los propósitos de la creación artística, entre otros.

OA2 Evaluar posiciones de filósofos y escuelas de filosofía respecto de las principales cuestiones de la estética, contrastando sus métodos de razonamiento e implicancias en la vida cotidiana.

OAa Formular preguntas significativas para su vida a partir del análisis de conceptos y teorías filosóficas, poniendo en duda aquello que aparece como "cierto" o "dado" y proyectando diversas respuestas posibles.

INDICADORES DE EVALUACIÓN

- Explica los principales conceptos y problemas estéticos presentes en textos filosóficos.
- Analiza la experiencia estética a partir de conceptos y perspectivas presentes en textos filosóficos.
- Formula preguntas significativas a partir de conceptos y teorías estéticas fundamentales.
- Conecta problemas de la cultura actual con las principales cuestiones de la estética.

DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD DE EVALUACIÓN

Con el propósito de introducir la actividad de evaluación, al cierre de la clase anterior a esta, el docente compartirá con los alumnos un objeto que haya elegido de su propia habitación. Este dará a entender que la elección de su objeto fue "por gusto" y hará un breve análisis estético del mismo, basándose en conceptos como mimesis, poiesis, experiencia estética, belleza, fealdad, arte y otros términos y conceptos que sean relevantes de la unidad. Los alumnos tendrán que hacer lo mismo para la actividad de evaluación, en la cual tendrán un objeto cotidiano que les genere una experiencia estética. Puede ser un objeto decorativo, funcional o de otra índole.

CRITERIOS PARA LA EVALUACIÓN

ETAPA 1: PREPARACIÓN	
Aspectos formales	<ul style="list-style-type: none"> • Trae el objeto solicitado. • Participa activamente en la conversación y la discusión grupal.
Aspectos disciplinares	<ul style="list-style-type: none"> • Elabora una frase que sintetice el sentido que tiene la estética para su vida. • Incorpora contenidos de la unidad.

Estética

Propósitos formativos

El propósito de la asignatura de profundización Estética consiste en introducir a los estudiantes en conceptos y problemas de la filosofía del arte, y promover el análisis de diversas obras artísticas (visuales, literarias, musicales, audiovisuales, teatrales, dancísticas, entre otras) y experiencias estéticas, a partir de conceptos filosóficos. Ambas finalidades son fundamentales para que puedan fortalecer su capacidad interpretativa, mirada crítica y sensibilidad estética. Por un lado, se abordará temas y problemas fundamentales de la filosofía, como la belleza, la sensibilidad, la definición del arte, la relación entre arte, moral y política, los cánones culturales, entre otros. Por otro lado, se fomentará la interpretación filosófica de obras y expresiones artísticas de diverso tipo, tomando en consideración el contexto histórico, épocas, estilos, géneros y movimientos artísticos, entre otros factores que se estime pertinentes.

Un objetivo de esta asignatura es generar en los estudiantes el hábito de reflexionar rigurosa y críticamente acerca de obras y expresiones artísticas, y despertar en ellos la capacidad de vivenciarlas y apreciarlas con apoyo de conceptos filosóficos como el asombro, el tiempo, el espacio, la mimesis, la poiesis, la catarsis, entre otros. Se espera que, desde el punto de vista actitudinal, puedan llegar a valorar la experiencia estética, la contemplación y el impacto que genera el arte a lo largo de su historia. Deberán demostrar las conexiones entre la estética y diversos aspectos de la sociedad, incluyendo los cambios tecnológicos, las creencias religiosas, los procesos históricos, entre otros, así como la vida cotidiana.

Se promoverá, además, que reflexionen acerca de la percepción sensible, la experiencia y el rol que ambos elementos juegan en la construcción del conocimiento, el gusto y la cultura. Con esto se pretende que reconozcan y analicen construcciones culturales presentes en la vida cotidiana, tanto en el ámbito social como individual. Deberán analizar la influencia de la tecnología y los medios de comunicación, entre otros factores culturales, en la construcción de significados y experiencias, a fin de comprender cómo estos fenómenos influyen en su percepción y vivencias cotidianas.

Así, esta asignatura es el espacio para ahondar en problemas fundamentales de la estética y la reflexión filosófica sobre el arte; por ejemplo: ¿Qué significa entenderse como un ser sensible en el mundo? ¿Qué sentido tiene el arte para los seres humanos? ¿Es posible experimentar lo cotidiano como una vivencia estética? ¿Qué valores subyacen a los patrones estéticos y culturales dominantes? ¿Qué posibilidades de conocimiento ofrecen el arte y la experiencia estética? ¿Afectan a nuestra identidad las experiencias estéticas que tenemos? ¿De qué depende cómo interpretamos o nos afecte una obra artística? ¿Qué es y qué no es arte?, entre otras.

Enfoque de la asignatura

A continuación, se presenta las principales definiciones conceptuales y didácticas que sustentan la asignatura de Estética:

Aprender a filosofar

La asignatura comprende la filosofía como una práctica y, por ello, busca propiciar en los estudiantes el ejercicio de filosofar a partir de la lectura, el diálogo y la escritura de textos filosóficos. Como se ofrece en el ciclo terminal de la Educación Media, sus objetivos y propósitos deben abordar conocimientos, habilidades y actitudes que ofrezcan a los jóvenes un panorama genuino de la disciplina filosófica, sus métodos y grandes preguntas. Esto significa aprender a formular problemas y pensar sobre sí mismos y el mundo que los rodea, en diálogo con líneas de pensamiento de diversas tradiciones, escuelas, autores, corrientes y épocas. La idea es conservar la filosofía como una disciplina activa y no convertirla en una memorización de conocimientos. Por ende, se considera la capacidad de reflexión filosófica como un conjunto de habilidades que permiten profundizar los conocimientos, ahondar en problemas, analizar métodos de razonamiento y argumentación, cuestionar y sustentar visiones personales, y dialogar racionalmente con otros.

En esta línea, el Programa de Estudios propone actividades en las que el estudiante será el protagonista del ejercicio filosófico. Se espera que logre desentrañar supuestos y contradicciones presentes en argumentaciones, analizar críticamente las opiniones dominantes y los lugares comunes, reflexionar con profundidad acerca de preguntas fundamentales (la justicia, la política, la igualdad, el bien común, las organizaciones sociales, entre otras) y formar su propio juicio acerca de las mismas.

La experiencia como punto de partida

La filosofía y el aprender a filosofar debe arraigarse en experiencias vitales propias de todo ser humano, y que sean significativas y pertinentes para los jóvenes. Por lo tanto, su punto de partida son estas vivencias y ciertas preguntas que el pensamiento, incluso sin mediar una reflexión temática o un conocimiento de autores, se puede plantear por sí mismo. La filosofía es una actividad propia del ser humano y necesaria para su desarrollo integral, no una disciplina ajena a las preguntas y experiencias cotidianas. Con todo, debe evitar confundirse con el mero enunciado de experiencias; hay que procurar problematizarlas, darles sentido y analizarlas metódicamente.

Este punto es sumamente importante para enseñar filosofía. Por esto, las actividades de aprendizaje del Programa de Estudios buscan recoger la experiencia cotidiana de los estudiantes para que incorporen la filosofía a su propia vida. La cotidianidad de los alumnos se plantea como punto de partida en casi todas las actividades y en ellas se problematiza y profundiza a partir de aquello que experimentan diariamente.

Las asignaturas de Filosofía presentan Objetivos de Aprendizaje amplios y que se pueden contextualizar según los intereses, las necesidades, las proyecciones y el entorno de los jóvenes. Se espera que los

docentes seleccionen los autores, conceptos, temas y problemas, y las metodologías de enseñanza-aprendizaje que estimen pertinentes y significativas para que el alumno aprenda a filosofar.

El diálogo filosófico

La práctica del diálogo tiene profundas raíces en la historia de la filosofía y posee un gran potencial didáctico para las asignaturas, ya que pone en juego habilidades filosóficas fundamentales: la capacidad hermenéutica de comprender lo que dice el otro, el pensamiento lógico-argumentativo, el pensamiento crítico y creativo, y la apertura de las propias ideas en oposición a las ideas de los demás, entre otras. El diálogo supone valorar el desacuerdo y reconocer los límites, requisitos y reglas de la argumentación filosófica. Además, requiere tener disposición a recibir contraargumentos, escuchar otras interpretaciones fundadas sobre un mismo asunto y respetar argumentos, ejemplos o analogías que otros proponen y que representan perspectivas diferentes a las propias. Así, el impacto del diálogo también alcanza al campo de los valores y actitudes, pues exige que quienes dialogan se escuchen atentamente, se pongan en el lugar del otro, aprendan a aceptar la existencia de distintos puntos de vista, respeten la diferencia y experimenten la construcción del conocimiento como una experiencia colectiva.

Lectura y escritura de textos filosóficos

Se espera que el estudiante aborde con apertura textos filosóficos fundamentales de la historia del pensamiento para desarrollar habilidades interpretativas que le permitan deducir las tesis fundamentales del mismo, comprender su estructura, analizar sus consecuencias y cuestionar sus supuestos y argumentos. Desde esta perspectiva, la lectura debe ser inquisitiva y crítica frente a una pregunta o un problema, y también debe facilitar un diálogo filosófico.

La lectura crítica de textos se entiende como parte de la práctica filosófica y no como un medio para llegar a ella. Para trabajar con los textos, y debido a la complejidad de algunos de ellos, el Programa de Estudios propone diversos momentos de lectura individual y grupal, además de estrategias de lectura guiada para que la mediación del docente permita que el texto se vuelva más accesible al estudiante.

Respecto de los textos filosóficos, se sugiere una lista de autores (Ver Anexo 1) para desarrollar aprendizajes en cada una de las asignaturas. Es importante la selección de textos (o fragmentos) que sean relevantes para el desarrollo del pensamiento filosófico y pertinentes para los alumnos, de manera que los puedan trabajar de manera personal y/o colectiva.

La escritura se concibe en filosofía como un modo de ensayar respuestas, ordenar ideas (considerando su sentido y causalidad) y justificar una posición abierta al diálogo con otro. Es una instancia de encuentro consigo mismo y con autores. La escritura exige rigurosidad en la formulación de ideas, organización conceptual y claridad argumentativa. En efecto, en su escrito, el estudiante puede referirse a las ideas que filósofos han dicho antes que él e interpretarlas, recuperarlas, criticarlas, aplicarlas y/o darles nuevo sentido. El Programa incorpora instancias de escritura para que el joven elabore y fundamente sus visiones personales y, además, entre en diálogo con autores para respaldar y/o contrastar su postura.

Métodos filosóficos

Existen métodos en la historia de la filosofía que se puede usar para enseñarla, con el fin de potenciar el pensamiento crítico, la creatividad y, en suma, el filosofar. La mayéutica socrática, la hermenéutica y la fenomenología, por ejemplo, ofrecen herramientas para que los estudiantes observen y describan fenómenos, formulen preguntas e interrogaciones cruzadas y discutan dilemas éticos, entre otros. Los métodos de la filosofía aportan igualmente a la creatividad, pues permiten ampliar la manera como pensamos respecto de una situación o un concepto, usando metáforas y analogías o formulando situaciones hipotéticas. El Programa de Estudios busca que los alumnos conozcan los métodos que ha utilizado la filosofía en la búsqueda de respuestas; se espera que el profesor los incentive a usarlos cuando tengan que elaborar sus propias respuestas.

Aprendizaje Basado en Proyectos y Resolución de Problemas

Toda asignatura ofrece oportunidades para que los estudiantes aborden problemas vinculados a su vida cotidiana. El Aprendizaje Basado en Proyectos promueve que se organicen durante un periodo extendido de tiempo en torno a un objetivo basado en una pregunta compleja, problema, desafío o necesidad – normalmente surgida desde sus propias inquietudes– que pueden abordar desde diferentes perspectivas y áreas del conocimiento, fomentando la interdisciplinariedad. El proyecto culmina con la elaboración de un producto o con la presentación pública de los resultados. En el Aprendizaje Basado en Problemas, en cambio, se parte de la base de preguntas y problemas y necesidades cotidianas, sobre los cuales los alumnos investigan y proponen soluciones.

La asignatura de Estética permite promover espacios para que los jóvenes aborden problemas concretos a partir de habilidades propias de la disciplina; por ejemplo, el planteamiento de problemas, la reflexión crítica y la creatividad. Además, se puede vincular interdisciplinariamente las interrogantes propias de la filosofía política con los temas abordados en otras asignaturas, como Educación Ciudadana, Ciencias, Artes, Educación Física e Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Como ejemplo, en la sección de Anexos se incluye una propuesta de Proyecto Interdisciplinario, en el que se invita a los alumnos a aportar a la solución de un problema dentro de su comunidad.

Ciudadanía digital

Las habilidades de alfabetización digital y de uso de tecnologías que se promueven en las Bases Curriculares de 3° y 4° medio, como parte de las Habilidades para el siglo XXI, son fundamentales para generar instancias de colaboración, comunicación, creación e innovación en los estudiantes mediante el uso de TIC. También contribuyen a que desarrollen la capacidad de utilizarlas con criterio, prudencia y responsabilidad.

En las asignaturas de Filosofía se promueve el uso de TIC, porque permiten acercarse a una amplia variedad de fuentes para abordar problemas y fundamentar sus opiniones, y acceder a herramientas y recursos para que los alumnos lean textos filosóficos, desarrollen investigaciones, comuniquen y difundan trabajos y proyectos. Además, se puede reflexionar sobre su alcance; el juicio crítico es una habilidad fundamental asociada a su uso responsable y ético.

Observación al docente

Orientaciones didácticas

La asignatura de Estética debe lograr vincular el cuestionar y problematizar expresiones artísticas y experiencias estéticas, con la capacidad de asombro filosófico. La enseñanza de la filosofía debe transferir una disposición intelectual que, a la vez, es una actitud vital, y lo hace dando espacios de diálogo y reflexión rigurosa. Por ello, desde el principio el profesor tiene que promover una imagen genuina de la filosofía; es decir, un saber arraigado en las experiencias cotidianas y en grandes preguntas recogidas por la estética. Se pretende que el estudiante desentrañe supuestos y contradicciones presentes en argumentaciones, analice críticamente las opiniones dominantes y los lugares comunes, reflexione con profundidad acerca de preguntas fundamentales (la belleza, la fealdad, el bien, el mal, la sensibilidad, la experiencia estética, entre otros) y se forme su propio juicio acerca de las mismas.

Para lograr este fin, el docente puede acudir a diversos métodos didácticos y textos filosóficos, tomando en cuenta, por una parte, los conocimientos previos de los alumnos, sus necesidades e intereses, y por otra, su propia experiencia y estilo como profesor. Respecto de los textos filosóficos, se sugiere una lista de textos para desarrollar aprendizajes estética (Ver anexo 1). Se recomienda que los profesores seleccionen textos o fragmentos que sean relevantes para el desarrollo del pensamiento filosófico y pertinente para los alumnos, de manera que se puedan trabajar de manera individual y/o colectiva.

En este sentido, es importante considerar la lectura guiada en clases como una metodología que permite la mediación del docente para que el texto sea más accesible para el estudiante y así pueda acceder a una gran variedad de autores, incluso aquellos que pueden presentar mayor dificultad si los leen en forma individual.

Dado el carácter disciplinar de este electivo, es clave que el docente maneje problemas y textos filosóficos de temas fundamentales de la estética y, a la vez, vincule los conceptos y las habilidades disciplinares con la experiencia y las necesidades de los alumnos. El profesor, al promover el análisis filosófico de expresiones artísticas, debe profundizar también en algunas categorías estéticas referidas a estilos, épocas, movimientos, contexto socio-histórico y lenguajes artísticos que faciliten la interpretación. Por ejemplo, para interpretar filosóficamente una pintura contemporánea, se podría introducir a los jóvenes en nociones básicas de la pintura como medio de expresión, los grandes estilos de la pintura occidental hasta el siglo XIX, las vanguardias del siglo XX y la pintura contemporánea. Además, a lo largo de la asignatura se debe trabajar con diversas artes para asegurar una mirada amplia: los alumnos deben ser capaces de comprender y analizar expresiones artísticas de diverso tipo, época y estilo.

Orientaciones para evaluación

Respecto de la evaluación, se sugiere realizar actividades de evaluación sumativas que incorporen diversas maneras de expresar ideas y aprendizajes, para así apuntar a las diversas maneras de aprender de los alumnos. En este sentido, se sugiere incorporar evaluaciones escritas como cuentos, afiches, folletos, infografías, ensayos; orales, como diálogos, disertaciones, debates, exposiciones; y también obras artísticas, como representaciones teatrales, musicales, visuales, etc. La diversificación implica asimismo incorporar evaluaciones individuales y colaborativas, e instancias de autoevaluación y coevaluación.

Respecto de la evaluación, se sugiere realizar actividades de evaluación sumativas que incorporen distintas maneras de expresar ideas y aprendizajes, para así apuntar a las diversas maneras de aprender de los alumnos. En este sentido, se sugiere incorporar evaluaciones escritas como cuentos, afiches, folletos, infografías, ensayos; orales, como diálogos, disertaciones, debates, exposiciones; y también obras artísticas, como representaciones teatrales, musicales, visuales, etc. La diversificación implica asimismo incorporar evaluaciones individuales y colaborativas, e instancias de autoevaluación y coevaluación.

Las evaluaciones formativas también son parte del proceso de aprendizaje y sirven para orientarlo y apoyarlo. Además, permiten obtener información sobre los progresos, la comprensión y el aprendizaje de los contenidos y las habilidades. Por ello, se recomienda evaluar constantemente el progreso de los de los estudiantes al respecto, realizando actividades de refuerzo y/o desafío si fuese necesario.

Por último, se sugiere incorporar regularmente momentos en los que los alumnos puedan evaluar su propio aprendizaje y reflexionar metacognitivamente acerca de él, mediante preguntas como: ¿Qué he aprendido? ¿Cómo he aprendido? ¿Qué estrategias son las que más me han ayudado a aprender? ¿En qué aprendizajes aún presento dificultad? ¿Cómo puedo enfrentar dichas dificultades?

Orientaciones para contextualización

La flexibilidad de los Objetivos de Aprendizaje de las asignaturas de Filosofía permite al docente adecuarlos al contexto de los jóvenes, considerando sus proyectos e intereses particulares. Se invita al profesor a seleccionar preguntas filosóficas, recursos didácticos, metodologías y extractos filosóficos que respondan a dichos contextos y que ayuden a hacer de la filosofía una disciplina pertinente para su vida.

Organización curricular

Habilidades

Las Bases Curriculares de Filosofía promueven la comprensión de problemas filosóficos y el desarrollo de habilidades propias de la disciplina de manera integrada. Es decir, los objetivos de conocimientos y de habilidades se deben trabajar de manera conjunta: su interacción es necesaria para el desarrollo efectivo del aprendizaje.

La asignatura desarrolla cuatro habilidades centrales tanto para el Plan Común de Formación General, como para el Plan Diferenciado Humanístico-Científico:

- Formular preguntas filosóficas significativas para la vida
- Analizar problemas filosóficos mediante métodos de razonamiento y argumentación
- Participar activamente en diálogos filosóficos
- Fundamentar visiones personales, considerando diversas perspectivas

El conocimiento disciplinar debe construirse por medio del desarrollo de estas habilidades y las actitudes presentes en los propósitos y objetivos de las asignaturas.

Actitudes

Las Bases Curriculares de 3° y 4° medio definen un marco general de actitudes transversal a las asignaturas, en concordancia con las Habilidades para el siglo XXI. Constituyen una síntesis de la progresión de las actitudes a lo largo de la vida escolar y que son necesarias para desenvolverse en el siglo XXI. Estas actitudes se integran con las habilidades y conocimientos específicos desarrollados en los Objetivos de Aprendizaje de la asignatura y corresponderá al docente incorporar en su planificación aquellas que sean pertinentes a la asignatura.

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE DE FILOSOFÍA

Las Bases Curriculares de Filosofía presentan Objetivos de Aprendizaje de dos naturalezas: unos de habilidades, comunes a todas las asignaturas científicas del nivel, y otros de objetivos enfocados en el conocimiento y la comprensión definidos para cada nivel. Ambos tipos de objetivos deben entrelazarse con las actitudes en el proceso de enseñanza-aprendizaje junto con las actitudes propuestas desde el marco de Habilidades para el Siglo XXI.

Objetivos de Aprendizaje de Estética

Habilidades

Se espera que los estudiantes sean capaces de:

- a. Formular preguntas significativas para su vida a partir del análisis de conceptos y teorías filosóficas, poniendo en duda aquello que aparece como “cierto” o “dado” y proyectando diversas respuestas posibles.
- b. Analizar y fundamentar problemas presentes en textos filosóficos, considerando sus supuestos, conceptos, métodos de razonamiento e implicancias en la vida cotidiana.
- c. Participar en diálogos sobre grandes problemas de la filosofía pertinentes para sus contextos, sostenidos a partir de argumentos de los distintos participantes, utilizando métodos de razonamiento filosófico y valorando la controversia y la diversidad como factores fundamentales para el desarrollo del pensamiento.
- d. Elaborar visiones personales respecto de problemas filosóficos a partir de las perspectivas de diversos filósofos, siendo capaces tanto de reconstruir sus fundamentos como de cuestionarlos y plantear nuevos puntos de vista.

Conocimiento y comprensión

Se espera que los estudiantes sean capaces de:

1. Analizar textos filosóficos referidos a conceptos y problemas estéticos fundamentales, como la belleza, la demarcación del arte, la experiencia estética, la percepción sensible, los propósitos de la creación artística, entre otros.
2. Evaluar posiciones de filósofos y escuelas de filosofía respecto de las principales cuestiones de la estética, contrastando sus métodos de razonamiento e implicancias en la vida cotidiana.
3. Explicar fenómenos que han influido en la historia de la estética, como las creencias religiosas, los cambios tecnológicos, los procesos históricos, entre otros, y evaluar su impacto.
4. Investigar relaciones entre el arte, la moral y la política, considerando el análisis de textos filosóficos y obras artísticas que aborden este problema.
5. Interpretar obras artísticas (visuales, musicales, literarias, teatrales, audiovisuales, dancísticas, entre otras), considerando conceptos filosóficos, corrientes de la teoría del arte y temas de la sociedad actual.
6. Dialogar, a partir de conceptos filosóficos, sobre la función del arte y la experiencia estética en la cultura y la sociedad, procurando el desarrollo de visiones personales y colectivas.
7. Elaborar una visión personal respecto de la influencia de la sociedad y la cultura actual en la experiencia y sensibilidad de los seres humanos, considerando diversas perspectivas filosóficas y utilizando diversas formas de expresión.

Visión global del año

En la propuesta didáctica del Programa de Estudios, estos Objetivos de Aprendizaje se distribuyen anualmente en 4 unidades:

Unidad 1	Unidad 2	Unidad 3	Unidad 4
LA ESTÉTICA ES LA REFLEXIÓN FILOSÓFICA SOBRE LAS ARTES Y LA EXPERIENCIA	INTERPRETACIÓN DE EXPRESIONES ARTÍSTICAS	PROBLEMAS DEL ARTE Y LA EXPERIENCIA ESTÉTICA	LA INFLUENCIA DE LA CULTURA EN LA EXPERIENCIA DE LOS SERES HUMANOS
Objetivos de Aprendizaje	Objetivos de Aprendizaje	Objetivos de Aprendizaje	Objetivos de Aprendizaje
<p>OA 1 Analizar textos filosóficos referidos a conceptos y problemas estéticos fundamentales, como la belleza, la demarcación del arte, la experiencia estética, la percepción sensible, los propósitos de la creación artística, entre otros.</p> <p>OA 2 Evaluar posiciones de filósofos y escuelas de filosofía respecto de las principales cuestiones de la estética, contrastando sus métodos de razonamiento e implicancias en la vida cotidiana.</p> <p>OA a Formular preguntas significativas para su vida a partir del análisis de conceptos y teorías filosóficas, poniendo en duda aquello que aparece como “cierto” o “dado” y proyectando diversas respuestas posibles.</p>	<p>OA 5 Interpretar obras artísticas (visuales, musicales, literarias, teatrales, audiovisuales, dancísticas, entre otras), considerando conceptos filosóficos, corrientes de la teoría del arte y temas de la sociedad actual.</p> <p>OA 3 Explicar fenómenos que han influido en la evolución histórica de la estética, como las creencias religiosas, los cambios tecnológicos, los procesos históricos, entre otros, y evaluar su impacto.</p> <p>OA b Analizar y fundamentar problemas presentes en textos filosóficos, considerando sus supuestos, conceptos, métodos de razonamiento e implicancias en la vida cotidiana.</p>	<p>OA 6 Dialogar, a partir de conceptos filosóficos, sobre la función del arte y la experiencia estética en la cultura y la sociedad, procurando el desarrollo de visiones personales y colectivas.</p> <p>OA 4 Investigar relaciones entre el arte, la moral y la política, considerando el análisis de textos filosóficos y obras artísticas que aborden este tema.</p> <p>OA c Participar en diálogos sobre grandes problemas de la filosofía pertinentes para sus contextos, sostenidos a partir de argumentos de los distintos participantes, utilizando métodos de razonamiento filosófico y valorando la controversia y la diversidad como factores fundamentales para el desarrollo del pensamiento.</p>	<p>OA 7 Elaborar una visión personal respecto de la influencia de la sociedad y la cultura actual en la experiencia y sensibilidad de los seres humanos, considerando diversas perspectivas filosóficas y utilizando diversas formas de expresión.</p> <p>OA b Analizar y fundamentar problemas presentes en textos filosóficos, considerando sus supuestos, conceptos, métodos de razonamiento e implicancias en la vida cotidiana.</p> <p>OA d Elaborar visiones personales respecto de problemas filosóficos a partir de las perspectivas de diversos filósofos, siendo capaces tanto de reconstruir sus fundamentos como de cuestionarlos y plantear nuevos puntos de vista.</p>

<p>OA b Analizar y fundamentar problemas presentes en textos filosóficos, considerando sus supuestos, conceptos, métodos de razonamiento e implicancias en la vida cotidiana.</p>	<p>OA d Elaborar visiones personales respecto de problemas filosóficos a partir de las perspectivas de diversos filósofos, siendo capaces tanto de reconstruir sus fundamentos como de cuestionarlos y plantear nuevos puntos de vista.</p>	<p>OA d Elaborar visiones personales respecto de problemas filosóficos a partir de las perspectivas de diversos filósofos, siendo capaces tanto de reconstruir sus fundamentos como de cuestionarlos y plantear nuevos puntos de vista.</p>	
<p>Actitudes</p>	<p>Actitudes</p>	<p>Actitudes</p>	<p>Actitudes</p>
<p>Pensar con flexibilidad para reelaborar las propias ideas, puntos de vista y creencias.</p> <p>Valorar las TIC como una oportunidad para informarse, investigar, socializar, comunicarse y participar como ciudadano.</p> <p>Actuar responsablemente al gestionar el tiempo para llevar a cabo eficazmente los proyectos personales, académicos y laborales.</p>	<p>Pensar con perseverancia y proactividad para encontrar soluciones innovadoras a los problemas.</p> <p>Pensar con conciencia, reconociendo que los errores ofrecen oportunidades para el aprendizaje.</p> <p>Trabajar con autonomía y proactividad en trabajos colaborativos e individuales para llevar a cabo eficazmente proyectos de diversa índole.</p>	<p>Pensar con apertura a distintas perspectivas y contextos, asumiendo riesgos y responsabilidades.</p> <p>Actuar de acuerdo con los principios de la ética en el uso de la información y de la tecnología, respetando la propiedad intelectual y la privacidad de las personas.</p> <p>Tomar decisiones democráticas, respetando los derechos humanos, la diversidad y la multiculturalidad.</p>	<p>Pensar con apertura hacia otros para valorar la comunicación como una forma de relacionarse con diversas personas y culturas, compartiendo ideas que favorezcan el desarrollo de la vida en sociedad.</p> <p>Perseverar en torno a metas con miras a la construcción de proyectos de vida y al aporte a la sociedad y al país con autodeterminación, autoconfianza y respeto por uno mismo y por los demás.</p> <p>Participar asumiendo posturas razonadas en distintos ámbitos: cultural, social, político, medioambiental, entre otros.</p>
<p>Tiempo estimado</p>	<p>Tiempo estimado</p>	<p>Tiempo estimado</p>	<p>Tiempo estimado</p>
<p>10 semanas</p>	<p>9 semanas</p>	<p>10 semanas</p>	<p>9 semanas</p>

Unidad 1

Unidad 1: La estética es la reflexión filosófica sobre las artes y la experiencia

Propósito de la unidad

Se pretende que los estudiantes comprendan que hay diversos conceptos y perspectivas estéticas que permiten interpretar el arte y la experiencia; asimismo, se espera que reconozcan instancias cotidianas y eventos de la cultura donde los pueden aplicar. Para cumplir este objetivo, se promoverá la reflexión filosófica sobre problemas como: ¿Cómo está presente la estética en la vida cotidiana? ¿Por qué la estética es una reflexión filosófica? ¿Cuándo una experiencia es una experiencia estética? ¿Para qué existe el arte?

Objetivos de Aprendizaje

OA 1

Analizar textos filosóficos referidos a conceptos y problemas estéticos fundamentales, como la belleza, la demarcación del arte, la experiencia estética, la percepción sensible, los propósitos de la creación artística, entre otros.

OA 2

Evaluar posiciones de filósofos y escuelas de filosofía respecto de las principales cuestiones de la estética, contrastando sus métodos de razonamiento e implicancias en la vida cotidiana.

OA a

Formular preguntas significativas para su vida a partir del análisis de conceptos y teorías filosóficas, poniendo en duda aquello que aparece como “cierto” o “dado” y proyectando diversas respuestas posibles.

OA b

Analizar y fundamentar problemas presentes en textos filosóficos, considerando sus supuestos, conceptos, métodos de razonamiento e implicancias en la vida cotidiana.

Actividad 1: ¿Qué es la estética?

PROPÓSITO

Se espera que los estudiantes comprendan qué es la estética, sus orígenes, algunos conceptos fundamentales y de qué manera está presente en la vida cotidiana. Así comprenderán que la estética es una disciplina que ejercita la reflexión y el pensamiento crítico respecto de la experiencia estética, el arte y la cultura.

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE

OA 1

Analizar textos filosóficos referidos a conceptos y problemas estéticos fundamentales, como la belleza, la demarcación del arte, la experiencia estética, la percepción sensible, los propósitos de la creación artística, entre otros.

OA 2

Evaluar posiciones de filósofos y escuelas de filosofía respecto de las principales cuestiones de la estética, contrastando sus métodos de razonamiento e implicancias en la vida cotidiana.

OA a

Formular preguntas significativas para su vida a partir del análisis de conceptos y teorías filosóficas, poniendo en duda aquello que aparece como “cierto” o “dado” y proyectando diversas respuestas posibles.

OA b

Analizar y fundamentar problemas presentes en textos filosóficos, considerando sus supuestos, conceptos, métodos de razonamiento e implicancias en la vida cotidiana.

ACTITUDES

- Pensar con flexibilidad para reelaborar las propias ideas, puntos de vista y creencias.
- Actuar responsablemente al gestionar el tiempo para llevar a cabo eficazmente los proyectos personales, académicos y laborales.

DURACIÓN

10 horas pedagógicas

DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD

¿QUÉ ES LA ESTÉTICA?

1.- Los estudiantes observan diversas imágenes de obras de arte provenientes de diferentes períodos artísticos e imágenes actuales, tomadas de la fotografía y la publicidad; las comentan en grupos.

El docente puede formular preguntas como las siguientes, integrando las respuestas para introducir el concepto de estética:

- ¿Cuáles me gustan más? ¿Por qué?
- ¿Qué hace que unas obras me gusten más que otras?
- ¿Qué hace que una obra sea más valiosa que otra?
- ¿Cuál es el valor específico de una obra de arte?

2.- Leen individualmente un extracto que les permita introducirse en el conocimiento de la estética. Se sugiere seleccionar un texto que permita responder las siguientes interrogantes:

- ¿Qué es la estética?
- ¿Cuál es su objeto de estudio?
- ¿Cuáles son los grandes problemas filosóficos de la estética?
- ¿Cómo se relaciona la estética con el arte?
- ¿Cómo se relaciona la estética con la vida cotidiana?
- ¿Qué dificultades presenta el estudio de la estética?

Sugerencias de imágenes:

El Belén de Greccio – Il Giotto

Las meninas - Velázquez

Lección de anatomía del Dr. Nicolaes Tulp – Rembrandt

Autorretrato con collar de espinas – Frida Kahlo

Pablo Escobar muerto – Fernando Botero

Moon Masque - Lois Mailou Jones

Sugerencia de lectura:

“El objeto de la estética”, Manuel B. Trías

ORIGEN DE LA ESTÉTICA

1.- En esta etapa, el profesor explicará la importancia de reflexionar sobre los procesos creativos y los orígenes de la estética. Para iniciar, presenta un video sobre el primer tema y lo comentan entre todos a partir de las siguientes preguntas:

- ¿Qué hace el autor para poder convertirse en artista?
- ¿Cuál fue su aporte a los movimientos artísticos de la época?
- ¿Cómo se originan sus procesos y productos creativos?
- ¿Por qué son valiosas sus expresiones artísticas?

Conexión interdisciplinaria:

-Artes Visuales: expresiones y técnicas artísticas [OA 4]

Sugerencia de video:

“Entrevista AD: Alfredo Jaar” (2016), realizada en el marco del Festival Mextrópolis 2016. Link: <https://link.curriculumnacional.cl/https://www.youtube.com/watch?v=duskYqRzOug>

2.- El docente les entrega un texto basado en extractos del ensayo “Mímesis, Póiesis y Kátharsis: un diálogo con Platón y Aristóteles” de Valeria Secchi, en el cual se trata tres conceptos fundamentales para responder al problema del origen de la estética.

Se organiza el curso en tríos. Cada integrante se hará responsable de la elaboración de uno de los conceptos. Se puede utilizar las siguientes preguntas y tabla para guiar la lectura:

Preguntas	Mimesis	Poiesis	Khatarsis
¿Qué significa?			
¿Quién desarrolla el concepto?			
¿Cómo se relaciona con la creación artística?			

Esta actividad podrá ser revisada entre pares. Cada trío comparte su trabajo con otro para revisarlos y compararlos. Para cerrar la actividad, el profesor les pregunta: ¿Cómo explican los tres conceptos el origen de la estética?

Observación al docente

Para esta parte de la actividad, es necesario que el profesor haga primero una introducción, señalando que estos conceptos pertenecen a Platón y Aristóteles, y que son importantes hasta hoy en el marco del estudio de la estética.

Para finalizar la actividad, el docente pedirá a los estudiantes que se junten en parejas y elaboren una infografía en que respondan de manera escrita las siguientes preguntas:

- ¿Qué es la estética?
- ¿Qué función tiene la estética?
- ¿Cuál es el origen de la estética?
- ¿Por qué la estética es una reflexión filosófica?

Deben complementar sus respuestas con imágenes que sean congruentes. La idea es que la infografía tenga un formato dinámico de información y sea atractiva. Cuando las hayan terminado, pueden disponerlas en alguna pared de la sala o un espacio común del establecimiento, e invitar a los compañeros que han optado por otros electivos para ofrecerles una aproximación de lo que es la estética, explicada por ellos mismos.

Observación al docente

Es muy importante que los estudiantes comprendan qué es la infografía, su propósito, estructura y función. El profesor puede destinar un tiempo de la clase para mostrar uno o dos modelos de infografías, con el fin de describir el género y determinar características estables que sirvan de punto de partida para las producciones de los estudiantes.

ORIENTACIONES PARA LA ACTIVIDAD DE AULA

Los siguientes indicadores de evaluación, entre otros, pueden ser utilizados para evaluar formativamente:

- Explican qué es la estética y el problema de su origen, considerando su relación con el arte y la aplicación de conceptos filosóficos.
- Analizan conceptos fundamentales de la estética a partir de referentes filosóficos.

En caso de que el tiempo no alcance, el trabajo en parejas de la infografía puede realizarse como tarea individual fuera del horario de clases.

Si a los alumnos les parece difícil analizar las imágenes, el docente puede guiarlos con diferentes estrategias de aproximación a la imagen: emociones, recuerdos, asociaciones, colores, época, aspectos formales, etc.

Al identificar los conocimientos previos de los estudiantes, si tuviesen dificultades, el profesor puede dar ejemplos de su experiencia personal respecto de sus asociaciones con el concepto de estética.

RECURSOS Y SITIOS WEB

Textos:

“El objeto de la estética” Manuel B. Trías

La palabra estética no es un término unívoco; es corriente hallarla empleada para designar una unidad de saber, pero esa unidad no está dada siempre con el mismo rigor ni por el mismo objeto formal. Intentemos asignar a la Estética como disciplina filosófica un objeto bien delimitado.

1. Se designa, en primer lugar, con el nombre de Estética al conjunto de todas aquellas reflexiones que tienen alguna relación con el arte bello y con la belleza. Así, se considera como integrante de la Estética la Crítica del arte, la Historia del arte, las perspectivas, etc. Partiendo de ahí, se define entonces la Estética como “teoría del arte y de la belleza”.

Pero la acumulación de todo ese material bajo un solo rótulo no sólo no fundamenta una ciencia, sino que ni siquiera posee un valor práctico-didáctico por las confusiones a las que conduce. Se trata de una reunión accidental, dada por un vínculo externo, a saber: la remota relación de tales reflexiones con la belleza y el arte.

2. En segundo lugar, se considera como objeto de la Estética la reunión, también por yuxtaposición, de los temas relativos al arte y a la belleza que son tratados como cuestiones parciales por las otras disciplinas filosóficas. El objeto es siempre la belleza y el arte como en el caso anterior, sólo que en este caso se exige que sean tratados filosóficamente, es decir, buscando su razón última de ser. Pero tampoco aquí se puede decir que haya objeto formalmente determinado como para constituir una disciplina filosófica autónoma; pues agrupar aquellas conclusiones que tienen una relación indirecta con el arte y con la belleza, tomándolas de la psicología, la ética, la metafísica, etc., sólo puede tener un fin útil de comodidad erudita o de técnica docente.

3. Siempre que se trate de asignar un objeto propio a una ciencia y de darle con ello autonomía, ha de partirse de una división de los objetos en general y, para ello, ha de tomarse necesariamente como punto de partida un fundamento, un principio de la división.

Los manuales de Estética de origen alemán nos dicen, casi todos, que esa disciplina se constituye como autónoma en el siglo XVIII, más especialmente con la publicación de la *Aesthetica* de Baumgarten (1750) o de la *Crítica del juicio* de Kant (1790). Esta afirmación se funda en dos

postulados: primero, que el objeto propio de la Estética es la belleza; segundo, que sólo en este momento de la historia de la filosofía se determinó formalmente la esencia de lo bello y se obtuvo la consiguiente separación de otras instancias con las cuales se lo había confundido: lo bueno, lo verdadero, lo útil, etc.

(...) La actividad espiritual humana puebla el ser de ciertas determinaciones, y el conjunto de objetos así determinados constituye el mundo llamado de la Cultura.

La división clásica de los objetos, fundada en los grados de abstracción del ser, permite determinar un territorio, el de los objetos reales (físicos, naturales), dentro del cual podemos ubicar sin dificultad el ámbito de la Cultura.

Ahora bien, dentro del ámbito de la Cultura podemos distinguir dos estructuras diferentes: la especulativa y la práctica. Son ellas el término de las dos actividades del espíritu correspondientes. Un grupo de estas concreciones del espíritu lo constituyen las ciencias especulativas, que atienden a la verdad sin ulteriores fines.

El segundo grupo lo constituyen las ciencias en cuyo conocimiento va algún interés ejecutivo; el hombre con ellas no tiende sólo al conocer, conoce para usar y servirse de sus conocimientos en vista de una obra o de una acción moral: son las ciencias prácticas. Pero dentro de esta estructura práctica de la cultura, debe incluirse el resultado objetivo teleológico de dichas ciencias: el mundo del arte objetivamente considerado.

En esta estructura práctica del espíritu se observa dos dominios diferentes: el del obrar o de la conducta y el del hacer o de la producción. En el primero, el fin es siempre el hombre, su conducta es el uso que hace de su libertad, y a la regulación de este uso se dirige todo en el ámbito práctico-moral de la Cultura. El otro dominio, el de la producción, se determina no por el uso que se haga de la libertad, sino por la obra realizada y estimada en sí misma. Apunta, a diferencia del obrar, no a la perfección del hombre, sino a la perfección de la obra. En este dominio debe entrar el arte no sólo en su aspecto subjetivo (hábito artístico), sino también en su concreción histórica (la obra de arte).

El dominio de la conducta es objeto de la Filosofía de la conducta o Ética; el dominio del hacer es objeto de la Filosofía del arte. Habiendo partido de una división de los objetos fundada en los grados de abstracción, estas dos ciencias deben incluirse como apartados de una Filosofía del hombre.

II

Una vez establecido el objeto formal de la Filosofía del arte, comienza su tarea de aclararlo y comprenderlo. El primer problema es determinar la constitución íntima de la obra de arte, sus propiedades, su esencia.

A esta pregunta de carácter general se agrega otra que es también estrictamente estética: ¿Cuál es la esencia propia de cada arte particular? ¿Cuáles son las fronteras entre las artes? La distinción entre artes bellas y no bellas y, dentro de estas últimas, la determinación de las artes bellas particulares es faena filosófica, porque implica una visión de totalidad sin la cual las distinciones serían puramente empíricas. (...)

(...) Al investigar la obra de arte en sí, descubre el filósofo del arte que el conocimiento del valor de la obra se da en una relación análoga a la relación de conocimiento: un sujeto contemplador, en un caso, se enfrenta a un objeto artístico o natural que posee valor estético; un sujeto creador, en otro, produce una obra de arte, un objeto artificiado.

Para resolver su propio problema la Estética, o mejor el filósofo del arte, debe resolver problemas conexos que pueden resumirse en cuatro preguntas:

1. ¿Qué es la belleza? En la obra de arte bella encontramos ese elemento, la belleza, que no es propio sólo de la obra de arte, porque fenomenológicamente considerados, objetos exteriores a la cultura (una flor, un rostro de adolescente) también son bellos. He aquí un

problema metafísico, sin cuya solución no podría el filósofo del arte dar cuenta de su objeto propio.

2. El sujeto que goza esa belleza, ¿qué papel representa frente a la obra de arte? ¿Qué actos espirituales cumple en su conocimiento estético? ¿Todo depende de él o el objeto le impone su estructura? He aquí un problema de psicología.
3. El sujeto que produce el objeto artístico, ¿cómo se comporta interiormente? ¿Crea o imita? ¿Es plenamente consciente y libre en su creación o está inspirado? La sociedad en que el artista vive, ¿es un factor de su producción? Son problemas también de psicología.
4. Finalmente ha de preguntarse qué relaciones tiene la obra de arte con las otras esferas culturales, especialmente con la Teología y la Moral. Problemas que de derecho corresponden a las nombradas ciencias, pero que de hecho estudia el filósofo del arte.

“Mimesis, Poiesis y Katharsis: Un diálogo con Platón y Aristóteles” Valeria Secci

1. La Mímēsis

En el diálogo “La Glorieta de Ciro”, inserto en el *Adán Buenosayres*, Marechal retoma un concepto clave de la Estética antigua, que se remonta en última instancia a la especulación platónica y, en particular, a la aristotélica: el concepto de *mímēsis*.

Para nuestro autor, la *Poética* de Aristóteles es, sin dudas, una fuente orientativa de su proceder como escritor y donde halla la clave para la dilucidación de este concepto. (...) Marechal se vale de la noción de imitación y la contrasta con la de creación. De este modo, le adjudica al poeta el proceder imitativo, puesto que está obligado a trabajar con formas ofrecidas por la naturaleza. En sentido estricto, sólo conviene el término creador a Dios, ya que la creación absoluta es la que se hace a partir de la nada (Marechal, 1948: 489).

El poeta es, fundamentalmente, un imitador y no un compositor de versos. Esta distinción aristotélica, retomada por Marechal, es válida para aclarar que, contra la opinión vulgar, el poeta no es poeta porque compone versos, sino porque es imitador de la naturaleza mediante el lenguaje (Aristóteles, 2003: 1447B 10).

Ahora bien, entender la *mímēsis* como “imitación de la naturaleza”, no significa entenderla como una verdad de tercera categoría o, dicho de otro modo, como una “copia de la copia”, cuestión ya rechazada por Platón, pues lo imitado no es la realidad material, sino más bien su forma sustancial, su cifra o número ontológico; algo así como la idea encarnada en el objeto. (...)

(...)

Nos resta todavía preguntar: ¿qué tipo de universalidad es la que proporciona el arte? Evidentemente, no tenemos que enfrentarnos a conceptos del tipo de los de las ciencias teóricas: los universales lógicos. En realidad, el arte no debe reproducir verdades empíricas, tampoco debe reproducir verdades ideales de tipo abstracto (Reale, 1985: 128). El arte transfigura los hechos, en virtud de su manera de tratarlos, bajo el aspecto de la posibilidad y de la verosimilitud y de esta forma les concede un significado más amplio, universalizando, en cierto sentido, el objeto. El arte no sólo puede y debe desvincularse de la realidad, a fin de presentar los hechos y personajes como podrían y deberían haber sido, sino que también puede introducir lo irracional y lo imposible.

(...)

En efecto, para Marechal la imitación no se reduce a la simple reproducción de la realidad material

(Marechal, 1927: 238). La imitación destaca el carácter novedoso de la obra de arte. Por tanto, acontece una ruptura con la representación de *mímēsis* como copia estricta de la realidad. Desde esta perspectiva, Marechal se despega de la noción de imitación como mera copia y propone un desbordamiento de las formas que transforma el límite natural de las cosas. (...)

Por tanto, el autor de una obra artística somete las cosas a una suerte de transformación, las arranca de su estado natural y las libera, ofreciéndoles un nuevo destino. Desde esta perspectiva, Marechal ofrece la noción de “transmutación”, la cual se encuentra contigua a la de “alquimia”. Ambas resultan esclarecedoras a la hora de analizar la problemática de la *mímēsis*. Efectivamente, el poeta es también un alquimista, ya que es capaz de transmutar la materia contingente de su arte en una esencia inmutable.

Desde esta perspectiva, la operación poética posibilita una ampliación y una recreación de la realidad natural. Para explicar este proceso de transmutación alquímica, Marechal recupera el antiguo concepto de *mímēsis*. En efecto, lo *mimético* es una relación originaria que no debe entenderse como una reproducción fotográfica de la realidad. Por el contrario, se busca operar una transformación del orden natural con la mediación de la mente del poeta. Por la cual, se conciben nuevas criaturas intelectuales que constituyen la trama de mundos ficticios o alternativos.

2. La Poíēsis

Marechal construye de la noción de *poíēsis* valiéndose, simultáneamente, de elementos platónicos y aristotélicos. Por una parte, toma de Platón la concepción de *poíēsis* como pasaje del no ser al ser y, por otra, no se priva de incorporar la terminología aristotélica para ofrecer una idea acabada de la producción poética. Términos como materia y forma, potencia y acto son claves para comprender la *poíēsis* marechaliana.

En este camino dialógico entre Marechal y los antiguos, se hace necesario recordar que las palabras griegas *poietikē* y *poíēsis*, lo mismo que *poietēs* (poeta), se forman directamente sobre el verbo *poiēin* (hacer). Por tanto, el poeta es principalmente un hacedor, un compositor (García Yebra, 1974: 240).

La *poíēsis* es una energía o idea activa que, uniéndose a la materia, le comunica la forma. Dicho de otro modo, la *poíēsis* es una capacidad generatriz, una virtualidad activa que actualiza y exterioriza, en una materia contingente, lo necesario y lo universal. La virtud del poeta es lograr que lo informal de su caos poético se determine y se traduzca en formas capaces de ser manifestadas. En términos aristotélicos, lograr que sus posibilidades pasen de la potencia al acto. Por tanto, toda creación es un pasaje de lo no manifestado a la manifestación (Marechal, 1998: 393).

En este sentido, nos remitimos al *Banquete* platónico, más precisamente, al pasaje donde Sócrates explica que el concepto de creación –*poíēsis*– es algo muy amplio, ya que todo lo que es causa de algo y produce un pasaje del no ser al ser es creación. De modo que todas las actividades que entran en la esfera de las artes son creaciones y los artesanos de éstas, creadores o poetas. Sin embargo, no se les llama poetas, sino que tienen otros nombres. Lo que ocurre es que del concepto total de creación se ha separado una parte relativa a la música y al arte de la métrica, que se denomina con el nombre genérico de “poesía”, y a los que poseen esa porción de creación se los llama “poetas” (Platón, 1997: 205c). Para el filósofo ateniense, es en los hombres un anhelo de inmortalidad que induce a la generación. Hay hombres que son fecundos solo con el cuerpo y otros lo son según el alma. Los primeros se dirigen a las mujeres para la procreación de los hijos.

En cambio, los que conciben en las almas son los progenitores o poetas de obras espirituales. Un alma muerta se hace inmortal por la fecundación en lo armónico. Existe un misterioso parto, en virtud del cual la vida del artífice se dilata en un nuevo ser. Esta es la fecundidad que Platón atribuye al alma del poeta (206c).

3. La *kátharsis*

En primer lugar, señalamos que es Aristóteles quien le proporciona a Marechal una indicación decisiva para afrontar un problema estético fundamental: el efecto sobre el espectador. Ciertamente, el espectador está realizando en sí mismo y, de algún modo, las experiencias trágicas del actor. La representación de la acción trágica opera en el espectador por “compasión” (*éleos*) y “temor” (*phóbos*). En Aristóteles “compasión” y “temor” no deben entenderse como estados anímicos, sino más bien como experiencias que le llegan a uno desde fuera que lo sorprenden y arrastran. *Éleos* es la desolación; por ejemplo, desolador es el destino de Edipo. *Phóbos* es un escalofrío; uno se ve sacudido por el estremecimiento. Desolación y terror son dos formas de éxtasis, de estar fuera de sí. Ambas dan testimonio del hechizo irresistible de lo que se desarrolla ante uno.

(...) Evidentemente, esta forma de “padecer con” aristotélica, está presente no sólo en el lector-espectador, sino también en el autor y en la estructura de la obra (Marechal, 1939: 295). El asentimiento del agobio no se refiere al decurso trágico, experimentado por un espectador particular, sino a una ordenación metafísica del ser que vale para todos. Desde esta perspectiva universal, se entiende el sentimiento trágico del temor.

(...) Por otra parte, el editor nos explica que el término “catarsis” proviene del lenguaje de la medicina que corresponde al latino *purgatio*, “purgamiento” o “purgación”. De este primer sentido fisiológico se pasó, por analogía, a otro que es también una especie de término técnico del lenguaje religioso, donde viene a ser sinónimo de “expiación” o “purificación” (382-383). Por último, se usa también analógicamente, en sentido psíquico: así como se purgan los humores del cuerpo para evitar o curar enfermedades, también se purgan las pasiones o afecciones del alma para curar sus dolencias (Marechal, 1966: 233). Esta purgación no consiste sino en la transformación de las pasiones en disposiciones virtuosas. Hay que comprender que la purgación del alma no trata de suprimir, extirpar o desarraigar, sino moderar, templar, reducir a justa proporción o medida. Por tanto, puede percibirse, detrás de esta serie de ocurrencias terminológicas, un sentido moral.

Marechal también llama la atención sobre este aspecto y, efectivamente, distingue dos sentidos de la catarsis: el moral y el metafísico. El primero opera a modo de purga, provocando que el espectador se cure del riesgo de las pasiones. El segundo consiste en el reposo del alma tras haber cumplido, siquiera virtualmente, una experiencia dolorosa o risible, cuya posibilidad queda excluida en adelante (Marechal, 1966, 234). Desde esta perspectiva, la catarsis es también clarificación y purificación; es el retorno del alma desde el desconocimiento al conocimiento, desde la turbación al orden y al equilibrio.

Actividad 2: La experiencia estética

PROPÓSITO

En esta actividad, los estudiantes podrán comprender conceptos y problemas fundamentales de la experiencia estética, mediante la observación de imágenes y videos, la lectura de textos académicos y la elaboración de un producto creativo.

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE

OA 1

Analizar textos filosóficos referidos a conceptos y problemas estéticos fundamentales, como la belleza, la demarcación del arte, la experiencia estética, la percepción sensible, los propósitos de la creación artística, entre otros.

OA 2

Evaluar posiciones de filósofos y escuelas de filosofía respecto de las principales cuestiones de la estética, contrastando sus métodos de razonamiento e implicancias en la vida cotidiana.

OA b

Analizar y fundamentar problemas presentes en textos filosóficos, considerando sus supuestos, conceptos, métodos de razonamiento e implicancias en la vida cotidiana.

ACTITUDES

- Actuar responsablemente al gestionar el tiempo para llevar a cabo eficazmente los proyectos personales, académicos y laborales.

DURACIÓN:

10 horas pedagógicas

¿CUÁNDO UNA EXPERIENCIA ES ESTÉTICA?

Los alumnos observan imágenes o videos de carácter artístico que tengan como propósito expresar belleza, suscitar la reflexión o despertar alguna clase de reacción en su audiencia (ver Sugerencias de imágenes o videos). Posteriormente, el docente puede formular preguntas como las siguientes:

- ¿Qué emociones o sensaciones despiertan las imágenes o los videos revisados?
- ¿Qué elementos son los que suscitan esas reacciones?
- ¿Qué propósito crees que pretenden lograr en las personas?
- ¿Cómo se podría definir “experiencia estética” a raíz de los videos o imágenes revisadas?

A continuación, leen en forma individual un texto breve que defina el concepto de experiencia estética (ver Recursos y sitios web). Se sugiere explicitar la función expositiva de cada párrafo en dos modalidades: afirmaciones e interrogaciones. Conviene que el profesor exponga en voz alta los tres primeros párrafos para guiar la actividad del alumno.

- a. Párrafo 1: Introducción al concepto de experiencia. ¿Qué entendemos por experiencia?
- b. Párrafo 2: Ejemplificación del concepto de experiencia. ¿Qué tipos de experiencias existen?
- c. Párrafo 3: Descripción del arte como proceso. ¿Cómo es el proceso de creación artística?

Los estudiantes integran la información, organizando gráficamente los conceptos clave: “experiencia estética”, “arte”, “belleza” y “sensibilidad”. Se sugiere que elaboren un mapa conceptual para graficar las relaciones entre conceptos, ya sea en grupos o de manera individual.

Para finalizar, observan una obra artística y la analizan en forma individual, guiados por las siguientes preguntas:

- ¿Qué experiencia estética persigue la obra de arte analizada?
- ¿Qué ideas de arte y belleza representa dicha obra?
- ¿Cómo percibo esta obra? ¿Qué significa para mí?

Para revisar el análisis individual, se sugiere hacer una revisión plenaria, proyectando o mostrando la imagen para registrar los conceptos clave de las respuestas alrededor de la imagen. Finalmente, entre todos responden la siguiente pregunta: ¿Cuándo una experiencia es estética?

Observación al docente

- ✓ El docente puede modelar el análisis, utilizando una obra artística de similar complejidad.
- ✓ Se sugiere guiar el uso de los conceptos clave del texto leído para que los alumnos puedan responder aplicando dichos conceptos y con un lenguaje técnico.

Sugerencias de imágenes y videos

- “Caminante sobre mar de nubes” de Caspar David Friedrich
- “Study for a portrait” de Francis Bacon
- “Streak 2” de Bridget Riley
- “Fall 1” de Bas Jan Ader
[Video “Fall down & down & down (Bas Jan Ader – Fall 1)” (2013). Link: https://link.curriculumnacional.cl/https://www.youtube.com/watch?v=O_Vr1H_PK_c&t=33s]
- “The Quintet of the Astonished” de Bill Viola
[Video “The quintet of the astonished. Bill Viola” (2018). Link: <https://link.curriculumnacional.cl/https://www.youtube.com/watch?v=nS1MgPXOkmk>]

EXPRESIONES ARTÍSTICAS Y EXPERIENCIAS ESTÉTICAS

Los estudiantes aplican los conceptos de la experiencia estética mediante una creación artística. Se sugiere que elaboren un collage en grupos.

El profesor puede proyectar algunos modelos (ver Observación al docente) y describirlos brevemente para que entiendan la tarea. Deben intentar provocar una reacción en los destinatarios con sus collage.

Conexión interdisciplinaria:
-Artes Visuales: expresiones y técnicas artísticas [OA 4]

Se puede guiar el proceso creativo con el siguiente cuadro:

<p>¿Qué idea o concepto deseo abordar? (situación, sentimiento, problema actual, etapa de la vida, etc.).</p>	
<p>¿Qué reacción deseo provocar en mis destinatarios? (ternura, rabia, alegría, reflexión, problematización, etc.).</p>	
<p>¿Qué imágenes puedo utilizar para causar efecto?</p>	

Cuando terminen, exponen sus productos alrededor de la sala para revisarlos y seleccionar aquel que le permita experimentar y comunicar en forma oral y/o escrita su experiencia estética.

Para finalizar, el docente rescata las experiencias de algunos de los collage para resaltar la diversidad de emociones o reflexiones que puede suscitar una expresión artística.

Hay modelos atractivos de collages en <https://link.curriculumnacional.cl/https://www.joewebbart.com/>

Se sugiere revisar la obra del artista chileno Mauricio Garrido, reconocido por su trabajo en la técnica del collage.

El profesor supervisa la elaboración de collages, promoviendo que expresen emociones, reflexiones o problemas que quieran representar.

Si ya hubiesen hecho un collage en otra asignatura, el docente puede proponer otras formas de expresión artística más complejas, como un montaje fotográfico, un cortometraje, un poema, etc.

ORIENTACIONES PARA LA ACTIVIDAD DE AULA

Los siguientes indicadores de evaluación, entre otros, pueden ser utilizados para evaluar formativamente:

- Analizan la experiencia estética a partir de conceptos y perspectivas presentes en textos filosóficos.
- Crean una expresión artística, considerando las características y alcances de la expresión estética.

RECURSOS Y SITIOS WEB

J. Dewey “¿Cómo se tiene una experiencia?” (extractos)

“La experiencia ocurre continuamente, porque la interacción de la criatura viviente y las condiciones que la rodean está implicada en el proceso mismo de la vida. En condiciones de resistencia y conflicto, determinados aspectos y elementos del yo y del mundo implicados en esta interacción recalifican la experiencia con emociones e ideas, de tal manera que surge la intención consciente. A menudo, sin embargo, sobreviene la experiencia. Las cosas son experimentadas, pero no de manera que articulen una experiencia. La distracción y la dispersión forman parte de nuestras vidas; lo que observamos y lo que pensamos, lo que deseamos y lo que tomamos, no siempre coinciden. Ponemos nuestras manos en el arado y empezamos nuestro trabajo y luego nos detenemos, no porque la experiencia haya llegado al fin para el que fue iniciada, sino a causa de interrupciones extrañas o a una letargia interna.

En contraste con tal experiencia, tenemos una experiencia cuando el material experimentado sigue su curso hasta su cumplimiento. Entonces y sólo entonces se distingue esta de otras experiencias, dentro de la corriente general de la experiencia. Una parte del trabajo se termina de un modo satisfactorio; un problema recibe su solución, un juego se ejecuta completamente; una situación, ya sea la de comer, jugar una partida de ajedrez, llevar una conversación, escribir un libro o tomar parte en una campaña política, queda de tal modo rematada que su fin es una consumación, no un cese. Tal experiencia es un todo y lleva con ella su propia cualidad individualizadora y de autosuficiencia. Es una experiencia.

(...) El arte denota un proceso de hacer o elaborar. El arte comprende modelar el barro, esculpir el mármol, colar el bronce, aplicar pigmentos, construir edificios, cantar canciones, tocar instrumentos, representar papeles en el escenario, realizar movimientos rítmicos como la danza. Cada arte hace algo con algún material físico, el cuerpo o algo fuera del cuerpo, con o sin el uso de herramientas, y con la mira de producir algo visible, audible o tangible. Tan marcada es la fase activa del arte que los diccionarios lo definen usualmente en términos de acción diestra, de habilidad en la ejecución. El Diccionario Oxford lo ilustra con una cita de John Stuart Mill: El arte es un esfuerzo hacia la perfección en la ejecución, mientras que Matthew Arnold lo llama “destreza pura y sin defecto- (...)

(...) La palabra “estético” se refiere, como ya lo hemos notado antes, a la experiencia, en cuanto a que es estimativa, perceptora y gozosa. Denota el punto de vista del consumidor más que el del productor. Es el gusto y, como al cocinar, la acción hábil está del lado del cocinero que prepara, mientras que el gusto está del lado del consumidor; como en la jardinería, hay una distinción entre el jardinero que planta y cultiva y el amo que goza el producto acabado. Estos ejemplos, así como la relación que existe al tener una experiencia, justo dice lo contrario entre hacer y padecer, indican que la distinción entre lo estético y lo artístico no puede ser llevada tan lejos hasta convertirse en una separación. La perfección en la ejecución no puede ser medida o definida en términos de

ejecución, implica a aquellos que perciben y gozan el producto ejecutado. La cocinera prepara el alimento para el consumidor, y la medida del valor de lo preparado se encuentra en su consumo. La mera perfección en la ejecución, juzgada aisladamente en sus propios términos, probablemente puede ser alcanzada mejor por una máquina que por el arte humano. Esta perfección por sí misma es técnica, y hay grandes artistas que no son de primer rango como técnicos, por ejemplo, Cézanne, así como hay grandes pianistas que no son grandes estéticamente, o pintores que no son grandes pintores, como Sargent (...)

(...) En suma, el arte en su forma une la misma relación entre hacer y padecer, entre la energía que va y la que viene, que la que hace que una experiencia sea una experiencia. La eliminación de todo lo que no contribuye a la organización mutua de los factores de la acción y la recepción, y la selección de los aspectos y rasgos que contribuyen a la interpenetración, hacen que el producto sea una obra de arte. El hacer o elaborar es artístico cuando el resultado percibido es de tal naturaleza que sus cualidades, tal y como son percibidas, han controlado la producción. El acto de producir, dirigido por el intento de producir algo que se goza en la experiencia inmediata de la percepción, posee cualidades que no tiene la actividad espontánea y sin control. El artista, mientras trabaja, encarna en sí mismo la actitud del que percibe (...)

(...) Supongamos, a modo de ejemplo, que un objeto bellamente hecho, cuya textura y proporciones son muy gratas a la percepción, se supone que es el producto de algún pueblo primitivo. Más tarde se descubren pruebas de que es un producto natural accidental. Como cosa externa, es ahora precisamente lo mismo que era antes. Sin embargo, inmediatamente deja de ser una obra de arte y se convierte en una curiosidad natural. Ahora pertenece a un museo de historia natural y no a un museo de arte. Y lo extraordinario es que la diferencia no es solamente obra de la clasificación intelectual, sino que se produce en la percepción apreciativa y de un modo directo. Se ve entonces que la experiencia estética –en su sentido limitado– está conectada de modo inherente a la experiencia de hacer. La satisfacción sensible del ojo y del oído, cuando es estética, no lo es por sí misma, sino que está ligada a la actividad de la cual es su consecuencia (...)

(...) Hay un elemento de pasión en toda percepción estética. Sin embargo, cuando estamos abrumados por la pasión, como en la extrema ira, el temor, los celos, la experiencia definitivamente no es estética. No se siente la relación con las cualidades de la actividad que ha generado la pasión. Luego, el material de la experiencia carece de los elementos de equilibrio y proporción, los cuales sólo pueden estar presentes cuando, al igual que en la conducta que tiene gracia o dignidad, el acto es controlado por un sentido exquisito de las relaciones que el acto sostiene: su conveniencia a la ocasión y a la situación (...)

(...) Lo que distingue a una experiencia como estética es la conversión de la resistencia y la tensión de las excitaciones que tientan a la distracción, en un movimiento hacia un final satisfactorio e inclusivo (...).

Actividad 3: La belleza y la fealdad

PROPÓSITO

Se pretende que los alumnos dialoguen críticamente acerca de sus preconcepciones sobre la belleza y la fealdad, de manera que desarrollen una perspectiva autónoma y crítica. Se estudiará, además, conceptos y categorías estéticas de un referente de la disciplina para enriquecer sus puntos de vista y facilitar la elaboración de productos artísticos más creativos y originales.

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE

OA 1

Analizar textos filosóficos referidos a conceptos y problemas estéticos fundamentales, como la belleza, la demarcación del arte, la experiencia estética, la percepción sensible, los propósitos de la creación artística, entre otros.

OA 2

Evaluar posiciones de filósofos y escuelas de filosofía respecto de las principales cuestiones de la estética, contrastando sus métodos de razonamiento e implicancias en la vida cotidiana.

OA a

Formular preguntas significativas para su vida a partir del análisis de conceptos y teorías filosóficas, poniendo en duda aquello que aparece como “cierto” o “dado” y proyectando diversas respuestas posibles.

OA b

Analizar y fundamentar problemas presentes en textos filosóficos, considerando sus supuestos, conceptos, métodos de razonamiento e implicancias en la vida cotidiana.

ACTITUDES

- Pensar con flexibilidad para reelaborar las propias ideas, puntos de vista y creencias.
- Valorar las TIC como una oportunidad para informarse, investigar, socializar, comunicarse y participar como ciudadano.

DURACIÓN:

10 horas pedagógicas

DEFINICIÓN COLECTIVA DE BELLEZA Y FEALDAD

Los estudiantes expresan sus opiniones sobre lo que es la belleza y la fealdad a partir de sus experiencias cotidianas. El docente irá escribiendo en la pizarra las ideas que surjan, para finalmente sintetizarlas en una definición tentativa que debe ser aprobada por todos. Algunas preguntas que pueden ayudar a motivar la conversación son las siguientes:

- ¿Qué son la belleza y la fealdad?
- ¿Qué sensaciones me causan y cómo puedo diferenciarlas?
- La percepción de belleza o fealdad, ¿es objetiva o subjetiva? ¿Por qué?
- ¿Qué, cómo y dónde se define lo que es bello y lo que es feo?

Una vez definidos ambos conceptos, el docente expone imágenes y expresiones artísticas (ver Sugerencias de imágenes) que promuevan el juicio estético en los estudiantes. Ellos clasificarán cada una a partir de las definiciones colectivas, para aplicar ambos conceptos.

Sugerencias de imágenes y expresiones artísticas

Belleza:

- “Alegoría de la Primavera” de Sandro Botticelli
- “Pietà” de Miguel Ángel
- “Cuatro estaciones” de Vivaldi

Fealdad:

- “Saturno devorando a sus hijos” de Francisco de Goya
- “Inocencio” de Francis Bacon
- “Cremaster” de Matthew Barney
- “Self Portraits” de Cindy Sherman

Orientaciones al Docente

- ✓ Al tratar este tema, debe cuidar que los alumnos no caigan en descalificaciones. Tiene que modelar y cuidar que analicen los conceptos de forma más reflexiva, evitando los juicios de valor y las comparaciones inadecuadas, y resguardando el carácter académico de la discusión.

LECTURA DE TEXTOS FILOSÓFICOS: BELLEZA Y FEALDAD

Los jóvenes leerán textos sobre la belleza y la fealdad para contrastar sus preconcepciones con definiciones de la teoría estética. Primero leerán individualmente extractos de “La historia de la belleza” de Humberto Eco, e identificarán las ideas que usa el autor para definir lo bello. Luego leerán algunos extractos del libro “La historia de la fealdad” del mismo autor y harán el mismo ejercicio. Una vez finalizadas la lectura, el docente les pedirá que respondan individualmente las siguientes preguntas para cada concepto:

Sobre la belleza:

- ¿Cuál es la diferencia entre lo bueno y lo bello?
- ¿En qué sentido la belleza difiere del deseo?
- ¿Cuál es la relación entre arte y belleza?
- ¿En qué se asemeja o diferencia la perspectiva del autor con la definición del curso?

Sobre la fealdad:

- ¿En qué se diferencian la experiencia y la impresión de la belleza, con las de la fealdad?
- ¿Cuáles son los tres tipos de fealdad y a qué fenómenos corresponde cada uno?
- ¿En qué sentido puede algo bello pasar a ser feo?
- ¿En qué se asemeja o diferencia la perspectiva del autor con la definición del curso?

CONTRASTANDO EXPRESIONES ARTÍSTICAS

El docente les pedirá que se dividan en cuatro grupos. Dos de los cuatro grupos se encargarán de elaborar un video, cuyo tema será la belleza, y los otros dos grupos elaborarán el de la fealdad. Cuando terminen, cada grupo proyectará alternadamente su video en clases, poniendo las categorías de belleza y fealdad en contraste. El video debe ser resultado de una expresión creativa de los estudiantes.

Conexión interdisciplinaria:
- Historia, Mundo Global:
contexto histórico de
desarrollo artístico en América
Latina [OA 1]

Pueden hacer un cortometraje, video musical, actuación, video-collage, imágenes con música, entre otras posibilidades.

Tanto los alumnos como el profesor deben tener presente que el video será complementado con la siguiente tabla:

¿Qué conceptos estéticos estoy representando y cómo?	
¿Qué reacción(es) deseo provocar en mis destinatarios? (admiración, problematización, placer, asco, reflexión, miedo, etc.)	
¿Por qué las imágenes utilizadas generan este(os) efecto?	
¿Cuál es el mensaje que queremos dar? ¿Por qué?	

Orientaciones al Docente

- ✓ Los estudiantes podrán recurrir a todo tipo de material audiovisual que estimen pertinente para elaborar el trabajo y decidir el tema (música, fotografías, videos, conciertos, etc.).
- ✓ El docente debe promover que utilicen los conceptos estéticos estudiados antes (experiencia estética, mimesis, katharsis, belleza, fealdad, entre otros) e incluso podrían usar algunos de otros cursos de filosofía que sean apropiados.

ORIENTACIONES PARA LA ACTIVIDAD DE AULA

Los siguientes indicadores de evaluación, entre otros, pueden ser utilizados para evaluar formativamente:

- Explican perspectivas acerca de la belleza y la fealdad a partir de la lectura de textos filosóficos.
- Aplican los conceptos filosóficos de belleza y fealdad para elaborar un producto artístico.

Si el docente lo estima conveniente, puede mostrar imágenes preseleccionadas por él mismo o agregar otras a las sugeridas.

Es el profesor quien entrega los textos en los que se basan las actividades de los alumnos.

Para ayudarlos a entender los textos leídos en clase, se recomienda que revisen los conceptos fundamentales mediante el video titulado “Belleza y Fealdad” (2014) del programa La otra Aventura. (Link: <https://link.curriculumnacional.cl/https://www.youtube.com/watch?v=g7LZm2CkzgQ>).

Además, el docente puede realizar un mapa conceptual para que entiendan cómo analizar los textos.

La actividad individual puede desarrollarse de variadas maneras, según los recursos disponibles: investigación en internet, en bibliotecas, como tarea que deben traer desde la casa, o incluso el mismo docente puede entregar impresas las fuentes para que los alumnos investiguen.

Para la actividad colaborativa, el profesor debe indicar durante la clase anterior que traigan materiales e imágenes variados para hacer los collages.

También especificará qué dimensiones deben tener y evaluará las características del aula para exponerlos.

Puede cambiar el número de grupos, considerando siempre que el número sea par y respetando las categorías.

RECURSOS Y SITIOS WEB

“Historia de la Belleza” Umberto Eco (extractos)

“Bello” –al igual que “gracioso”, “bonito”, o bien “sublime”, “maravilloso”, “soberbio” y expresiones similares– es un adjetivo que utilizamos a menudo para calificar una cosa que nos gusta. En este sentido, parece que ser bello equivale a ser bueno y, de hecho, en distintas épocas históricas se ha establecido un estrecho vínculo entre lo Bello y lo Bueno. Pero si juzgamos a partir de nuestra experiencia cotidiana, tendemos a considerar bueno aquello que no solo nos gusta, sino que además querríamos poseer. Son infinitas las cosas que nos parecen buenas –un amor correspondido, una fortuna honradamente adquirida, un manjar refinado– y en todos estos casos *desearíamos* poseer ese bien. Es un bien aquello que estimula nuestro deseo. Asimismo, cuando juzgamos buena una acción virtuosa, nos gustaría que fuera obra nuestra, o esperamos llegar a realizar una acción de mérito semejante, espoleados por el ejemplo de lo que consideramos que está bien. O bien llamamos bueno a aquello que se ajusta a cierto principio ideal, pero que produce dolor, como la muerte gloriosa de un héroe, la dedicación de quien cuida a un leproso, el sacrificio de la vida de un padre para salvar a su hijo... En estos casos, reconocemos que la acción es buena, pero –ya sea por egoísmo o por temor– no nos gustaría vernos envueltos en una experiencia similar. Reconocemos ese hecho como un bien, pero un bien ajeno, que contemplamos con cierto distanciamiento, aunque con emoción, y sin sentirnos arrastrados por el deseo. A menudo, para referirnos a actos virtuosos que preferimos admirar a realizar, hablamos de una “bella acción”.

Si reflexionamos sobre la postura del distanciamiento que nos permite calificar de bello un bien que no suscita deseo en nosotros, nos damos cuenta de que hablamos de belleza cuando disfrutamos de algo por lo que es en sí mismo, independientemente del hecho de que lo poseamos. Incluso, una tarta nupcial bien hecha, si la admiramos en el escaparate de una pastelería, nos parece bella, aunque por razones de salud o falta de apetito no la deseemos como un bien que hay que conquistar. Es bello aquello que, si fuera nuestro, nos haría felices, pero que sigue siendo bello aunque pertenezca a otra persona. Naturalmente, no estamos considerando la actitud de quien, ante un objeto bello como el cuadro de un gran pintor, desea poseerlo por el orgullo de ser su dueño, para poder contemplarlo todos los días o porque tiene un gran valor económico. Estas formas de pasión, celos, deseo de posesión, envidia o avidez no tienen relación alguna con el sentimiento de lo bello. El sediento que cuando encuentra una fuente se precipita a beber, no contempla su belleza. Podrá hacerlo más tarde, una vez que ha aplacado su deseo. De ahí que el sentimiento de la belleza difiera del deseo. Podemos juzgar bellísimas a ciertas personas, aunque no las deseemos sexualmente o sepamos que nunca podremos poseerlas. En cambio, si deseamos a una persona (que, por otra parte, incluso podría ser fea) y no podemos tener con ella relaciones esperadas, sufriremos. En este análisis de las ideas de belleza que se han ido sucediendo a lo largo de los siglos intentaremos, por tanto, identificar ante todo aquellos casos en que una determinada cultura o época histórica han reconocido que hay cosas que resultan agradables a la vista, independientemente del deseo que experimentamos ante ellas. (...)

Si bien ciertas teorías estéticas modernas solo han reconocido la belleza del arte, subestimando la belleza de la naturaleza, en otros periodos históricos ha ocurrido lo contrario: la belleza era una cualidad que podrían poseer los elementos de la naturaleza (un hermosos claro de luna, un hermosos fruto, un hermosos color), mientras que la única función del arte era hacer *bien* las cosas que hacía, de modo que fueran útiles para la finalidad que se les había asignado, hasta el punto de que se consideraba arte tanto el del pintor y del escultor como el del constructor de barcas, del

carpintero o el barbero. No fue hasta mucho más tarde cuando se elaboró la noción de “bellas artes” para distinguir la pintura, la escultura y la arquitectura de lo que hoy llamaríamos artesanía. Veremos, sin embargo, que la relación entre belleza y arte podía representar la naturaleza de una forma bella, incluso cuando la naturaleza representada fuese en sí misma peligrosa o repugnante.

(...) La pregunta que cabe preguntar es: ¿Por qué, entonces, esta historia de la belleza solo está documentada con obras de arte? Porque han sido los artistas, los poetas, los novelistas los que nos han explicado a través de los siglos qué era en su opinión lo bello, y nos han dejado ejemplos. Los campesinos, los albañiles, los panaderos o los sastres han hecho cosas tal vez también consideradas bellas, pero nos han quedado pocos restos (...).

Muchas veces, ante un resto artístico o artesanal antiguo, recurriremos a la ayuda de textos literarios y filosóficos de la época. Por ejemplo, no podremos decir si el que esculpía monstruos en las columnas o en los capiteles de las iglesias románicas los consideraba bellos, sin embargo, existe un texto de san Bernardo (para quien estas representaciones no eran buenas ni útiles) que da fe de que los fieles disfrutaban con su contemplación (hasta el punto de que incluso san Bernardo, al condenarlas, da muestras de sucumbir a su fascinación). Y de este modo, dando gracias al cielo por el testimonio que nos llega de donde menos cabría esperar, podremos afirmar que la representación de los monstruos, para un místico del siglo XII, era bella (aunque moralmente reprobable).

(...) Hemos dicho que utilizaríamos con preferencia documentos que proceden del mundo del arte. Pero, sobre todo al acercarnos a la modernidad, dispondremos también de documentos que no tienen una finalidad artística, sino de mero entretenimiento, de promoción comercial o de satisfacción de impulsos eróticos, como, por ejemplo, las imágenes que proceden del cine comercial, de la televisión o de la publicidad. (...) Al decir esto, se nos podrá acusar de relativismo, como si quisiéramos decir que la consideración de bello depende de la época y de las culturas. Y esto es exactamente lo que pretendemos decir. (...) Este libro parte del principio de que la belleza nunca ha sido algo absoluto e inmutable, sino que ha ido adoptando distintos rostros según la época histórica y el país, y esto es aplicable no solo a la belleza física (del hombre, de la mujer, del paisaje), sino también a la belleza de Dios, de los santos o de las ideas...

(...) Por otra parte, basta pensar en la estupefacción que experimentaría un marciano del próximo milenio que descubriera de repente un cuadro de Picasso y la descripción de una hermosa mujer en una novela de amor de la misma época. No entendería qué relación existe entre las dos concepciones de belleza. De ahí que, de vez en cuando, debamos hacer un esfuerzo y ver cómo distintos modelos de belleza coexisten en una misma época y cómo otros se remiten unos a otros a través de épocas distintas.

“Historia de la Fealdad” Umberto Eco (extractos)

A lo largo de los siglos, filósofos y artistas han proporcionado definiciones de lo bello, y gracias a sus testimonios se ha podido reconstruir una historia de las ideas estéticas a través de los tiempos. No ha ocurrido lo mismo con lo feo, que casi siempre se ha definido por oposición a lo bello y a lo que casi nunca se ha dedicado estudios extensos, sino más bien alusiones parentéticas y marginales. Por consiguiente, si la historia de la belleza puede valerse de una extensa serie de testimonios teóricos (de los que puede deducirse el gusto de una época de terminada), la historia de la fealdad por lo general deberá ir a buscar los documentos en las representaciones visuales o verbales de cosas o personas consideradas en cierto modo “feas”.

No obstante, la historia de la fealdad tiene algunos rasgos en común con la historia de la belleza. Ante todo, tan solo podemos suponer que los gustos de las personas corrientes se correspondieran de algún modo con los gustos de los artistas de su época. (...)

(...) Otra característica común a la historia de la fealdad y a la de la belleza es que hay que limitarse a registrar las vicisitudes de estos dos valores en la civilización occidental. En el caso de las civilizaciones arcaicas y de los pueblos llamados primitivos, disponemos de restos artísticos, pero no de textos teóricos que nos indiquen si estaban destinados a provocar placer estético, terror sagrado o hilaridad.

A un occidental, una máscara ritual africano le parecería horripilante, mientras que para el nativo podría representar una divinidad benévola. Por el contrario, al seguidor de una religión no occidental le podría parecer desagradable la imagen de un Cristo flagelado, ensangrentado y humillado, cuya aparente fealdad corporal inspiraría simpatía y emoción a un cristiano. (...)

¿Qué significan en realidad, estos dos términos? Su sentido también ha cambiado a lo largo de la historia occidental. Solo comparando afirmaciones teóricas con un cuadro o una construcción arquitectónica de la época, nos damos cuenta de que lo que se consideraba proporcionado en un siglo ya no lo era en el otro; cuando un filósofo medieval hablaba de proporción, por ejemplo, estaba pensando en las dimensiones y en la forma de una catedral gótica, mientras que un teórico renacentista pensaba en un templo del siglo XVI, cuyas partes estaba reguladas por la sección aurea, y a los renacentistas les parecían bárbaras y, justamente, “góticas”, las proporciones catedrales.

Los conceptos de bello y de feo están en relación con los distintos períodos históricos o las distintas culturas.

(...)

A menudo la atribución de belleza o de fealdad se ha hecho atendiendo no a criterios estéticos, sino a criterios políticos y sociales.

(...)

Decir que belleza y fealdad son conceptos relacionados con las épocas y con las culturas (o incluso con los planetas) no significa que no se haya intentado siempre definirlos en relación con un modelo estable.

Se podría incluso sugerir, como hizo Nietzsche en el Crepúsculo de los ídolos, que “en lo bello, el hombre se pone a sí mismo como medida de la perfección” y “se adora en ello... El hombre en el fondo se mira en el espejo de las cosas, considera bello todo aquello que le devuelve su imagen... Lo feo se entiende como señal y síntoma de degeneración... Todo indicio de agotamiento, de pesadez, de senilidad, de fatiga, toda falta de libertad, en forma de convulsión o parálisis, sobre todo el olor, el

color, la forma de la disolución, de la descomposición... todo esto provoca una reacción idéntica, el juicio de valor "feo" ... ¿A quién odia aquí el hombre? No hay duda: odio la decadencia de su tipo.

El argumento de Nietzsche es narcisísticamente antropomorfo, pero nos dice precisamente que belleza y fealdad están definidas en relación con un modelo "específico". Es decir, que una cosa (ya sea un cuerpo humano, un árbol, una vasija) había de presentar todas las características que su forma debía haber impuesto a la materia. ¿Podrá pues, definirse simplemente lo feo como lo contrario de lo bello, un contrario que también se transforma cuando cambia la idea de su opuesto? La historia de la fealdad, ¿puede ser el contrapunto simétrico de la historia de la belleza?

La primera y más completa *Estética de lo feo* la elaboró en 1853 Karl Rosenkranz: establece una analogía entre lo feo y el mal mora. Rosenkranz retoma la idea tradicional de que lo feo es lo contrario de lo bello, una especie de posible error que lo bello contiene en sí, de modo que cualquier estética, como ciencia de la belleza, está obligada a abordar también el concepto de fealdad. Pero justamente cuando pasa de las definiciones abstractas a una fenomenología de las distintas encarnaciones de lo feo, es cuando nos deja entrever una especie de "*autonomía de lo feo*" que lo convierte en algo mucho más rico y complejo que una simple serie de negaciones de las distintas formas de belleza.

Rosenkranz analiza minuciosamente la fealdad natural, la fealdad espiritual, la fealdad en el arte (y las distintas formas de imperfección artística), la ausencia de forma, la asimetría, la falta de armonía, la desfiguración y la deformación (lo mezquino, lo débil, lo vil, lo banal, lo casual, y lo arbitrario, lo tosco), y las distintas formas de lo repugnante (lo grosero, lo muerto y lo vacío, lo horrendo, lo insulso, lo nauseabundo, lo criminal, lo espectral, lo demoníaco, lo hechicero y lo satánico). Demasiadas cosas para seguir diciendo que lo feo es simplemente lo opuesto de lo bello, entendido como armonía, proporción o integridad.

(...)

La sensibilidad del hablante común percibe que, si bien en todos los sinónimos de *bello* se podría observar una reacción de apreciación desinteresada, en casi todos los de feo aparece implicada una reacción de disgusto, cuando no de violenta repulsión, horror o terror.

(...)

En general, parece que la experiencia de lo bello provoca lo que Kant (*Critica del juicio*) definía como "*placer sin interés*": si bien nosotros quisiéramos poseer todo aquello que nos parece agradable o participar en todo lo que nos parece bueno, la expresión de agrado ante la visión de una flor proporciona un placer del que está excluido cualquier tipo de deseo de posesión o de consumo.

En este sentido, algunos filósofos se han preguntado si se puede pronunciar un juicio estético de fealdad, puesto a que la fealdad provoca reacciones personales. (...)

A lo largo de nuestra historia, deberemos distinguir realmente entre la fealdad en sí misma (un excremento, una carroña, un ser en descomposición, un ser cubierto de llagas que despiden un olor nauseabundo) y la fealdad formal, como desequilibrio en la relación orgánica entre las partes de un todo.

(...) Por esto, una cosa es reaccionar pasionalmente al disgusto que nos provoca un insecto viscoso o un fruto podrido y otra cosa es decir que una persona es desproporcionada o que un retrato es feo en el sentido de que está mal hecho (la fealdad artística es una fealdad formal). Y respecto de la fealdad artística, recordemos que en casi todas las teorías estéticas, al menos desde Grecia hasta nuestros días, se ha reconocido que cualquier forma de fealdad puede ser redimida por una

representación artística fiel y eficaz. Aristóteles (Poética, 1448b) habla de la posibilidad de realizar lo bello imitando con maestría lo que es repelente, y Plutarco nos dice que, en la representación artística, lo feo imitado sigue siendo feo, pero recibe como una reverberación de belleza procedente de la maestría del artista. Hemos identificado, pues, tres fenómenos distintos: la fealdad en sí misma, la fealdad formal y la representación artística de ambas.

Actividad 4: ¿Qué es el arte?

PROPÓSITO

Se espera que los alumnos comprendan el problema de la demarcación del arte y la expresión artística, aplicando los conceptos estudiados en sus contextos cotidianos. Harán un trabajo colaborativo de selección y clasificación de objetos, con el fin de profundizar la reflexión en torno a qué es y qué no es arte, sus diferencias con la artesanía y otros objetos de la cultura.

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE

OA 1

Analizar textos filosóficos referidos a conceptos y problemas estéticos fundamentales, como la belleza, la demarcación del arte, la experiencia estética, la percepción sensible, los propósitos de la creación artística, entre otros.

OA 2

Evaluar posiciones de filósofos y escuelas de filosofía respecto de las principales cuestiones de la estética, contrastando sus métodos de razonamiento e implicancias en la vida cotidiana.

OA a

Formular preguntas significativas para su vida a partir del análisis de conceptos y teorías filosóficas, poniendo en duda aquello que aparece como “cierto” o “dado” y proyectando diversas respuestas posibles.

OA b

Analizar y fundamentar problemas presentes en textos filosóficos, considerando sus supuestos, conceptos, métodos de razonamiento e implicancias en la vida cotidiana.

ACTITUDES

- Pensar con flexibilidad para reelaborar las propias ideas, puntos de vista y creencias.
- Actuar responsablemente al gestionar el tiempo para llevar a cabo eficazmente los proyectos personales, académicos y laborales.

DURACIÓN:

8 horas pedagógicas

EL OBJETO EXPRESIVO

El profesor les entrega un texto sobre el tema del objeto artístico y expresividad frente a otro tipo de objetos. El objetivo es que reflexionen acerca de la demarcación del arte en el contexto de la cultura.

Conexión interdisciplinaria:

-Artes Visuales:
expresiones y técnicas
artísticas [OA 4]

Los alumnos leerán el texto y luego responderán individualmente en sus cuadernos las siguientes preguntas:

- ¿Cuáles son las características principales del objeto expresivo?
- ¿Por qué el objeto de arte supera al objeto mimético?
- ¿En qué medida se puede decir que las expresiones abstractas son también arte?
- ¿De dónde viene la expresividad del objeto expresivo?
- ¿En qué se asemejan el arte y la filosofía?

Sugerencia de lectura:

“El Arte como Experiencia”. Extractos del capítulo “El objeto expresivo”, John Dewey.

EL ARTE Y SU CONTEXTO

El docente les presenta tres imágenes que muestran objetos y obras artísticas de distintas épocas y contextos culturales. Estas son (ver Sugerencias de imágenes):

- La “Venus de Willendorf”
- Una vasija cerámica diaguita-incaica conocida como “Jarra de Aríbalo”
- “La fuente” de Marcel Duchamp

Los invita a conversar y reflexionar en torno a las siguientes preguntas:

- ¿Qué tienen los objetos de estas imágenes en común?
- Los tres objetos fueron hechos con distintos propósitos: ¿cuáles crees que son?
- ¿Qué nos dice este objeto de la cultura a la que corresponde?
- ¿Por qué es importante conocer la cultura en que se realizan las expresiones artísticas?

Además, deberán responder las preguntas en sus cuadernos de manera personal.

Orientaciones al docente

- ✓ El profesor aclara se trata de objetos culturales, pues son hechos por el ser humano. Sin embargo, corresponden a épocas y contextos culturales completamente diferentes.
- ✓ Promueve que usen los conceptos estéticos analizados anteriormente.
- ✓ Es importante utilizar conocimientos generales de otras asignaturas, como Artes e Historia, Geografía y Ciencias Sociales, como contexto sociocultural de los objetos, la técnica utilizada, entre otros.

Sugerencias de imágenes

“Venus de Willendorf” – Anónimo



“Jarra de Aríbalo” - Estilo diaguita-incaico, Anónimo



“La fuente” - Marcel Duchamp



LOS OBJETOS DE LA CULTURA

Para que reflexionen sobre la demarcación del arte, sus diferencias con la artesanía y otros objetos de la cultura, el docente les entrega la siguiente tabla, que clasifica en diversas categorías los objetos analizados:

	OBJETO MÁGICO RITUAL	OBJETO ARTESANAL / DISEÑO	OBJETO ARTÍSTICO CONCEPTUAL
OBJETO	“Venus de Willendorf”	“Jarra de Aríbalo”	“La fuente”
ÉPOCA	Arcaica - Presente	Neolítico - Presente	Renacimiento - Presente
FIN	Manipulación de la realidad Religión y Ritual Veneración	Utilitario y/o Decorativo	Contemplativo/Reflexivo Subjetivo
CARACTERÍSTICAS	-Tiene relación con lo sagrado -Se utiliza en momentos específicos -Lo hace una persona “especial” o “dotada” (Chamán) -Es único	-Objeto profano -Se usa en cualquier momento -Lo hace el sujeto capaz de dominar la técnica/manualidad -Se puede producir en serie	-Objeto no utilitario -Producto de la imaginación y la manualidad o gesto -Lo hace el sujeto capaz de entender el contexto artístico -Es único
TIPO DE OBJETO	Religioso	Utilitario	Estético

A partir de las diferencias establecidas en la tabla y los conceptos estéticos estudiados durante la unidad, los alumnos responden individualmente las siguientes preguntas y luego las comentan en parejas:

- ¿Cuáles son las principales diferencias entre el objeto artístico y los demás objetos de la cultura?
- ¿Cuál es la importancia del contexto social e histórico a la hora de interpretar un objeto de la cultura?
- ¿Qué es lo que determina lo artístico de un objeto?

LOS OBJETOS DE MI BARRIO

Trabajarán en grupos de tres o cuatro participantes. Recorrerán sus barrios o lugares de tránsito para elaborar un registro fotográfico de lo siguiente:

- Un objeto ritual
- Un objeto artístico
- Un objeto de artesanía/diseño
- Un objeto bello
- Un objeto feo

Tienen que elegirlos en su contexto cotidiano y deben corresponder a los conceptos estudiados.

Tras fotografiar los cinco objetos, harán una presentación con las imágenes seleccionadas y explicarán por qué el objeto corresponde a su respectiva clasificación. Así aplicarán los criterios aprendidos sobre la demarcación del arte y su diferencia con otro tipo de objetos, y la belleza y la fealdad en las expresiones artísticas.

ORIENTACIONES PARA LA ACTIVIDAD DE AULA

Los siguientes indicadores de evaluación, entre otros, pueden ser utilizados para evaluar formativamente:

- Explican perspectivas acerca de la demarcación del arte a partir de la lectura de textos filosóficos.
- Analizan objetos de su contexto cotidiano a partir de conceptos filosóficos estudiados en la unidad.

Si no entienden los conceptos vistos durante la actividad, pueden leer “Oficio y Genio: entre el artista y el artesano” de J. P. Gay; está en internet en formato pdf.

Para la actividad colaborativa, el profesor les pide durante la clase anterior que traigan materiales y recursos de imágenes diversos para poder realizar la presentación ppt (imágenes de objetos para cada categoría). Asimismo, puede variar el número de integrantes por grupo según la cantidad de alumnos presentes en la clase.

RECURSOS Y SITIOS WEB

TEXTO

“El Arte como experiencia”, extractos del capítulo “El objeto expresivo”, John Dewey.

Expresión –lo mismo que construcción– significa al mismo tiempo una acción y su resultado. En el último capítulo se consideró como un acto. Nos ocuparemos ahora del producto, del objeto expresivo, que nos dice algo. Si se separan los dos significados, se considera al objeto aislado de la operación que lo produjo y, en consecuencia, apartado de la individualidad de visión, ya que el acto procede de una criatura viviente individual. Las teorías que se fijan en la expresión, como si denotara simplemente el objeto, insisten siempre, en extremo, que el objeto de arte es puramente representativo de otros objetos ya existentes. Ignoran la contribución individual que hace del objeto algo nuevo. Insisten sobre su carácter “universal” y su significado, un término ambiguo como veremos. Por otro lado, aislar el acto de expresión de la expresividad poseída por el objeto conduce a la noción de que la expresión es meramente un proceso que descarga la emoción personal, concepción criticada en el último capítulo.

El zumo exprimido por la prensa de vino es lo que es a causa de un acto anterior, y es algo nuevo y característico. No representa simplemente otras cosas. Sin embargo, tiene algo en común con otros objetos y está hecho para atraer a otras personas distintas de las que lo produjeron. Un poema y una pintura ofrecen una materia que ha pasado por el alambique de la experiencia personal, y no tienen precedentes en la existencia o en el ser universal; sin embargo, su materia provino del mundo público y tiene así cualidades en común con la materia de otras experiencias, mientras el producto despierta en otras personas nuevas percepciones de los significados del mundo común. Las oposiciones de individual y universal, de subjetivo y objetivo, de libertad y orden que han mareado a los filósofos, no tienen sitio en la obra de arte. La expresión se puede entender como un acto personal y como un resultado objetivo que están orgánicamente conectados entre sí.

(...) El problema inmediato puede ser abordado trazando una distinción entre expresión y enunciación. La ciencia enuncia significados; el arte los expresa (...)

(...) Lo poético como distinto de lo prosaico, lo artístico como distinto de lo científico, la expresión como distinta de la enunciación, hace algo que no es conducir a una experiencia, sino que constituye una experiencia. (...)

(...) El pintor no se aproxima a la escena con una mente vacía, sino con un fondo de experiencias desde largo tiempo fundidas en capacidades y gustos, o como una conmoción debida a experiencias más recientes, llega con un espíritu expectante, paciente, con el deseo de ser impresionado, pero no sin cierto sesgo y tendencia en la visión. (...)

(...) El arte abstracto puede parecer una excepción a lo dicho sobre la expresividad y el significado. Algunas personas no consideran que sus obras de arte abstracto sean obras de arte y otras personas, en cambio, las consideran como la cima misma del arte; estos últimos las estiman así por su alejamiento de la representación en su sentido literal, y los primeros niegan que tenga expresividad. La solución del asunto pienso que se encuentra en la siguiente afirmación del doctor Barns: “La referencia al mundo real no desaparece del arte cuando la forma deja de ser la de las cosas verdaderamente existentes, así como la objetividad no desaparece de la ciencia cuando deja de hablar de la tierra, el fuego, el aire y el agua y la sustituye por cosas menos reconocibles, el hidrógeno, el oxígeno, el nitrógeno y el carbono”.

(...) Cuando no encontramos en una pintura la representación de algún objeto particular, lo que representa pueden ser las cualidades que comparten todos los objetos particulares reales como color, extensión, solidez, movimiento, ritmo, etc. Todas las cosas particulares tienen estas cualidades; en consecuencia, lo que sirve, por decirlo así, como paradigma de la esencia visible de todas las cosas puede seguir despertando las emociones que provocan las cosas individuales de un modo más especial. El arte, en suma, no deja de ser expresivo porque

ponga de forma visible las relaciones de las cosas sin ninguna otra indicación de las particularidades de esas relaciones, más que las necesarias para componer un todo. Cada obra de arte abstrae en cierto grado los rasgos particulares de los objetos expresados.

(...) Es un hecho aceptado por todos que el arte implica la selección. La falta de selección o una atención no dirigida producen una miscelánea desorganizada. La fuente directiva de la selección es el interés; una inclinación inconsciente pero orgánica hacia ciertos aspectos y valores del universo complejo y variado en que vivimos. En ningún caso puede rivalizar una obra de arte con la infinita concreción de la naturaleza. Un artista es cruel cuando selecciona, siguiendo la lógica de su interés, y añade a su inclinación selectiva una florescencia o “incremento” del sentido o dirección en que es arrastrado.

El otro factor que se requiere a fin de que una obra pueda ser expresiva para un perceptor, son los significados y valores extraídos de experiencias anteriores, fundidos entre sí y con las cualidades presentes directamente en la obra de arte. Si no equilibra las respuestas técnicas con ese material secundario, aquellas son tan puramente técnicas que limitan estrechamente la expresividad del objeto.

(...) Entonces, ¿cómo pueden los objetos de la experiencia no convertirse en expresivos? La apatía y la torpeza ocultan esta expresividad, formando una costra alrededor de los objetos. La familiaridad induce a la indiferencia, el prejuicio nos ciega; la presunción mira por el lado equivocado del telescopio y disminuye la significación poseída por los objetos en favor de una pretendida importancia del yo. El arte rompe el caparazón que oculta la expresividad de las cosas experimentadas; nos sacude la pereza de la rutina y nos permite olvidarnos de nosotros mismos para reencontrarnos en el deleite del mundo experimentado en sus variadas cualidades y formas. Intercepta toda sombra de expresividad que se encuentra en los objetos y los ordena con una nueva experiencia de la vida. Como los objetos de arte son expresivos, se hacen comunicativos. Yo no digo que la comunicación a otros sea la intención del artista, pero es una consecuencia de su obra que, en efecto, vive solamente en comunicación cuando opera en la experiencia de otros. Si el artista desea comunicar un mensaje especial, tenderá por ello a limitar la expresividad de su obra para otros, ya sea que quiera comunicar una lección moral o el sentido de su propio ingenio. La indiferencia a la respuesta del público inmediato es el rasgo necesario de todos los artistas que tienen algo nuevo que decir. Con todo, están animados por la profunda convicción de que, puesto que pueden decir lo que tienen que decir, el problema no está en su obra, sino en los que a pesar de tener ojos no ven y a pesar de tener oídos no oyen. La comunicabilidad no tiene nada que ver con la popularidad. No puedo menos que juzgar falso lo que dice Tolstoi sobre el contagio inmediato como test de la cualidad artística, y que lo que dice sobre la única clase de material que puede ser comunicado resulta estrecho de miras. Sin embargo, si el lapso se extendiera, es cierto que ningún hombre podría ser considerado elocuente si en algún momento alguien no se conmoviera al escucharlo. Los que se conmueven sienten, como dice Tolstoi, que lo que la obra expresa es, por decirlo así, algo que uno ha estado deseando expresar. Al mismo tiempo, el artista trabaja para crear un público con el cual comunicarse. Al cabo, las obras de arte son el único medio de comunicación completa y sin estorbos, entre hombre y hombre, que hay en un mundo lleno de abismos y muros que limitan la comunidad de la experiencia.

Actividad de evaluación: Descubriendo la estética en nuestras vidas

PROPÓSITO

En esta actividad, los estudiantes reflexionarán sobre un objeto significativo para sus vidas, aplicando los conceptos estéticos aprendidos durante la unidad. De esta manera, utilizarán sus conocimientos y comprenderán el valor del juicio estético en lo cotidiano.

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE

OA 1

Analizar textos filosóficos referidos a conceptos y problemas estéticos fundamentales, como la belleza, la demarcación del arte, la experiencia estética, la percepción sensible, los propósitos de la creación artística, entre otros.

OA a

Formular preguntas significativas para su vida a partir del análisis de conceptos y teorías filosóficas, poniendo en duda aquello que aparece como “cierto” o “dado” y proyectando diversas respuestas posibles.

OA b

Analizar y fundamentar problemas presentes en textos filosóficos, considerando sus supuestos, conceptos, métodos de razonamiento e implicancias en la vida cotidiana.

INDICADORES DE EVALUACIÓN

- Participan en un diálogo filosófico sobre el valor de un objeto cotidiano, reconociendo conceptos y perspectivas filosóficas estudiadas durante la unidad.
- Elaboran un ensayo de apreciación estética sobre el objeto seleccionado, aplicando contenidos estudiados y formulando preguntas filosóficas.

DURACIÓN:

8 horas pedagógicas

DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD

Para introducir la actividad de evaluación, al cierre de la clase anterior, el docente compartirá con los alumnos un objeto que haya elegido de su propia habitación. Dirá que lo eligió fue “por gusto” y hará un breve análisis estético del objeto, basándose en conceptos como mimesis, poiesis, experiencia estética, belleza, fealdad, arte y otros términos y conceptos que sean relevantes de la unidad.

Los alumnos tendrán que hacer lo mismo para la actividad de evaluación: traerán un objeto cotidiano que les genere una experiencia estética (puede ser decorativo, funcional o de otra índole).

Se les pedirá un ensayo en el que describan por qué sus objetos les causan una experiencia estética, aplicando los conceptos vistos durante la unidad. En caso de ser pertinente, además, se puede incorporar referentes, posturas o conceptos estéticos que se hayan estudiado.

Presentación de los objetos

Para iniciar la actividad, el docente organiza una reflexión grupal de cierre de unidad. Organiza la sala a fin de generar un ambiente de conversación y confianza, ordenando las sillas en un círculo o incluso fuera de la sala, si las condiciones lo permiten. Los estudiantes mostrarán los objetos que seleccionaron individualmente y conversarán entre todos. Cada uno podrá justificar la elección del objeto traído desde una perspectiva estética, aplicando conceptos como belleza, fealdad y arte, y perspectivas ya analizadas, como las diferencias entre lo interesante y lo bello o la capacidad de asombro frente a estímulos específicos.

Para mediar esta conversación, el profesor plantea preguntas para que reconozcan aspectos estéticos en los objetos elegidos y reflexionen sobre cómo la estética se aplica en la vida cotidiana:

- ¿Por qué este objeto causa una experiencia estética y no los otros?
- ¿En qué se diferencia este objeto de otros que puedo encontrar en mi habitación?
- ¿Qué conceptos de la estética vistos durante la unidad son aplicables en el reconocimiento de este objeto?
- Que este objeto me sea significativo, ¿quiere decir que es bello?
- Si el objeto de algún compañero no me parece significativo, ¿significa que es feo?
- ¿Bajo qué circunstancias se podría concebir alguno de estos objetos como una obra de arte?

El docente propone que revisen entre todos los contenidos que han visto en esta primera unidad. Luego, los jóvenes se juntan en parejas. Por turnos, comentan sobre sus percepciones del objeto del otro, para que cada alumno se haga una idea más extensa y clara de su propio objeto. Pueden utilizar sus cuadernos para identificar y aplicar conceptos y perspectivas.

De este modo, cada uno irá evaluando las relaciones entre su objeto personal y los problemas estéticos que plantea, para hacerse una idea de lo que escribirá en su ensayo.

Criterios para la evaluación

Etapa 1: Preparación	
Aspectos formales	Trae el objeto solicitado. Participa activamente en la conversación y la discusión grupal.
Aspectos disciplinares	Elabora una frase que sintetice el sentido que tiene la estética para su vida. Incorpora contenidos de la unidad. Define qué elementos de la discusión grupal incorporará en sus escritos y presentaciones personales.

1. Actividad: Redacción de un ensayo sobre el objeto elegido.

A partir de la reflexión anterior, trabajan de manera individual en un escrito de apreciación estética respecto del objeto seleccionado. El texto debe contemplar:

- *Formato:* digital o físico.
- *Contenido:* Deben incluir:
 - Por qué seleccionaron el objeto.
 - Contenidos trabajados durante la unidad: experiencia estética, belleza, fealdad, arte, entre otras posibilidades.
 - Las relaciones que se establezcan entre los conceptos y el objeto deben ser pertinentes, distinguibles y claras.
 - Tendrán que elegir los conceptos que trabajarán en su ensayo y que estimen más adecuados para explicar por qué el objeto elegido les causa una experiencia estética.

Criterios para la evaluación

Etapa 2: Elaboración	
Aspectos formales	Presenta el trabajo en el formato y la fecha solicitados. Tiene buena redacción y ortografía. Incluye referencias de todas las fuentes utilizadas.
Aspectos disciplinares	El escrito y la presentación se refieren a los contenidos trabajados durante la unidad. El escrito y la presentación explicita relaciones con el arte y la experiencia estética. El escrito y la presentación cumplen con el objetivo de la actividad.

Representación del ensayo

Tras escribir el ensayo, presentarán frente al curso una fotografía de su objeto junto a tres preguntas seleccionadas del escrito, que ellos mismos reconozcan como determinantes del objeto y su carácter estético. Esta exposición será individual, de no más de tres minutos de extensión. Luego, si las condiciones del aula lo permiten, pegarán la presentación en la pared de la sala para incentivar la curiosidad de los compañeros que están del curso de Estética. La idea es que el espacio común del curso sirva como medio de exposición de los intereses estéticos de los alumnos.

Criterios para la evaluación

Etapa 3: Presentación	
Aspectos formales	Presenta el trabajo en el formato y la fecha solicitados. Tiene buena redacción y ortografía.
Aspectos disciplinares	La presentación se refiere a los contenidos trabajados durante la unidad. La presentación explicita relaciones entre el objeto y las frases elegidas para describirlo. Las tres preguntas incluyen conceptos vistos durante la unidad.

Orientaciones para la actividad de aula

- El docente les pedirá que sus ensayos aludan tanto a las cuestiones principales de la estética como a sus implicancias en la vida cotidiana, usando como ejemplo las posiciones de filósofos o escuelas que traten el tema.
- Puede seleccionar qué conceptos trabajarán los alumnos en su ensayo de análisis estético.
- Si no les alcanza el tiempo, puede encargarles que lo escriban como tarea fuera del horario de clases.
- Se recomienda compartir con los estudiantes la pauta con que se evaluará sus escritos y presentaciones antes de que los elaboren, para que sepan qué se espera de ellos.

Unidad 2

Unidad 2: Interpretación de expresiones artísticas

Propósito de la unidad

Los estudiantes desarrollarán su autonomía y pensamiento crítico al aprender a interpretar expresiones artísticas, considerando los fenómenos sociales y culturales que influyen en ellas, así como las categorías y los conceptos fundamentales de la estética. Esta unidad es el espacio para reflexionar en torno a las siguientes preguntas: ¿Por qué considerar que la técnica de una obra artística es fundamental para su interpretación? ¿Cómo se puede saber si una interpretación de una obra artística es correcta? ¿De qué manera se relaciona el arte con los fenómenos sociales y culturales?

Objetivos de Aprendizaje

OA 5

Interpretar obras artísticas (visuales, musicales, literarias, teatrales, audiovisuales, dancísticas, entre otras), considerando conceptos filosóficos, corrientes de la teoría del arte y temas de la sociedad actual.

OA 3

Explicar fenómenos que han influido en la evolución histórica de la estética, como las creencias religiosas, los cambios tecnológicos, los procesos históricos, entre otros, y evaluar su impacto.

OA b

Analizar y fundamentar problemas presentes en textos filosóficos, considerando sus supuestos, conceptos, métodos de razonamiento e implicancias en la vida cotidiana.

OA d

Elaborar visiones personales respecto de problemas filosóficos a partir de las perspectivas de diversos filósofos, siendo capaces tanto de reconstruir sus fundamentos como de cuestionarlos y plantear nuevos puntos de vista.

Actividad 1: Análisis de la expresión artística

PROPÓSITO

Por medio de esta actividad, los alumnos estudiarán algunos conceptos fundamentales para el análisis artístico. La idea es que definan el primer grado de aproximación a la obra, que consiste en su análisis técnico, identificación de su época y tema, para luego pasar a áreas más complejas del análisis y la interpretación estética.

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE

OA 5

Interpretar obras artísticas (visuales, musicales, literarias, teatrales, audiovisuales, dancísticas, entre otras), considerando conceptos filosóficos, corrientes de la teoría del arte y temas de la sociedad actual.

OA 3

Explicar fenómenos que han influido en la evolución histórica de la estética, como las creencias religiosas, los cambios tecnológicos, los procesos históricos, entre otros, y evaluar su impacto.

OA d

Elaborar visiones personales respecto de problemas filosóficos a partir de las perspectivas de diversos filósofos, siendo capaces tanto de reconstruir sus fundamentos como de cuestionarlos y plantear nuevos puntos de vista.

INDICADORES DE EVALUACIÓN

- Explican influencias de procesos culturales en la creación artística.
- Identifican elementos centrales de la interpretación artística: estilos, contexto histórico, técnica, movimiento artístico, entre otros posibles.
- Relacionan constructos culturales con diversas expresiones artísticas, identificando cómo una época influye en el arte y viceversa.

ACTITUDES

- Pensar con conciencia, reconociendo que los errores ofrecen oportunidades para el aprendizaje.

DURACIÓN:

6 horas pedagógicas

INTERPRETANDO LA EXPRESIÓN ARTÍSTICA

El docente iniciará la unidad mostrando la obra “Hot Spot” de Mona Hatoum, y pidiéndoles que hagan una libre interpretación escrita en sus cuadernos. Los puede guiar con las siguientes preguntas:

- ¿De qué trata la obra?
- ¿Qué problemas aborda?
- ¿Qué intención hay detrás de esta obra?

Luego les presenta una “Ficha de conceptos” y les señala que son esenciales para interpretar las expresiones artísticas. Se trata de criterios imprescindibles para intentar dar significado a una obra. Los alumnos escriben sus respuestas individualmente y el profesor les pide que las guarden, pues las usarán más adelante.

¿CÓMO INTERPRETAR UNA OBRA?

1.- El curso realizará una lectura en conjunto de estas definiciones, guiada por el docente. Mientras leen, el profesor proyectará ejemplos gráficos relativos a los conceptos vistos.

- Para la *técnica* se utilizará como ejemplo Marilyn de Andy Warhol.
- Para *época* se usará “La libertad guiando al pueblo” de Eugène Delacroix.
- Para *tema* se presentará “La fundación de Santiago” de Pedro Lira.
- Para *problema* se mostrará la obra “This is not America” de Alfredo Jaar.

2.- A continuación, verán un video llamado “Una explicación de las Meninas de Velázquez” para que profundicen en cómo se analiza una obra artística según una expresión artística determinada. A continuación, toman nota individualmente en una tabla para relacionar la interpretación con la categoría conceptual correspondiente.

Nombre de la obra	
Artista	
Año	
Técnica	
Contexto (época)	
Estilo de la obra	
Relato de la obra (tema)	

3.- Después, el docente mostrará dos obras: “Cristo crucificado” de Diego Velázquez y “Christ you know it ain’t easy” de la artista contemporánea Sarah Lucas. Les pedirá que, para la próxima clase, hayan estudiado a estos dos artistas según los siguientes criterios:

- Obras
- Contexto cultural: nacionalidad, religión, cultura, etc.
- Biografía

Sugerencia de lecturas:

- Ficha de conceptos

Sugerencias de videos:

- “Una explicación de las Meninas de Velázquez” (2017)
<https://link.curriculmnacional.cl/https://www.youtube.com/watch?v=ydIC7D2oo7o>].
- “Análisis de Guernica de Pablo Picasso” (2014)
<https://link.curriculmnacional.cl/https://www.youtube.com/watch?v=cM3MmJDFbkj>].

Sugerencias de imágenes

Técnica: Andy Warhol. “Marilyn”, 1962.



Época: Eugène Delacroix. “La libertad guiando al pueblo”, 1830.



Tema: Pedro Lira. “La fundación de Santiago”, 1898.



Problema: Alfredo Jaar. “This is not America”, 1987.



¡COMPAREMOS OBRAS!

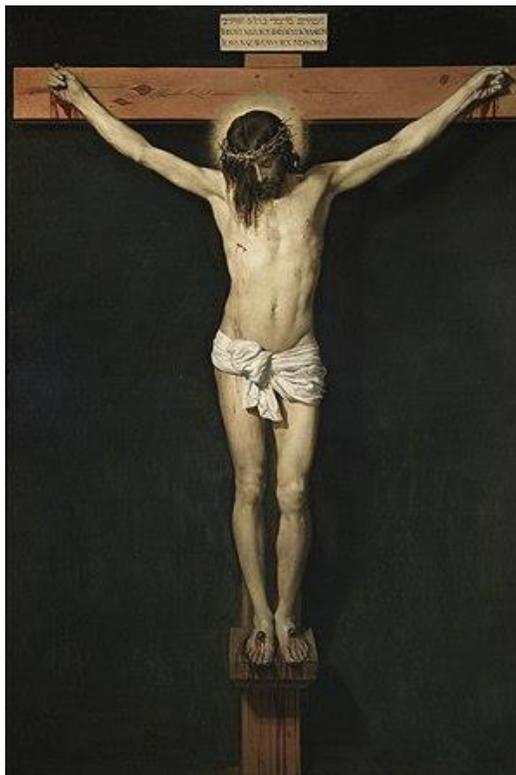
El docente les pide organizarse en grupos de 2 a 3 alumnos para la siguiente etapa de la actividad, en la cual tendrán que comparar las dos obras de los artistas anteriormente expuestos (Velázquez y Lucas). Luego de compartir sus ideas, responderán las siguientes preguntas:

- ¿Cómo representa cada obra a su época?
- ¿Qué valores se puede inferir de las obras?
- ¿Qué aporte otorga la técnica al significado de las obras?

Conexión interdisciplinaria:
Artes visuales: Análisis de interpretaciones artísticas [OA 4].

Sugerencias de imágenes

Diego Velázquez. “Cristo crucificado”, c. 1632.



Sarah Lucas. “Christ you know it ain’t easy”, 2003.



Sarah Lucas. “Christ you know it ain’t easy”, 2003. (Detalle)



ORIENTACIONES PARA LA ACTIVIDAD DE AULA

Los siguientes indicadores de evaluación, entre otros, pueden ser utilizados para evaluar formativamente:

- Explican influencias de procesos culturales en la creación artística.
- Identifican elementos centrales de la interpretación artística: estilos, contexto histórico, técnica, movimiento artístico, entre otros posibles.
- Relacionan constructos culturales con diversas expresiones artísticas, identificando cómo una época influye en el arte y viceversa.

El profesor puede cambiar los ejemplos de obras elegidas para representar los conceptos de “época”, “técnica”, “tema” y “problema”.

Si lo estima conveniente, puede pedirles que haga individualmente la comparación de obras de la tercera parte.

También puede recurrir a otros materiales audiovisuales que los ayuden a entender el análisis artístico. Si les cuesta hacer el análisis, el profesor puede elaborar un cuadro comparativo con los conceptos básicos vistos en la primera parte de la actividad. También puede presentar otras dos obras de distintas épocas, pero con temas en común, para ofrecer un análisis abierto al respecto frente al curso; así modelará cómo comparar dos expresiones artísticas [Obras sugeridas: “Autorretrato” Rembrandt y “Autorretrato” George W. Bush].

Asimismo, puede destinar un momento para que los jóvenes den un ejemplo de expresiones artísticas de cualquier época que tengan características comunes; por ejemplo: su técnica, tema o problema.

Luego, interpretan ambas obras y comparan sus significados, tomando en consideración sus contextos culturales.

RECURSOS Y SITIOS WEB

Ficha de Conceptos

Técnica

Dentro del campo artístico, la técnica alude al dominio de un conjunto de procedimientos y recursos, intelectuales y materiales, de que se vale un determinado artista para plasmar un hecho estético.

Las técnicas son distintas para cada disciplina específica, sea pintura, música, escultura, literatura o danza. Así como en pintura se valora el empleo del color, el manejo de proporciones o de luz y sombras, en música se apreciará la manipulación de un instrumento, el dominio vocal de un cantante o el conocimiento de la teoría musical de un compositor. En este sentido, la destreza técnica determina, en buena medida, la calidad de una obra de arte.

Época

Del latín epōcha, el término permite referirse a distintos conceptos relacionados con el tiempo; por ejemplo: la fecha de un suceso a partir del cual se empiezan a contar los años.

Una época es también un periodo temporal que puede distinguirse o definirse por los hechos históricos que sucedieron en él y determinaron sus formas de vida.

Tema

Se denomina tema a un eje central sobre el que se organiza un discurso determinada. Puede concebirse como un conjunto de ideas que son privilegiadas y que se relacionan estructurándose como las más importantes, siendo las demás una mera derivación dependiente. Cada texto escrito e incluso cada unidad de discurso oral tienen un tema que sirve como una suerte de anclaje semántico.

Problema

Se refiere a los posibles conflictos, cuestiones y complicaciones con respecto a la cultura y sociedad que se puede inferir de lo que presenta y sugiere una obra de arte.

[Fuente: definicion.de]

Actividad 2: El alcance del artista

PROPÓSITO

En esta actividad, los estudiantes conocerán y aplicarán distintos criterios mediante los cuales una expresión artística refleja su época. De esta manera, obtendrán herramientas para interpretar las relaciones y los efectos sociales de una obra artística, a partir de factores históricos y culturales

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE

OA 5

Interpretar obras artísticas (visuales, musicales, literarias, teatrales, audiovisuales, dancísticas, entre otras), considerando conceptos filosóficos, corrientes de la teoría del arte y temas de la sociedad actual.

OA 3

Explicar fenómenos que han influido en la evolución histórica de la estética, como las creencias religiosas, los cambios tecnológicos, los procesos históricos, entre otros, y evaluar su impacto.

OA d

Elaborar visiones personales respecto de problemas filosóficos a partir de las perspectivas de diversos filósofos, siendo capaces tanto de reconstruir sus fundamentos como de cuestionarlos y plantear nuevos puntos de vista.

ACTITUDES

- Trabajar con autonomía y proactividad en trabajos colaborativos e individuales para llevar a cabo eficazmente proyectos de diversa índole.

DURACIÓN:

6 horas pedagógicas

“CHASING TRANE”

Se espera que los alumnos relacionen la vida y obra de un artista con su época y todos los eventos que convergen en ella. Con este propósito, el docente iniciará la unidad mostrándoles el documental titulado “Chasing Trane”, en el cual verán la relación del artista (John Coltrane) y su obra con su contexto histórico, político, religioso y tecnológico.

Conexión interdisciplinaria:
Historia, Geografía y Ciencias Sociales, Mundo Global:
Contexto de desarrollo de expresiones artísticas [OA 6]

Sugerencia de video

“Chasing Trane”, John Scheinfeld (2016)

Escribirán individualmente un texto sobre el documental, guiándose por las siguientes preguntas:

- ¿Cómo se reflejan los conflictos políticos de la época en la obra del artista?
- ¿Qué rol cumple la religión dentro del proceso creativo del artista?
- ¿De qué manera influyen los avances tecnológicos en la obra del artista?
- ¿Cómo representa el artista los cambios de su tiempo?

Orientaciones al docente:

Si no tienen acceso al documental, puede elegir una obra adecuada y plantearles las mismas preguntas; por ejemplo: “El juicio final” de Miguel Ángel.

LOS ARTISTAS DEL AHORA

El profesor les pide que cada uno elija un referente musical que le guste y que hagan una presentación oral que involucre la relación del artista elegido con, al menos, dos de los criterios vistos recién: historia, política, religión, tecnología.

Orientaciones al docente:

- Los alumnos deben presentar al o la artista y mostrar al menos una de sus piezas al curso.
- Tienen que argumentar por qué tal artista representa nuestro tiempo desde un punto de vista político, religioso, filosófico o tecnológico.

ORIENTACIONES PARA LA ACTIVIDAD DE AULA

Los siguientes indicadores de evaluación, entre otros, pueden ser utilizados para evaluar formativamente:

- Reconocen influencias culturales, políticas y sociales en la obra de artistas.

El profesor puede cambiar el documental sugerido por otro material audiovisual u otro tipo de archivo u obra, verificando que contenga las relaciones entre la obra artística y su contexto político, religioso, filosófico y tecnológico.

Se puede agregar a la actividad una última parte en que los estudiantes elijan algún referente artístico de nuestro propio tiempo y país y realicen una presentación en la cual argumenten su relación con el contexto político, religioso y tecnológico.

RECURSOS Y SITIOS WEB

Documental “Chasing Trane”, John Scheinfeld (2016)

Actividad 3: Paradigmas del arte

PROPÓSITO

Se espera que los estudiantes reconozcan los cambios que han tenido la reflexión estética y el arte en distintos períodos de la historia, para que comprendan los paradigmas fundamentales de estas disciplinas y, a la vez, la relación entre el trabajo intelectual y artístico con la contingencia.

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE

OA 5

Interpretar obras artísticas (visuales, musicales, literarias, teatrales, audiovisuales, dancísticas, entre otras), considerando conceptos filosóficos, corrientes de la teoría del arte y temas de la sociedad actual.

OA 3

Explicar fenómenos que han influido en la evolución histórica de la estética, como las creencias religiosas, los cambios tecnológicos, los procesos históricos, entre otros, y evaluar su impacto.

OA b

Analizar y fundamentar problemas presentes en textos filosóficos, considerando sus supuestos, conceptos, métodos de razonamiento e implicancias en la vida cotidiana.

OA d

Elaborar visiones personales respecto de problemas filosóficos a partir de las perspectivas de diversos filósofos, siendo capaces tanto de reconstruir sus fundamentos como de cuestionarlos y plantear nuevos puntos de vista.

ACTITUDES

- Pensar con perseverancia y proactividad para encontrar soluciones innovadoras a los problemas.

DURACIÓN:

6 horas pedagógicas

ESTÉTICA EN LA HISTORIA

El docente contextualiza y muestra el documental “Grandes ideas de la filosofía: estética”, a partir del cual los estudiantes harán un trabajo de investigación a lo largo de la actividad.

Orientaciones al docente:

- Se sugiere realizar una recapitulación de contenidos y conceptos vistos en las actividades anteriores de la unidad antes de proyectar el documental para que los tengan presentes a la hora de entender los nuevos contenidos.
- De no poder acceder al video, se sugiere buscar en pdf o biblioteca los textos siguientes:
 - Raymond Bayer: Historia de la Estética
 - Monroe Beardsley & John Hospers: Estética: Historia y Fundamentos.

Sugerencia de video:

“Grandes ideas de la filosofía: estética” (2015)

<https://link.curriculmnacional.cl/https://www.youtube.com/watch?v=IUzikReu48o>

Sugerencias de Lecturas

-Raymond Bayer: “Historia de la Estética”

-Monroe Beardsley & John Hospers: “Estética: Historia y Fundamentos”

ARTE Y ÉPOCA

Se reúnen en grupos pequeños, idealmente de 4 integrantes, para hacer un trabajo de investigación; el profesor les pedirá que cada grupo elija un período histórico que esté en el marco dado por el documental. Deben incluir los siguientes aspectos:

Conexión interdisciplinaria:

-Ciencias para la ciudadanía, Tecnología y Sociedad: La tecnología y su impacto en la cultura [OA 3]

- Breve presentación del período histórico
- Un mínimo de tres obras artísticas del período, indicando autor, técnica, tema, junto con los elementos que necesiten para describir la obra.
- Responder las siguientes preguntas:
 - ¿Cuál es la noción de belleza de la época?
 - ¿Qué es considerado como arte en la época?
 - Interprete la noción de “artista” de la época.
 - ¿Cómo definiría el paradigma estético de la época?

Dos de los participantes buscarán información sobre el período histórico y los otros dos responderán las preguntas, basados en dicha información.

Orientaciones al docente:

- Los estudiantes deben elegir entre los siguientes períodos estéticos:
 - Clásico
 - Medieval
 - Renacimiento
 - Modernidad
 - Romanticismo
 - Siglo XX
- Después investigan en torno a a las preguntas presentadas.
- Elaboran el escrito e incluyen imágenes de obras referenciales del período.

ORIENTACIONES PARA LA ACTIVIDAD DE AULA

Los siguientes indicadores de evaluación, entre otros, pueden ser utilizados para evaluar formativamente:

- Describen expresiones artísticas, identificando autor, técnica, tema, entre otros elementos.
- Explican la noción de belleza, arte y artista de diversas épocas históricas.

El profesor puede asignar a cada grupo el período histórico a investigar. También puede pedirles que hagan la investigación de manera individual.

De ser necesario, puede recurrir a materiales bibliográficos que los ayuden a comprender los problemas estéticos tratados en el documental; por ejemplo:

- a) Raymond Bayer: Historia de la Estética
- b) Monroe Beardsley & John Hospers: Estética: Historia y Fundamentos.

Si enfrentan dificultades en sus trabajos, el docente elige un período incluido en el documental y les pide que respondan las mismas preguntas.

También los puede desafiar a que hagan una presentación con una serie de imágenes de obras referenciales, para que expliquen la transición de un paradigma del arte a otro; por ejemplo: la transición desde la Figuración hacia la Abstracción. Se sugiere (1) revisar la obra pictórica de los siguientes artistas: Monet, Cézanne, Picasso, Kandinsky y Malevich y (2) considerar el desplazamiento de la importancia del virtuosismo (la técnica) a la expresividad (material).

RECURSOS Y SITIOS WEB

Documental “Grandes ideas de la filosofía: estética” (2015)

<https://link.curriculumnacional.cl/https://www.youtube.com/watch?v=IUzikReu48o>

Actividad 4: Las vanguardias

PROPÓSITO

Se espera dar a conocer a los estudiantes los movimientos artísticos que abarcan los períodos de finales de siglo XIX a mitades del siglo XX, conocidos como las Vanguardias. Es importante que conozcan estos movimientos artísticos, sus implicancias estéticas y cómo su aparición se relacionó estrechamente con los demás acontecimientos de una época que, finalmente, condujo hacia las concepciones teóricas y prácticas de nuestro propio tiempo.

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE

OA5

Interpretar obras artísticas (visuales, musicales, literarias, teatrales, audiovisuales, dancísticas, entre otras), considerando conceptos filosóficos, corrientes de la teoría del arte y temas de la sociedad actual.

OA3

Explicar fenómenos que han influido en la evolución histórica de la estética, como las creencias religiosas, los cambios tecnológicos, los procesos históricos, entre otros, y evaluar su impacto.

OA b

Analizar y fundamentar problemas presentes en textos filosóficos, considerando sus supuestos, conceptos, métodos de razonamiento e implicancias en la vida cotidiana.

ACTITUDES

- Trabajar con autonomía y proactividad en trabajos colaborativos e individuales para llevar a cabo eficazmente proyectos de diversa índole.
- Pensar con perseverancia y proactividad para encontrar soluciones innovadoras a los problemas.

DURACIÓN:

8 horas pedagógicas

LA REVOLUCIÓN ARTÍSTICA DEL SIGLO XX

El docente presenta una descripción esquemática de las vanguardias del siglo XX y un extracto del texto “Las Vanguardias Artísticas del siglo XX” de Mario de Michelli, en el cual se trata específicamente el Dadaísmo. detrás leer ambos textos, deberán responder individualmente las siguientes preguntas:

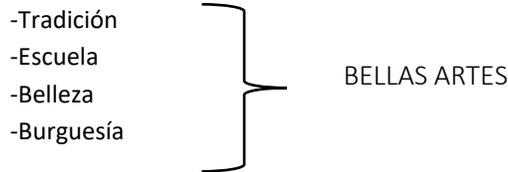
Conexión interdisciplinaria:

Historia, Geografía y Ciencias Sociales, Mundo Global: contexto de desarrollo de expresiones artísticas [OA 6].

- ¿Cuáles son las características principales de las Vanguardias del siglo XX?
- ¿Cuál es el cambio de paradigma estético que ejercieron las vanguardias?

Orientaciones al Docente:

- Debe indicar a los estudiantes que, por medio de estas preguntas, se refiere a las oposiciones estéticas fundamentales en las expresiones vanguardistas:

**Sugerencia de lectura:**

“Las Vanguardias del siglo XX” Mario de Michelli

MANIFIESTOS VANGUARDISTAS

1.- Los estudiantes realizan un trabajo de investigación en parejas, donde deben elegir una Vanguardia del siglo XX.

- Se sugiere que descarguen en sus hogares o en la escuela el libro de Mario de Michelli “Las Vanguardias Artísticas del siglo XX” en versión pdf, y lean el capítulo correspondiente a la vanguardia que eligieron. Si no, pueden leer el texto adjunto “Las Vanguardias del siglo XX”, elegir uno de los siguientes movimientos e indagar en textos en sus bibliotecas u otros espacios de acceso a bibliografía:
 - Expresionismo
 - Fauvismo
 - Cubismo
 - Futurismo
 - Dadá
 - Surrealismo

2.- Entregarán un trabajo escrito, respondiendo las siguientes preguntas:

Nombre de la Vanguardia:

- ¿Dónde, cuándo y por qué se origina este movimiento artístico?
- ¿Cuáles son las características esenciales de esta Vanguardia?
- ¿Cuál es el problema estético fundamental de esta Vanguardia?
- ¿Cuáles son sus principales referentes? (Especificar artistas con obras)

INTERPRETANDO LAS VANGUARDIAS

El docente los desafía a crear individualmente una obra artística original en el medio que ellos mismos escojan y encuentren pertinente, basados en una Vanguardia de su elección; puede ser un poema, dibujo, collage, música, video, pintura, instalación, objeto, etc. Tienen que presentar su obra en clases, acompañada de un escrito que responda los siguientes criterios:

Vanguardia que representa

¿Por qué representa este movimiento?

	No logrado	Medianamente logrado	Logrado
Presenta obra artística original en condiciones pertinentes.			
Indica una Vanguardia relacionada con el trabajo y presenta el escrito donde argumenta su relación.			
Se reconocen elementos característicos de la Vanguardia elegida.			

Orientaciones al Docente:

- Tienen que presentar sus trabajos en un formato que el profesor pueda guardar para luego ser evaluado, por lo que se sugiere indicarles que sus obras no se excedan en complejidad y tamaño.

ORIENTACIONES PARA LA ACTIVIDAD DE AULA

Los siguientes indicadores de evaluación, entre otros, pueden ser utilizados para evaluar formativamente:

- Explican el origen, las características centrales y los referentes principales de las vanguardias.
- Crean una expresión artística basándose en una vanguardia, demostrando cómo incorporaron los elementos y características centrales de la vanguardia en su creación.

La segunda parte de la actividad también puede realizarse individualmente.

Si el docente observa que los jóvenes seleccionan la misma vanguardia, puede indicarles que elijan otras para tener una exposición y un conocimiento variados.

Si enfrentan dificultades para crear sus obras personales, el profesor puede modelar brevemente un ejemplo característico de una vanguardia y explicar por qué es representativo de ella.

De manera opcional, los puede invitar a que inventen su propio movimiento vanguardista y argumenten su posición estética y artística en un breve manifiesto escrito (no más de 3 párrafos), basándose en los manifiestos de las Vanguardias del siglo XX.

RECURSOS Y SITIOS WEB

Textos

LAS VANGUARDIAS ARTÍSTICAS DEL SIGLO XX

Se entiende como vanguardias los movimientos artísticos que se suceden de forma muy rápida en los primeros años del siglo XX, antes del estallido de la Segunda Guerra Mundial, fundamentalmente en Europa.

Las vanguardias responden a la crisis del sistema figurativo dominante desde el Renacimiento, que comienza con la difusión de la fotografía y que ha dejado sin interés la representación ilusionista de la realidad, a lo que se añade el conocimiento cada vez mayor de otras culturas y otras tradiciones representativas, como la pintura japonesa o la escultura negra. Por ello, los artistas vanguardistas intentan buscar un nuevo lenguaje para el arte moderno, continuando el camino iniciado por el impresionismo y el posimpresionismo en cuanto a romper con el arte academicista.

Los avances científicos y técnicos cambian la posición del hombre ante el mundo. La Interpretación de los sueños de Freud y la teoría de la relatividad de Einstein influyen decisivamente en los artistas que afirman el valor subjetivo y emotivo de la pintura (fauvistas, expresionistas o surrealistas), destruyen el espacio monofocal renacentista (cubistas o futuristas), hacen concebir a los artistas un mundo donde velocidad y simultaneidad es posible (futuristas) y donde el tiempo ha perdido su valor absoluto (relojes blandos de Dalí).

La vanguardia es, ante todo, experimentación. Por eso, las vanguardias se suceden con mucha rapidez y adoptan gran disparidad de posturas. No pretende hacerse una obra de arte, sino hacer propuestas, explorar caminos. En ese sentido, todos los medios expresivos son válidos, todas las técnicas, todos los materiales, incluso los objetos de la vida cotidiana (collage).

Los artistas quieren acabar con un arte elitista, sacar el arte de los museos, de las academias y hacerlo algo vivo, en contacto con hombres de toda condición, implicándose en los movimientos sociales y políticos del mundo que les rodea. Los medios de comunicación permiten el acceso al arte y a la cultura de todas las clases sociales, no solo por medio del cartel, sino también mediante la fotografía, el cine o la prensa. Si el arte medieval era religioso, el renacentista o barroco aristocrático, y el del XIX burgués, ahora surge un arte destinado a las masas.

Por medio de los manifiestos, los artistas exponen y justifican su postura vital y artística. En ellos participan no solo pintores sino también escritores, y en muchas ocasiones sus obras solo se entienden a la luz de esos manifiestos.

[Fuente: <https://link.curriculumnacional.cl/https://colomabea.files.wordpress.com/2012/09/12-tema-vanguardias.pdf>]

Dadá: Una definición de Tzara (Extracto) “Las Vanguardias del siglo XX”, Mario de Michelli

El movimiento Dadá nació en Zúrich en 1916. Al tratar de explicar las razones de este venturoso nacimiento, Tristan Tzara, en una entrevista concedida a la radio francesa, declaraba:

Para comprender cómo nació Dadá, es necesario imaginarse, de una parte, el estado de ánimo de un grupo de jóvenes en aquella especie de prisión que era Suiza en tiempos de la Primera Guerra Mundial, y, de otra, el nivel intelectual del arte y de la literatura de aquella época (...).

Estábamos resueltamente contra la guerra, sin por ello caer en los fáciles pliegues del pacifismo utópico. Sabíamos que solo se podía suprimir la guerra extirpando sus raíces. La impaciencia de vivir era grande, el disgusto se hacía extensivo a todas las formas de civilización llamada moderna, a sus mismas bases, a su lógica y a su lenguaje, y la rebelión asumía modos en que los que lo grotesco y lo absurdo superaban largamente a los valores estéticos. (...)

El dadaísmo de Zúrich se mantuvo en el ámbito de una violenta negación intelectual, llegando, sin embargo, a una definición más clara de su propia actitud. Como en el Expresionismo Alemán, el fondo de tal actitud era la protesta contra los falsos mitos de la razón positivista. Sin embargo, en el dadaísmo la protesta se llevaba furiosamente a sus últimas consecuencias, o sea, a la negación absoluta de la razón: “El agua del diablo llueve sobre mi razón,” dirá Tzara. En otras palabras, el irracionalismo psicológico y metafísico del que brota el Expresionismo, en el Dadaísmo se convierte en el eje metódico de un nihilismo sin parangón. El Expresionismo todavía creía en el arte; el Dadaísmo rechaza hasta esta noción. Es decir, su negación actúa no solo contra la sociedad, que también es el blanco del expresionismo, sino contra todo lo que de alguna manera se relaciona con las tradiciones y las costumbres de esa sociedad. Y precisamente el arte, considéreselo como es quiera, es siempre un producto de esa sociedad que hay que negar en todo.

(...) Mientras el Cubismo, el Futurismo y el Abstraccionismo constructivista tienen una base positivista, el Dadaísmo, como el Expresionismo, se apoya en la base contraria. Por tanto, aunque emplee los medios de esas tendencias figurativas, es bastante distinto el proceso de su creación artística, en el caso de que se trate de “creación”. Efectivamente, lo que caracteriza a la “creación” de la “obra” Dadá no es una razón ordenadora, una búsqueda de coherencia estilística ni un módulo formal. Los motivos de naturaleza plástica que interesan a los demás artistas no interesan en absoluto a los dadaístas. Así, ellos no “crean” obras, sino que fabrican objetos. Lo que interesa en esta “fabricación” es, sobre todo, el significado polémico del procedimiento, la afirmación de la potencia virtual de las cosas, de la supremacía del azar sobre la regla, la violencia explosiva de su presencia irregular entre “auténticas” obras de arte. (...)

Finalmente, esta poética era además un “gesto”; pertenecía a aquellos modos rotundos, intransigentes y exclusivos con los que Dadá presentaba batalla a la mentalidad pequeño-burguesa, académica y reaccionaria que, frecuentemente, anidaba incluso entre aquellos artistas que se creían de vanguardia. Muchas “obras” dadaístas fueron “fabricadas” con el método de la “poesía en el sombrero”; es decir, recogiendo los elementos más disparatados y poniéndolos juntos según la casualidad de sus formas, de sus colores o de su materia.

Actividad de evaluación: Ensayo sobre estética y arte

PROPÓSITO

Se espera que los estudiantes aprendan a analizar e interpretar distintas expresiones artísticas, afinando de esta manera su juicio estético y la comprensión de los distintos contextos culturales del arte. Con esta actividad, integrarán habilidades analíticas y conceptuales a su mirada sobre la historia y la cultura.

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE

OA 5

Interpretar obras artísticas (visuales, musicales, literarias, teatrales, audiovisuales, dancísticas, entre otras), considerando conceptos filosóficos, corrientes de la teoría del arte y temas de la sociedad actual.

OA 3

Explicar fenómenos que han influido en la evolución histórica de la estética, como las creencias religiosas, los cambios tecnológicos, los procesos históricos, entre otros, y evaluar su impacto.

OA d

Elaborar visiones personales respecto de problemas filosóficos a partir de las perspectivas de diversos filósofos, siendo capaces tanto de reconstruir sus fundamentos como de cuestionarlos y plantear nuevos puntos de vista.

INDICADORES DE EVALUACIÓN

- Describen expresiones artísticas, identificando autor, técnica, tema, entre otros elementos.
- Utilizan conceptos de la teoría estética para interpretar obras de arte, como belleza, fealdad, experiencia estética, entre otros.
- Distinguen eventos históricos, religiosos y tecnológicos que afectan las dinámicas de las artes y las expresiones artísticas.
- Crean una expresión artística inspirada en una corriente estética, época, artista y/u obra, argumentando cómo dicha inspiración está presente en la creación.

DURACIÓN:

8 horas pedagógicas

DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD

El docente introduce la actividad como una primera aproximación al análisis de la expresión artística. En esta ocasión, los estudiantes elegirán una obra de arte para realizar una interpretación a modo de ensayo, en el cual pondrán en práctica tanto conceptos y métodos de análisis aprendidos durante la unidad como sus juicios e impresiones personales en torno a la obra. A continuación, deberán hacer un ejercicio de creación inspirado en la obra elegida; ellos mismos escogerán el medio expresivo (dibujo, poesía, música, danza, performance, audiovisual, etc.). Finalmente, escribirán un breve texto argumentativo donde justificarán el cómo y el porqué de su propia creación con respecto a la obra elegida.

Conexión interdisciplinaria:
- Arte: análisis de expresiones artísticas [OA 4].

PRESENTACIÓN DE LA ACTIVIDAD

El docente aprovechará el tiempo de clausura de la Actividad 4 en la clase anterior para plantear la evaluación que con que finalizará la unidad. Explicará brevemente que consiste en elegir una obra artística y elaborar un ensayo para interpretarla. Además, entregará una rúbrica con los criterios a considerar para evaluar los trabajos. Les pedirá elegir una obra artística que puedan presentar durante la evaluación.

RÚBRICA DE EVALUACIÓN

	No logrado	Medianamente logrado	Logrado	Logrado con distinción
Presenta una expresión artística donde se muestra interés estético.				
Elabora y presenta un ensayo de interpretación, considerando los indicadores de información de la obra (Autor/a, Época, Año, Técnica, Tema).				
Aplica conceptos vistos durante la unidad y usa referentes de la teoría.				

CRITERIOS PARA LA EVALUACIÓN

Etapa 1: Preparación	
Aspectos formales	Los estudiantes toman notas de la presentación del docente para planificar sus propias presentaciones.
Aspectos disciplinares	Escuchan de manera respetuosa al docente y realizan preguntas en caso de tener dudas con respecto al proyecto.

ELECCIÓN DE OBRA ARTÍSTICA Y ENSAYO ESCRITO

En la primera etapa, traerán a clases su obra elegida y deberán presentarla al docente. Se les otorgará un momento de reflexión para analizar su obra de manera personal, ordenando sus ideas para interpretarla en el ensayo escrito. A continuación, comenzarán a redactar de manera individual sus ensayos en una hoja entregada por el profesor; deben incluir la siguiente información:

- a. Autor/a
- b. Época / Año
- c. Técnica
- d. Tema

Cuando terminen, el profesor les explicará la siguiente etapa, que consiste en que cada estudiante deberá presentar en la próxima clase una creación personal inspirada en la obra que eligieron.

CRITERIOS PARA LA EVALUACIÓN

Etapa 2: Elaboración

Aspectos formales	Los estudiantes realizan un análisis estético de la obra que eligieron y luego desarrollan sus ideas en un ensayo escrito, dentro del tiempo solicitado.
Aspectos disciplinares	Analizan e interpretan la obra que eligieron, integrando en su escrito tanto datos objetivos de la obra como sus apreciaciones subjetivas.

INTERPRETACIÓN DE LA OBRA Y JUSTIFICACIÓN

La creación personal a presentar en esta segunda etapa será libre; cada alumno podrá elegir el tipo de expresión artística que estime conveniente. Sin embargo, su obra deberá reflejar la influencia de la obra seleccionada y tendrán que justificarlo en un breve escrito que entregarán con la presentación.

CRITERIOS PARA LA EVALUACIÓN

Etapa 3: Presentación	
Aspectos formales	Los estudiantes realizan una obra original. Junto con la obra, entregan un escrito en el cual justifican la influencia de la obra que eligieron sobre sus propios trabajos.
Aspectos disciplinares	Presentan la obra en un formato adecuado para entregarla al profesor junto con la justificación escrita, en los tiempos establecidos.

ORIENTACIONES PARA LA ACTIVIDAD DE AULA

- Traerán la obra elegida en un formato que el docente pueda apreciar de manera pertinente (fotografía, presentación audiovisual, reproducción, etc.).
Si les es difícil escribir el ensayo, el profesor les hará las siguientes preguntas como guía: ¿Por qué elegí esta obra? ¿De qué se trata o qué problemas aborda? ¿De qué manera me afecta el tema o el problema que aborda?
- El ensayo escrito debe ir acompañado de la obra. Si no la pueden presentar en imagen, agregarán un enlace para poder verla en internet o un archivo en *pendrive* que el docente pueda registrar.
- Se les cuesta abordar sus creaciones personales, el profesor puede guiarlos con las siguientes preguntas: ¿Qué te evoca la obra? ¿Con qué sensaciones, colores, objetos u otras experiencias la asocias? Si tuvieras que presentarla obra, ¿cómo lo harías?

Unidad 3

Unidad 3: Problemas del arte y la experiencia estética

Propósito de la unidad

Los estudiantes dialogarán sobre si el arte y la experiencia estética tienen o no una función en la sociedad, procurando desarrollar visiones individuales y colectivas acerca de la relación entre arte, sociedad y política. Reflexionan en torno a preguntas como: ¿De qué manera el arte se refleja o influye en la política? ¿Por qué la experiencia estética conduce a la creación artística? ¿Qué pasaría en una sociedad y su cultura si no hubiera arte ni experiencia estética?

Objetivos de Aprendizaje

OA 6

Dialogar, a partir de conceptos filosóficos, sobre la función del arte y la experiencia estética en la cultura y la sociedad, procurando el desarrollo de visiones personales y colectivas.

OA 4

Investigar relaciones entre el arte, la moral y la política, considerando el análisis de textos filosóficos y obras artísticas que aborden este tema.

OA c

Participar en diálogos sobre grandes problemas de la filosofía pertinentes para sus contextos, sostenidos a partir de argumentos de los distintos participantes, utilizando métodos de razonamiento filosófico y valorando la controversia y la diversidad como factores fundamentales para el desarrollo del pensamiento.

OA d

Elaborar visiones personales respecto de problemas filosóficos a partir de las perspectivas de diversos filósofos, siendo capaces tanto de reconstruir sus fundamentos como de cuestionarlos y plantear nuevos puntos de vista.

Actividad 1: La finalidad del arte

PROPÓSITO

Se busca que los estudiantes reconozcan los cambios que han tenido la reflexión estética y el arte a lo largo de la historia. Así entenderán los paradigmas o perspectivas fundamentales de estas disciplinas y, con ello, la relación entre el trabajo intelectual y artístico con la contingencia.

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE

OA 6

Dialogar, a partir de conceptos filosóficos, sobre la finalidad del arte y la experiencia estética en la cultura y la sociedad, procurando el desarrollo de visiones personales y colectivas.

OA 4

Investigar relaciones entre el arte, la moral y la política, considerando el análisis de textos filosóficos y obras artísticas que aborden este tema.

OA d

Elaborar visiones personales respecto de problemas filosóficos a partir de las perspectivas de diversos filósofos, siendo capaces tanto de reconstruir sus fundamentos como de cuestionarlos y plantear nuevos puntos de vista.

ACTITUDES

- Pensar con apertura a distintas perspectivas y contextos, asumiendo riesgos y responsabilidades.
- Actuar de acuerdo con los principios de la ética en el uso de la información y de la tecnología, respetando la propiedad intelectual y la privacidad de las personas.

DURACIÓN:

8 horas pedagógicas

LA ESTÉTICA Y SUS PERSPECTIVAS

Los jóvenes leerán un texto que da a conocer dos perspectivas esenciales respecto de la estética y la finalidad del arte. A continuación, responderán individualmente las siguientes indicaciones (el profesor se las dará antes para guiarlos en la lectura):

- Explique la perspectiva de Hegel en el texto (completar tabla).
- Explique la perspectiva de Benjamín en el texto (completar tabla).
- ¿Por qué podríamos decir que ambas perspectivas se oponen?

Criterios	Hegel	Benjamin
Finalidad del arte		
Conceptos centrales		
Diferencias entre autores		

Orientaciones al Docente:

- Debe explicarles que, si bien el texto leído presenta las tendencias fundamentales del pensamiento estético y su transición del siglo XIX al XX, hay tantas perspectivas como autores, sean teóricos o artísticos.

EL ARTE Y SUS FINALIDADES

El profesor pregunta al curso ¿Para qué el arte? para que comenten sus respuestas entre todos. Luego mostrará una lista con distintas finalidades del arte, y preguntará cuál de ellas les parece más correcta:

- Espiritual
- Emocional
- Conceptual
- Político
- Ornamental
- Terapéutico

Conexión interdisciplinaria:
- Lengua y Literatura:
intertextualidad en expresiones artísticas

Sobre esa base, investigarán acerca de una de esas finalidades. El desafío consistirá en:

- Buscar información para identificar los fundamentos estéticos que sustentan esta finalidad.
- Responder las siguientes preguntas: ¿Cuáles son los fundamentos que sustentan la propuesta? ¿Qué quiere decir que el fin del arte es ____ (finalidad asignada)?

Investigarán individualmente (en material bibliográfico, internet y otros recursos) respecto de otras visiones acerca de la finalidad del arte y presentarán sus propuestas a partir de un ejemplo artístico que las respalde.

ORIENTACIONES PARA LA ACTIVIDAD DE AULA

Los siguientes indicadores de evaluación, entre otros, pueden ser utilizados para evaluar formativamente:

- Explican diversas perspectivas respecto de la función del arte y la experiencia estética en la sociedad y la cultura.
- Fundamentan juicios personales con claridad y rigor conceptual, utilizando referentes de la estética.
- Investigan diversos textos filosóficos para profundizar en un problema que relacione arte, moral y política.

Si le parece conveniente, el profesor asigna a cada estudiante una perspectiva teórica a investigar sobre la finalidad del arte. También podrían hacer en grupos la segunda parte de la actividad.

De ser necesario, recurre a materiales bibliográficos que ayuden a entender el texto inicial de la actividad.

Si enfrentan dificultades en la comprensión lectora, el docente puede elaborar una tabla comparativa que confronte los conceptos e ideas principales del texto.

De manera opcional, puede invitar a los estudiantes a que inventen la finalidad del arte que quieran, aparte de las que ya conocieron. Tendrán que argumentar su postura y defenderla, a la vez, con ejemplos de expresiones artísticas que encuentren adecuadas.

RECURSOS Y SITIOS WEB

Extractos de “Walter Benjamin: Hacia un nuevo concepto del Arte” de Fernando Huesca

La estética de G. W. F. Hegel es un referente obligado para abordar los conceptos de arte y obra de arte: “La estética de Hegel representa en el terreno de la filosofía del arte la culminación del pensamiento burgués, de las tradiciones burguesas progresivas”. (Lukács, 1965: 123). En efecto, la reflexión sistemática hegeliana en torno al arte surge como culminación de un proceso reflexivo que va desde los griegos hasta I. Kant, de manera que en ella podemos encontrar una síntesis de las principales interrogantes y temas con respecto la actividad artística, a la obra de arte y a la función que ellas cumplen en la realidad humana que se habían suscitado hasta inicios del siglo XIX. (...)

El filósofo de Stuttgart define en sus lecciones de estética (mismas que dictó en Heidelberg y Berlín, entre 1817 y 1830) al arte como “un modo como el hombre ha tomado conciencia de las supremas ideas de su espíritu” (Hegel, 2006: 51). Así el hombre, tanto individual como tomado en colectivo, como en un pueblo, deposita sus convicciones e inquietudes en el arte que produce y, así, las obras de arte de todos los tiempos incorporan saberes, verdades incluso, que revelan momentos en la autoconciencia de la humanidad. Estas verdades pueden ser tomadas como el contenido del arte, al cual Hegel llama “idea”, “lo espiritual” o “fin último” (Hegel, 2006: 97); de esta manera, en el sentido de expresar el “fin último” de la realidad, de la vida del hombre y del espíritu del mundo, el arte comparte el lugar supremo en el sistema hegeliano junto con la religión y la filosofía; estas tres instancias son los modos en que se puede captar “lo espiritual” propiamente, si bien de diferentes maneras. (...)

Hegel declara: “El arte es simplemente una forma en la que el espíritu se lleva a aparición fenoménica, es un modo particular [de su aparición fenoménica]”. (Hegel, 2006: 53).

Es patente para nosotros que las reflexiones de Hegel pertenecen a un periodo de la historia cuyo desarrollo tecnológico e industrial era todavía inferior al nuestro; la primera locomotora se introduce apenas en el año 1835 a Alemania (Deick, 2008: 118). Si bien los adelantos técnicos de la revolución industrial se difundieron por toda Europa a lo largo del siglo XIX, en el momento de las reflexiones estéticas de Hegel no eran estos todavía algo tan decisivo como para romper con las nociones acerca del arte heredadas por una tradición que

abarca más de dos milenios. El filósofo W. Benjamin toma precisamente este punto de inflexión histórica como punto de partida para elaborar una sugerente reflexión en torno al arte y su papel en la realidad humana moderna (es decir la posterior al siglo XIX). A continuación, abordaremos sus tesis en torno al arte posterior a este auge industrial decimonónico, tomando como eje central su reflexión en torno a la “reproductibilidad técnica” que se perfecciona y difunde imperiosamente en el siglo XIX. (...)

“Incluso en la más perfecta de las reproducciones, una cosa queda fuera de ella: el aquí y ahora de la obra de arte, su existencia única en el lugar donde se encuentra” (Benjamin, 2003: 42), afirma el autor de “La obra de arte en la época de su reproductibilidad técnica”. Este tema de la unicidad y pertenencia a un cierto lugar y tiempo es central en la reflexión de Benjamin y es el que impregna la determinación de su concepto de aura. A esta se le define como “Un entretreído muy especial de espacio y tiempo: apareamiento único de una lejanía, por más cercana que pueda estar”, lo cual a su vez implica que “no existe una copia de ella” (Benjamin, 2003: 47). Esta elaboración conceptual es de suma importancia, porque permite analizar el fenómeno artístico a partir del inminente auge en la técnica de reproducción de imágenes. En efecto, Benjamin afirma que el arte anterior al advenimiento de la fotografía estaba estrechamente ligado al fenómeno del aura. Una pintura prehistórica, una escultura griega o una Madona de Rafael estaban estrechamente ligadas al lugar y al contexto de su producción. La función que cumplían es inseparable del lugar de su creación y exposición. Con la reproducción técnica moderna, este contexto pasa a segundo plano para dar lugar a nuevas funciones de la obra de arte. En otras palabras, la reproducción técnica destruye el aura de la obra de arte al omitir el “espacio y tiempo” de ella misma (Benjamin, 2003: 48). Sin embargo, al perderse el elemento aura del arte, aparecen nuevas funciones para este. (...)

“El valor único e insustituible de la obra de arte ‘auténtica’ [esto es la “original” en cuanto no sometida a reproducción técnica] tiene siempre su fundamento en el ritual” (Benjamin, 2003: 50). El arte, como se encuentra ya apuntado en la reflexión hegeliana, cumple elementos rituales y religiosos muy marcados en sus inicios. Es con el desarrollo histórico y material que el arte adquiere nuevas funciones, incluyendo la artística (Benjamin, 2006: 54). En este punto, Benjamin introduce dos nociones que permiten interpretar este fenómeno, a saber: las de “valor ritual” y “valor de exhibición” (Benjamin, 2003: 52). El primero es el ligado estrechamente con la función mágico-religiosa, lo cual es evidente tanto en la pintura rupestre como en la épica y la escultura griega y gran parte de la pintura renacentista, mientras que el segundo es el ligado con la emancipación de la obra de arte del elemento litúrgico y religioso para dar lugar a la aparición de la ya muy conocida para nosotros función artística. (...)

En efecto, esta es una de las tareas esenciales que Benjamin asigna al nuevo arte: “Entre las funciones sociales del arte, la más importante es la de establecer un equilibrio entre el hombre y el sistema de aparatos. El cine resuelve esta tarea no solo con la manera en que el hombre se representa ante el sistema de aparatos de filmación, sino con la manera en que, con la ayuda de este, se hace una representación del mundo circundante” (Benjamin, 2003: 84). Entonces, una función social esencial del cine es mediar en la relación hombre-sistema de aparatos, por medio de la presentación de aquél ante este (como en efecto hace el intérprete cinematográfico al presentarse a sí mismo ante toda una matriz técnica de cableados, cámaras y reflectores), así como por medio de la observación de la realidad externa mediante la cámara, lo cual puede a su vez expandir nuestra capacidad de visión, de manera que cosas imperceptibles a simple vista, puedan ser evidenciadas por medio del cinematógrafo: “Solo gracias a ella [la cámara] tenemos la experiencia de lo visual inconsciente, de mismo modo en que, gracias al psicoanálisis, la tenemos de lo pulsional inconsciente” (Benjamin, 2003: 87). (...)

“En lugar de su fundamentación en el ritual [del arte], debe aparecer su fundamentación en otra praxis, a saber: su fundamentación en la política” (Benjamin, 2003: 51), declara decididamente Benjamin y hemos ya visto por qué esto es así. Al estar los medios productivos y artísticos al servicio del modo de producción capitalista (y esto en una medida mucho más acentuada en la actualidad de lo que era en la época de Benjamin), la tarea crítica de la obra de arte es esencial.

Actividad 2: Experiencia estética y sociedad

PROPÓSITO

En esta actividad, los alumnos comprenderán la relación entre experiencia estética y sociedad por medio del estudio de casos particulares. El objetivo es que reflexionen, desarrollen su pensamiento crítico y logren interpretar el arte desde nuevos puntos de vista.

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE

OA 6

Dialogar, a partir de conceptos filosóficos, sobre la finalidad del arte y la experiencia estética en la cultura y la sociedad, procurando el desarrollo de visiones personales y colectivas.

OA 4

Investigar relaciones entre el arte, la moral y la política, considerando el análisis de textos filosóficos y obras artísticas que aborden este tema.

OA d

Elaborar visiones personales respecto de problemas filosóficos a partir de las perspectivas de diversos filósofos, siendo capaces tanto de reconstruir sus fundamentos como de cuestionarlos y plantear nuevos puntos de vista.

ACTITUDES

- Pensar con apertura a distintas perspectivas y contextos, asumiendo riesgos y responsabilidades.

DURACIÓN:

10 horas pedagógicas

PROPAGANDA POLÍTICA: UNA EXPERIENCIA ESTÉTICA

El docente presenta un video en el cual se reconoce la estrategia del espectáculo para cautivar al público; en este caso, es la Ceremonia de Inauguración de las Olimpiadas de Río 2016. Los estudiantes verán el video y responderán las siguientes preguntas:

- ¿Por qué existe la necesidad del espectáculo?
- ¿Cuáles son las características esenciales del espectáculo?
- ¿Cómo se podría usar un espectáculo para lograr un fin político?

Conexión interdisciplinaria:

- Educación Ciudadana: Medios de comunicación masiva y nuevas tecnologías [4to Medio, OA 6]

El profesor les entregará dos textos que tendrán que leer de manera personal. Después responderán en su cuaderno las siguientes preguntas:

- ¿De qué se trata cada uno de estos textos?
- ¿Cómo se relacionan?
- ¿Qué elementos de la estética se pueden rescatar en cada texto?

Posteriormente, el docente mostrará un video de un discurso de Hitler, donde llama la atención la apelación masiva y el uso de símbolos, y les hará las siguientes preguntas:

- ¿Cómo se relacionan el video y la experiencia estética?
- ¿Cómo se relacionan el video y los textos leídos?
- ¿Cuál es el vínculo entre estética, propaganda y espectáculo en el contexto de la Alemania nazi?

Orientaciones al docente:

Al usar este recurso, debe recordar las violaciones sistemáticas a los derechos humanos que ocurrieron durante el gobierno de Hitler y recalcar que esto no puede volver a ocurrir en país alguno. Se eligió este video, porque ejemplifica de manera clara cómo la propaganda nazi usó la experiencia estética para fines exclusivamente políticos.

OTRAS VISIONES

Los alumnos harán una investigación en parejas; su tema será otro ejemplo de una experiencia estética en relación con la sociedad. Podrán elegir entre los siguientes ejemplos:

- Conciertos
- Eventos deportivos
- Fiestas Patrias
- Movilizaciones sociales
- Cine
- Publicidad
- Arte
- Política

Tienen que recopilar todo tipo de archivos visuales, audiovisuales, información, etc. respecto de su tema. Después, utilizando algún medio visual (ppt, videos, fotogramas u otros), expondrán los archivos recopilados frente al curso de manera dinámica. Pueden orientarse con las siguientes preguntas:

- ¿Por qué este evento podría constituir una experiencia estética?
- ¿Cuáles son sus medios de apelar a la sociedad?
- ¿Cuál es la finalidad del evento?

Para evaluar las presentaciones, el docente les comparte los siguientes criterios:

Criterios de evaluación	1. No logrado/ 2. Medianamente logrado/ 3. Logrado/ 4. Logrado con distinción
El evento elegido comprende la relación entre experiencia estética y sociedad.	
Se presenta material del evento elegido de manera original.	
La presentación responde a las preguntas de orientación.	

ORIENTACIONES PARA LA ACTIVIDAD DE AULA

Los siguientes indicadores de evaluación, entre otros, pueden ser utilizados para evaluar formativamente:

- Relacionan espectáculo, propaganda y estética.
- Analizan textos filosóficos, reconociendo sus conceptos centrales y los elementos estéticos presentes.
- Reconocen experiencias estéticas en eventos y/o acontecimientos actuales, identificando sus finalidades y medios para apelar a la sociedad.

Si les cuesta entender las fuentes seleccionadas, el docente puede modelar la lectura con un desglose de las ideas y conceptos más importantes para las actividades a continuación.

Puede explicar el ejemplo de la estética nazi como un fenómeno particular de la relación entre estética y política, pues se relaciona con los inicios de la propaganda. Se puede emplear también formas de propaganda política actuales para profundizar la discusión.

Si lo estima pertinente, les permite elegir el evento que investigarán en parejas; también puede adecuar la investigación para que la efectúen individualmente.

Para profundizar la comprensión de las ideas de los textos y el video, puede mostrarles otro que contiene una escena de la popular película *Star Wars: The Force Awakens* (2015, J.J. Abrams) para que la comparen con la estética nazi, estableciendo sus similitudes y buscando esclarecer sus fines (“Star Wars: The Force Awakens – General Hux’s speech – Destruction of republic” (2016), en <https://link.curriculumnacional.cl/https://www.youtube.com/watch?v=MPhHI2DpD4E>).

De manera opcional, puede desafiarlos a buscar en otras expresiones culturales (libros, películas, comics, videoclips, etc.), los rasgos esenciales de la estética militar del totalitarismo y compararlos con los ejemplos vistos en clases.

RECURSOS Y SITIOS WEB

Video “Rio 2016, Ceremonia de inauguración pebetero Olímpico” (2016). Link: <https://link.curriculumnacional.cl/https://www.youtube.com/watch?v=YKuB8ZLG7zo>

Video “Discurso de Hitler”, Link:

<https://link.curriculumnacional.cl/https://www.youtube.com/watch?v=Ue5KLC6IOhw>

Textos

“La Sociedad del Espectáculo” (Extractos), Guy Debord

1. Toda la vida de las sociedades en las que dominan las condiciones modernas de producción se presenta como una inmensa acumulación de espectáculos. Todo lo que era vivido directamente se aparta en una representación.
2. Las imágenes que se han desprendido de cada aspecto de la vida se fusionan en un curso común, donde la unidad de esta vida ya no puede ser reestablecida. La realidad considerada parcialmente se despliega en su propia unidad general en tanto que pseudo-mundo aparte, objeto de mera contemplación. La especialización de las imágenes del mundo se encuentra, consumada, en el mundo de la imagen hecha autónoma, donde el mentiroso se miente a sí mismo. El espectáculo en general, como inversión concreta de la vida, es el movimiento autónomo de lo no-viviente.
3. El espectáculo se muestra a la vez como la sociedad misma, como una parte de la sociedad y como instrumento de unificación. En tanto que parte de la sociedad, es expresamente el sector que concentra todas las miradas y toda la conciencia. Precisamente porque este sector está separado, es el lugar de la mirada engañada y de la falsa conciencia; y la unificación que lleva a cabo no es sino un lenguaje oficial de la separación generalizada.
4. El espectáculo no es un conjunto de imágenes, sino una relación social entre personas mediatizada por imágenes.
5. El espectáculo no puede entenderse como el abuso de un mundo visual, el producto de las técnicas de difusión masiva de imágenes. Es más bien una *Weltanschauung* que ha llegado a ser efectiva, a traducirse materialmente. Es una visión del mundo que se ha objetivado.
11. Para describir el espectáculo, su formación, sus funciones y las fuerzas que tienden a disolverlo, hay que distinguir artificialmente elementos inseparables. Al analizar el espectáculo, hablamos en cierta medida el mismo lenguaje de lo espectacular, puesto que nos movemos en el terreno metodológico de esta sociedad que se manifiesta en el espectáculo. Pero el espectáculo no es nada más que el sentido de la práctica total de una formación socioeconómica, su empleo del tiempo. Es el momento histórico que nos contiene.
12. El espectáculo se presenta como una enorme positividad indiscutible e inaccesible. No dice más que “lo que aparece es bueno, lo que es bueno aparece”. La actitud que exige por principio es esta aceptación pasiva que ya ha obtenido de hecho por su forma de aparecer sin réplica, por su monopolio de la apariencia.
13. El carácter fundamentalmente tautológico del espectáculo se deriva del simple hecho de que sus medios son a la vez sus fines. Es el sol que no se pone nunca sobre el imperio de la pasividad moderna. Recubre toda la superficie del mundo y se baña indefinidamente en su propia gloria.

“Manipulación de las masas y propaganda en la Alemania nazi” (Extractos), Julián Echazarreta Carrión - Guillermo López García

Las causas del ascenso del poder del Partido Nazi es una de las cuestiones más abordadas por los historiadores a lo largo del siglo XX. Numerosos son los factores que se tienen en cuenta a la hora de intentar dar explicación a lo que luego devendría uno de los regímenes políticos más sanguinarios del siglo, provocando más o menos directamente la muerte de unos 60 millones de personas, entre víctimas de guerra y prisioneros ajusticiados en los infames campos de exterminio nazis; con el agravante de que toda esta cultura de la muerte tuvo lugar en el corazón de Europa, en uno de los países más cultos y respetados del viejo Continente, el cual, durante unos años, pareció abocado a un tipo de barbarie que se creía ya superada en la Europa occidental. (...)

Como es sabido, los orígenes más inmediatos del nazismo se sitúan en la derrota de Alemania en la Primera Guerra Mundial. La Gran Guerra supone el fin de las guerras románticas y la aplicación sistemática del nuevo poder de los medios de comunicación de masas (especialmente la prensa, la propaganda política a través de panfletos, carteles y octavillas y los nuevos medios recién aparecidos, el cine y la radio). Entre las variadas y múltiples consecuencias de la guerra, resulta de particular interés para nosotros en este momento la aparición de una nueva disciplina científica: la Teoría de la Comunicación de masas. (...)

Estrategias de propaganda durante el nazismo:

La prioridad de la propaganda en el Estado nazi

Las estrategias de propaganda que vamos a relatar aquí ya están presentes en el partido nazi desde sus inicios, pero hemos escogido el periodo 1933-1939, es decir, desde la llegada de los nazis al poder hasta el inicio de la Segunda Guerra Mundial, como época histórica en la que la utilización de la propaganda es más sistemática y alcanza a un mayor porcentaje de la población. El Estado nazi se configura como Estado autoritario desde el principio, y la propaganda será el sistema de mantenerse en el poder. Los nazis centralizan todo el poder de los medios de comunicación y los ponen a su servicio, estableciendo un férreo control y censura sobre sus contenidos. El ministerio más importante durante el nazismo, al que se le dedican más recursos, no es, como pudiera parecer, el de la Guerra, sino el nuevo Ministerio de la Propaganda, encabezado por Joseph Goebbels. Desde este ministerio, Goebbels hará extensivo a la inmensa mayoría de los alemanes el culto a la personalidad reportado a Hitler entre los nazis, y los delirantes objetivos de éstos se convertirán en los objetivos de todo un país.

Importancia de los símbolos:

Las bases mitológicas. La compleja simbología nazi va a beber de fuentes variadas, que generalmente remiten al pasado (como es el caso de la esvástica). El régimen nazi es un régimen milenarista, influido por diversos antecedentes, muchos de ellos de carácter mítico. Como indica Adrián Huici, “el III Reich incluye el milenarismo con su propio mito de las tres edades, combina las antiguas mitologías germánicas con las reflexiones de Carlyle sobre el héroe carismático y las de Sorel y Nietzsche sobre la necesidad de una violencia redentora. Apela a la imaginería del romanticismo alemán (...) para revitalizar la idea de los buenos tiempos antiguos (y sagrados), el espíritu de la nación germana y, naturalmente, se inventa el mito de la superioridad de la raza aria”. (1996: 180) Los desfiles, las grandes manifestaciones públicas, los discursos de Hitler están investidos de una simbología encaminada a impresionar a las masas, a dotar de una especie de liturgia mística a lo que no es sino mera propaganda política. La combinación de la capacidad oratoria de Hitler con la

parafernalia mítica que lo rodeaba en sus discursos contribuía a crear en el público un estado de receptividad especial.

Deificación del líder

Todos los regímenes fascistas se basan en una persona, un líder que focalice todas las pasiones de las masas y todos los objetivos del régimen. Los sistemas no democráticos (incluso, en ocasiones, los democráticos) acaban cayendo inevitablemente en el culto a la personalidad, algo que en algunos casos (como en el estalinismo) es una degeneración de los postulados ideológicos originales, pero que en el caso del fascismo está en la misma raíz del sistema político. El líder ha de ser un hombre carismático, dotado aparentemente de todas las virtudes y, en consecuencia, de una especie de infalibilidad papal. Los que creían en la necesidad de un “hombre providencial”, que eran muchos en la Alemania de posguerra, eran fácil pasto de la propaganda hitleriana. La fidelidad ciega al *Führer*, como contrapartida a sus supuestas virtudes únicas, era exigida no sólo a los miembros del Partido, sino a la totalidad de los alemanes, una vez que Estado y Partido quedaron fundidos en una misma entidad. De esta manera, los recursos del Ministerio de la Propaganda se lanzaron a la creación de un mito más, el mito del *Führer* o caudillo del pueblo alemán, destinado a aliviar a los alemanes de la humillación de la derrota, primero, y a instaurar un Reich eterno basado en la supremacía racial, después. El liderazgo de Hitler, indiscutido en el partido nazi desde la “noche de los cuchillos largos”, fue elevado por Goebbels, a través de los medios de comunicación, a la categoría de lo divino.

Uso de los nuevos medios de masas: el caso del cine

(...) *El triunfo de la voluntad* (1935) de Leni Riefenstahl es junto con *Olimpiada* (1936) una de las películas más famosas del cine nazi. En ambas el mensaje es muy contundente: la primera es una exaltación de la Convención del Partido celebrada en Múnich en 1934; mientras la segunda se basa en los Juegos Olímpicos que organizó Berlín en 1936, siendo estos una excusa por parte de la directora para hacer una brillante exposición visual sobre la perfección del cuerpo y el ideal de belleza asociado con la ideología nacionalsocialista. El triunfo de la voluntad fue un encargo del propio *Führer*, quien había conocido personalmente a la realizadora, quedando fascinado con alguna de sus interpretaciones. El título hace alusión a la voluntad popular que se funde con la voluntad suprema del *Führer* y este sentimiento de unión casi mística entre pueblo y líder/dios es lo que se intenta expresar durante el filme.

Riefenstahl se encontró con el problema de convertir en movimiento el estado de estupefacción en el que se encontraban las masas reunidas en el campo, lo cual consiguió merced al montaje, disciplina en la que era una auténtica entendida.

Para dar cuerpo a esta transfiguración de la realidad, la película se dedica a enfatizar el movimiento incesante tanto de los objetos (llamas, banderas, estandartes) como de las cámaras que, a través de numerosos *travellings* y panorámicas, consiguen dotar de gran dinamismo al escenario, a la vez que logran que el espectador se vea envuelto por el espectáculo.

El triunfo de la voluntad representa la transformación completa de la realidad, su completa absorción dentro de la estructura artificial de la Convención del Partido. No en vano los preparativos para la Convención del Partido se realizaron paralelamente a los trabajos de filmación. Es decir, la manifestación en sí ya era acto de propaganda que tenía como principal objetivo el filme de la directora germana. Por último, una película más tardía, *El juicio Juss* (1940), año que supuso un viraje antisemita en los contenidos de algunas películas nazis. La película tuvo un éxito clamoroso y fue vista por 20 millones de alemanes. En las indicaciones de prensa no se podía hacer mención alguna a su antisemitismo. Con todo, el argumento era histórico (lo que provocaba una metáfora sutil pero evidente) y nos relataba la vida de un consejero judío del conde Karl Alexander von Württemberg,

quien es condenado a morir, no por intentar usurpar el poder del estado, sino porque se acerca como hombre judío a una doncella alemana prometida con un honrado escribiente.

Todavía de un antisemitismo más flagrante fue *El judío eterno* (1940), un hipotético documental que en realidad no hace más que construir al enemigo, enfrentando el idealismo alemán al egoísmo judío. En el filme, la raza judía es difamada en términos de “criminalidad internacional, parásitos y gorreros”, siendo comparados visualmente en una escena con unas ratas. Sin duda, ambas películas manifestaban y expresaban una animadversión hacia los judíos que debería haber sido interpretada como lo que era, una declaración de intenciones de lo que luego dejaría de ser una ficción para convertirse en una vergonzosa realidad.

Actividad 3: Arte y política

PROPÓSITO

Se espera que los estudiantes comprendan la compleja relación entre arte y política. Por medio de las actividades y los ejemplos que se propone, se pretende que logren reconocer y explicar por su cuenta –utilizando sus conocimientos sobre estética– los discursos políticos de distintas expresiones artísticas, y la posibilidad de la obra de arte como discurso ideológico.

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE

OA 6

Dialogar, a partir de conceptos filosóficos, sobre la finalidad del arte y la experiencia estética en la cultura y la sociedad, procurando el desarrollo de visiones personales y colectivas.

OA 4

Investigar relaciones entre el arte, la moral y la política, considerando el análisis de textos filosóficos y obras artísticas que aborden este tema.

OA d

Elaborar visiones personales respecto de problemas filosóficos a partir de las perspectivas de diversos filósofos, siendo capaces tanto de reconstruir sus fundamentos como de cuestionarlos y plantear nuevos puntos de vista.

INDICADORES DE EVALUACIÓN

- Relacionan temas de la expresión artística y la experiencia estética, con la moral y la política.
- Reconocen la obra de arte como un dispositivo político y moral.
- Analizan problemas políticos y/o morales, que pueden ser explícitos o implícitos en expresiones artísticas.

ACTITUDES

- Tomar decisiones democráticas, respetando los derechos humanos, la diversidad y la multiculturalidad.
- Actuar de acuerdo con los principios de la ética en el uso de la información y de la tecnología, respetando la propiedad intelectual y la privacidad de las personas.

DURACIÓN:

8 horas pedagógicas

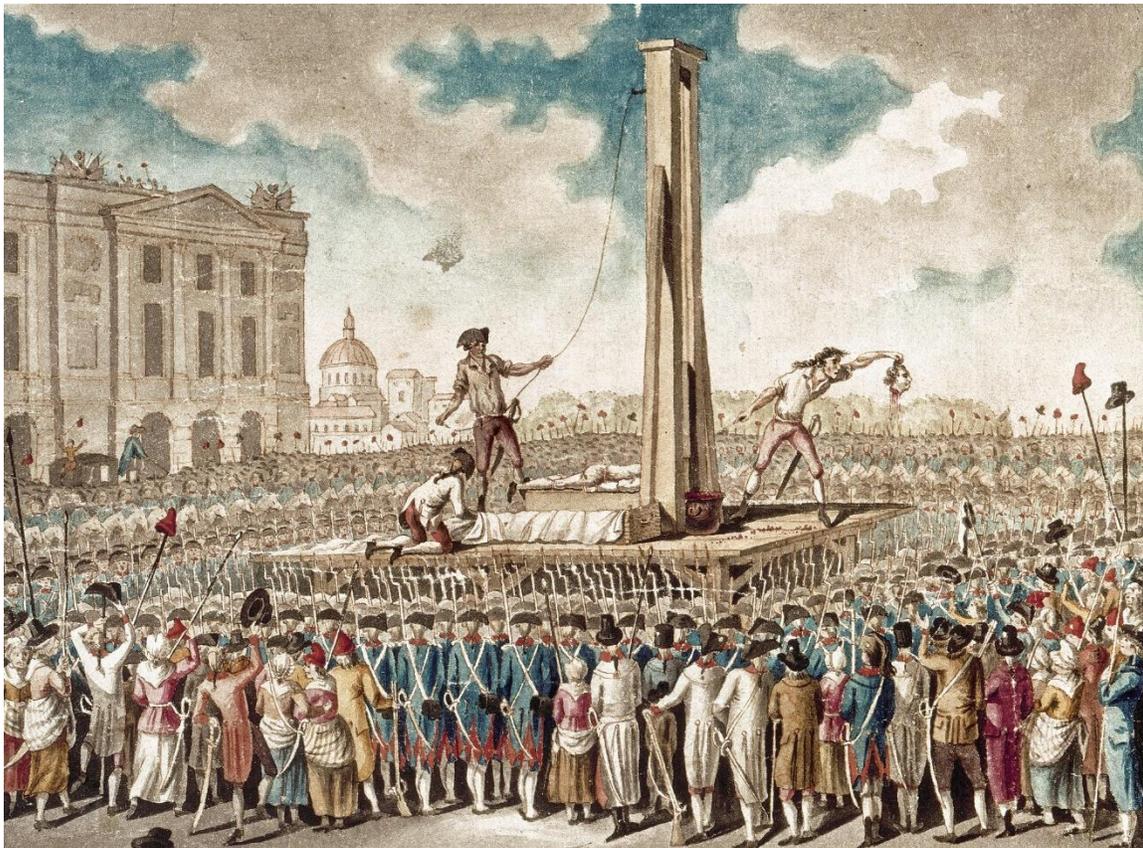
REVOLUCIÓN Y ESTÉTICA: NEOCLASICISMO A FINALES DEL SIGLO XVIII

1. El docente presentará un grabado anónimo del siglo XVIII sobre la ejecución de Luis XVI. A partir de esta imagen, planteará las siguientes preguntas:

- ¿A qué evento histórico corresponde esta imagen?
- ¿Qué conocimientos tenemos sobre este suceso?
-

Sugerencia de imágenes

“Ejecución de Luis XVI” 1973, Anónimo.



2. Iniciando la actividad, muestra un breve video explicativo de la Revolución Francesa para que entiendan sus antecedentes y motivos. Esto sitúa a los estudiantes en el contexto a tratar en el siguiente paso de la actividad.

3. El profesor les entrega un extracto sobre el Neoclasicismo, el estilo artístico predominante en la época de la Revolución Francesa. Se sugiere que lo lean el extracto de manera individual y respondan las siguientes preguntas:

- ¿Qué rol asumen las artes durante el período neoclásico?
- ¿Cuáles son las bases de la estética neoclásica?

Conexión interdisciplinaria:
-Ciencias para la ciudadanía:
Relación entre conocimiento y desarrollo de expresiones artísticas [OA a]

4. Finalizada la lectura, les mostrará una serie de imágenes emblemáticas del período para que respondan, también individualmente, las siguientes preguntas en relación con el video, el extracto y las imágenes:

- ¿De qué manera cumple el arte un rol político en este período?
- ¿Cuáles serían las razones por las que la estética neoclásica se convirtió en un estandarte representativo del imaginario artístico de la Revolución Francesa?
- ¿Cómo se podría relacionar la Revolución Francesa con el idealismo de su imaginario artístico?

Orientaciones al docente

Para que comprendan la línea de información que se presenta, explique esta secuencia:

Revolución Francesa → Neoclasicismo → Arte y Política

ARTE Y POLÍTICA HOY

Se recomienda que vean una película o documental chileno de la siguiente lista:

Películas:	Documentales
- <i>Machuca</i> (2004) Andrés Wood	- <i>Nostalgia de la Luz</i> (2010) Patricio Guzmán
- <i>No</i> (2012) Pablo Larraín	- <i>Ver y Escuchar</i> (2013) José Luis Torres
- <i>Dawson Isla 10</i> (2009) Miguel Littín	- <i>Masacre en el Estadio</i> (2018) B. J. Perlmutter

Orientaciones al docente

Si lo estima pertinente, los estudiantes pueden recurrir a literatura sobre temas relacionados con el escenario político chileno de la segunda mitad del siglo XX.

Luego de ver la película o el documental, escriben un texto individualmente, orientados por las siguientes preguntas:

- ¿Cuál es la relación entre arte y política en la película/documental que vio?
- ¿Qué discursos políticos se encuentran en la película/documental?
- ¿Por qué el arte puede ser una herramienta política? Fundamente con razones y/o evidencias de las fuentes escritas y visuales utilizadas.

ORIENTACIONES PARA LA ACTIVIDAD DE AULA

Los siguientes indicadores de evaluación, entre otros, pueden ser utilizados para evaluar formativamente:

- Relacionan temas de la expresión artística y la experiencia estética con la moral y la política.
- Reconocen la obra de arte como un dispositivo político y moral.
- Analizan problemas políticos y/o morales, que pueden estar explícitos o implícitos en expresiones artísticas.

Si les cuesta entender el contexto de la Revolución Francesa y su relación con el Neoclasicismo, el docente puede modelar el análisis de una obra neoclásica en que se rescate elementos políticos relacionados con la Revolución Francesa, estableciendo su nexo con la estética idealista del Neoclasicismo. Del mismo modo, para facilitar la comprensión de la relación estética entre Revolución Francesa y Neoclasicismo, puede mostrarles ejemplos de arquitectura neoclásica en Chile, vinculándola

a la política y enunciando por qué se usa dicha estética para las instituciones oficiales. Los estudiantes deberán anotar en sus cuadernos sus propias conclusiones al respecto.

Si lo estima conveniente, puede agregar películas o documentales que encuentre adecuados al tema de arte y política en Chile.

Si hay dificultades para acceder al material audiovisual, puede proyectar una de las películas frente al curso para que la usen en el ensayo.

RECURSOS Y SITIOS WEB

Video “La Revolución Francesa en 14 minutos” (2017)

<https://link.curriculumnacional.cl/https://www.youtube.com/watch?v=ttdq818TGD0>].

Texto

“Del Neoclasicismo al Romanticismo” (Extractos) Joan Campàs Montaner, Anna González Rueda

(...) Clasicismo de la Revolución es la expresión de la Ética revolucionaria que pone de manifiesto los ideales patriótico-heroicos, las virtudes cívicas romanas, las ideas republicanas de libertad, el heroísmo y el espíritu de sacrificio, el rigor espartano y el autodomínio estoico. Es un arte militante, expresión de la ideología en imágenes de una burguesía que lucha por alcanzar el poder: racionalismo compositivo (concentración de las estructuras), sobriedad (arte puramente lineal), exactitud (precisión, limitación a lo más necesario) y severa objetividad suministran su unidad, las bases de este neoclasicismo. La burguesía, que se asfixiaba bajo el Antiguo Régimen que vivía bajo el yugo de la frivolidad rococó de la Corte, cree descubrir su austeridad puritana y su concepción de la virtud cívica en la historia romana: con ella se identificará esta burguesía. Por eso, nos encontramos ante un nuevo concepto de arte:

- Con la Revolución, el arte se convierte en confesión de fe política.
- El arte no es un “ornamento de la estructura social”, sino parte e integrante de sus cimientos.
- El arte no es un pasatiempo, un privilegio de ricos, o un estimulante, sino un patrimonio de la nación, puro, verdadero y, por lo tanto, debe instruir, perfeccionar, dar ejemplo y contribuir a la felicidad.

Una constante de todo el arte neoclásico es la crítica, que se convierte en condena, del arte inmediatamente precedente, el barroco y el rococó. Se condenan los excesos sin medida, el abandono del arte en manos de la imaginación a la que corresponde el virtuosismo técnico que realiza todo lo imaginado. La cultura barroca es la última cultura clásica; los críticos del barroco quieren corregir la exageración y la deformación del clasicismo, separar el clasicismo-teoría del clasicismo-imaginación. En el momento en el que, en toda Europa, el poder económico y político pasa de las viejas castas privilegiadas a la burguesía, el arte neoclásico acompaña la transformación de las estructuras sociales con la transformación de las costumbres. Pero, de hecho, se ha dicho que la Revolución fue artísticamente estéril, que su arte es una mera continuación del clasicismo rococó; se ha dicho que se puede hablar de revolucionario con referencia a contenidos e ideas, pero no a formas y a medios estilísticos. El neoclasicismo no está rígidamente vinculado a la ideología revolucionaria: David es revolucionario, Canova, no; la utopía urbanística de Boullée y de Ledoux está unida a la ideología iluminístico-revolucionaria, pero no la reforma urbanística de Berlín, debida en gran parte a Schinkel; las reformas del centro de París y los planes de reestructuración de Milán

de Antolini reflejan el nuevo modelo de la “capital”, pero no así la expansión neoclásica de Turín, ni las aportaciones urbanísticas moderadas y típicamente “burguesas” de Valadier en Roma.

El neoclasicismo, como estilo, no tiene una propia caracterización ideológica, está disponible para cualquier demanda social. De hecho, la auténtica creación estilística de la Revolución no es este clasicismo, sino el romanticismo (la separación entre neoclasicismo y romanticismo tiene lugar entre 1820-1830). La Revolución tenía nuevos designios políticos, nuevas instituciones sociales, nuevas normas jurídicas..., pero no tenía una nueva sociedad que hablara un lenguaje nuevo, y por eso utilizó uno de los códigos vigentes.

Podemos definir, pues, el neoclasicismo como un movimiento estético de base intelectual, expresión de la ideología en imágenes de la burguesía ascendente que critica los excesos y el virtuosismo del arte inmediatamente precedente, y que se quiere comprometer a fondo con la problemática de su tiempo. Teóricos como Winckelmann y Quatremère de Quincy, pintores como Mengs, David, escultores como Canova y Thorvaldsen, y arquitectos como Percier, Fontaine, Schinkel, Antolini, Valadier, Boullée y Ledoux pueden ser considerados como los representantes más destacados de esta tendencia.

Surgido por primera vez en Roma, estimulado por los descubrimientos realizados en Pompeya y en Herculano, el movimiento se propaga rápidamente a Francia por el intercambio de alumnos pintores y escultores de la Academia de Francia en Roma, a Inglaterra y al resto del mundo. Basado en los principios de Winckelmann, que preconiza una vuelta a los valores de virtud y de sencillez de la Antigüedad, quiso reunir todas las artes en lo que recibió el nombre de “el gran gusto”. Podemos hablar de auténtico neoclasicismo a partir de mediados del siglo XVIII, después de la teorización de Winckelmann y de Mengs. Su fase culminante de expansión por Europa, e incluso por los Estados Unidos, es la que va de los inicios del XIX hasta el final del Imperio (1815), y toma el nombre, precisamente por eso, de “estilo imperio”. La oleada romántica será el producto de la reacción de la cultura europea al hecho de que pone fin a la epopeya napoleónica y, con ella, al mito del héroe como único, supremo y universal protagonista de la historia. El arte neoclásico se sirve, sin ningún prejuicio, de todos los medios que la técnica pone a su disposición. En arquitectura, el principio de la correspondencia de la forma con la función estática lleva al cálculo escrupuloso de los pesos y las tensiones, al estudio de la resistencia intrínseca de los materiales. Es precisamente la arquitectura neoclásica la que experimenta los nuevos materiales y revalora, en el plano estético, la investigación técnico-científica de los ingenieros. En las artes figurativas, la base de todo es el dibujo, el fino trazo lineal, que sin duda no existe en la naturaleza ni se da en la percepción de lo real, pero que traduce en concepto intelectual la noción sensorial del objeto. Se quiere educar en la claridad absoluta de la línea, que reduce a lo esencial y no da lugar al probabilismo de las interpretaciones.

Actividad 4: Diálogos estéticos

PROPÓSITO

Para esta actividad, los estudiantes realizarán una investigación cuyo fin es entender distintas posturas teóricas y artísticas de movimientos y escuelas representativas de la estética. A partir de esto, se comprende que el conocimiento está en permanente cambio y construcción, reflejándose en distintas expresiones a lo largo del tiempo.

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE

OA 6

Dialogar, a partir de conceptos filosóficos, sobre la finalidad del arte y la experiencia estética en la cultura y la sociedad, procurando el desarrollo de visiones personales y colectivas.

OA 4

Investigar relaciones entre el arte, la moral y la política, considerando el análisis de textos filosóficos y obras artísticas que aborden este tema.

OA c

Participar en diálogos sobre grandes problemas de la filosofía pertinentes para sus contextos, sostenidos a partir de argumentos de los distintos participantes, utilizando métodos de razonamiento filosófico y valorando la controversia y la diversidad como factores fundamentales para el desarrollo del pensamiento.

INDICADORES DE EVALUACIÓN

- Investigan diversos textos filosóficos para profundizar en un problema que relacione arte, moral y política.
- Proponen reflexiones que sintetizen lo dialogado, promoviendo el desarrollo de visiones colectivas.

ACTITUDES

- Actuar de acuerdo con los principios de la ética en el uso de la información y de la tecnología, respetando la propiedad intelectual y la privacidad de las personas.
- Tomar decisiones democráticas, respetando los derechos humanos, la diversidad y la multiculturalidad.

DURACIÓN:

6 horas pedagógicas

MOVIMIENTOS ESTÉTICOS

El docente entrega una lista con distintos temas a investigar, referidos a movimientos culturales y/o escuelas estéticas que abarcan distintos puntos de vista filosóficos y artísticos:

- Estética Clásica
- Renacimiento
- Romanticismo
- Movimiento de Viena

- Escuela de Frankfurt
- Movimiento Antropófago Brasileño
- Posmodernismo

Deben elegir uno de los temas para hacer una investigación individual y entregar un escrito con los siguientes puntos:

- Contexto histórico
- Principales referentes teóricos
- Principales ideas estéticas
- Principales referentes artísticos
- Relaciones entre ideas estéticas y expresiones artísticas

Conexión interdisciplinaria:

- Lengua y Literatura:
Intertextualidad en expresiones artísticas [3ro Medio, OA 1]

Orientaciones al Docente:

- Se debe indicar a los estudiantes que el requisito de los “principales referentes artísticos” a investigar se refiere a cualquier expresión artística que se considere representativa del movimiento o escuela en cuestión: literatura, artes visuales, música, cine, entre otros.

MESA DE DIÁLOGO

El curso se organizará para realizar una mesa de diálogo donde expondrán los temas investigados y discutirán sobre sus distintas ideas estéticas. La siguiente tabla orientará el diálogo entre los alumnos y la comparación de las ideas estéticas y expresiones artísticas que se den entre ellos:

Movimiento/ Escuela Estética	Principales ideas	Idea de belleza	Finalidad del arte	Rol del artista
Estética Clásica				
Renacimiento				
Romanticismo				
Movimiento de Viena				
Escuela de Frankfurt				
Movimiento Antropófago Brasileño				
Postmodernismo				

ORIENTACIONES PARA LA ACTIVIDAD DE AULA

Los siguientes indicadores de evaluación, entre otros, pueden ser utilizados para evaluar formativamente:

- Describen movimientos culturales y/o escuelas artísticas, considerando el contexto histórico, referentes e ideas estéticas
- Participan en diálogos sobre problemas y/o preguntas propias de la estética.

Si el profesor lo estima conveniente, puede asignar a las parejas el movimiento o escuela a investigar. Asimismo, puede ajustar la primera parte de la actividad para que la realicen grupalmente.

En caso que los estudiantes enfrenten dificultades al realizar su investigación, el docente puede dar nombres de referentes teóricos y artísticos para cada movimiento y/o escuela. Además, puede hacer una breve presentación de un movimiento estético/artístico que no esté en la lista, para que así comprendan lo que se requiere para sus propias investigaciones; por ejemplo: el Barroco. Para ello, se sugiere a Severo Sarduy, Omar Calabrese, Eugenio Trías como referentes teóricos y a Caravaggio como referente artístico.

Para la mesa de diálogo, el docente organiza la sala para que haya varios grupos que expongan todos los temas de la investigación de manera dinámica. Debe evaluar que el diálogo sea efectivamente filosófico; es decir, que los jóvenes apliquen conceptos y/o perspectivas filosóficas. Es fundamental que elaboren puntos de vista personales y colectivos.

De manera opcional, puede invitarlos a seleccionar el movimiento o escuela que mejor represente sus ideas estéticas personales, que elijan alguna expresión artística relacionada y la presenten frente al curso, justificando por qué representaría al movimiento o la escuela escogidos.

Actividad de evaluación: Foro sobre arte e interpretación

PROPÓSITO

Esta actividad pretende que los estudiantes formulen sus juicios estéticos de manera crítica y comprendan diversas perspectivas del pensamiento estético, por medio de una investigación sobre la finalidad del arte y su rol en la sociedad.

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE

OA 6

Dialogar, a partir de conceptos filosóficos, sobre la función del arte y la experiencia estética en la cultura y la sociedad, procurando el desarrollo de visiones personales y colectivas.

OA 4

Investigar relaciones entre el arte, la moral y la política, considerando el análisis de textos filosóficos y obras artísticas que aborden este tema.

OA c

Participar en diálogos sobre grandes problemas de la filosofía pertinentes para sus contextos, sostenidos a partir de argumentos de los distintos participantes, utilizando métodos de razonamiento filosófico y valorando la controversia y la diversidad como factores fundamentales para el desarrollo del pensamiento.

OA d

Elaborar visiones personales respecto de problemas filosóficos a partir de las perspectivas de diversos filósofos, siendo capaces tanto de reconstruir sus fundamentos como de cuestionarlos y plantear nuevos puntos de vista.

INDICADORES DE EVALUACIÓN

- Argumentan una postura respecto de la finalidad del arte, considerando referentes teóricos y artísticos.
- Elaboran preguntas filosóficas acerca de la finalidad del arte, contribuyendo al desarrollo del diálogo filosófico.
- Defienden una postura acerca de la finalidad del arte, argumentando su rol y alcance para la sociedad.

DURACIÓN:

8 horas pedagógicas

DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD

El docente les pide que se organicen en grupos de trabajo. Cada grupo podrá seleccionar una perspectiva respecto de la finalidad del arte, de una lista de cinco posibilidades. Tendrán que investigar en torno a la postura ideológica que elijan. Luego presentarán el resultado frente al curso y pondrán a prueba sus capacidades de argumentación, defendiendo dicha postura.

INVESTIGACIÓN SOBRE LA FINALIDAD DEL ARTE Y SU FUNCIÓN SOCIAL

Cada grupo presentará los resultados de su investigación sobre la finalidad del arte y su rol en la sociedad, y deberá defender una postura específica entre las siguientes opciones:

- Arte como agente de la belleza
- Arte como agente político
- Arte por el arte
- Arte como espiritualidad

Investigarán sobre la perspectiva que elijan y prepararán una presentación en ppt de manera dinámica, que debe responder a la pregunta: ¿Qué fin tiene el arte en nuestra sociedad hoy?

Algunos de los criterios para la presentación son:

- Ejemplos de referentes teóricos (fuentes bibliográficas, citas, ideas, conceptos)
- Ejemplos artísticos (artistas y obras)
- Explicar y defender de manera oral la postura elegida

Para guiar la investigación, se sugiere la siguiente tabla:

Tabla de orientación para la investigación grupal

Finalidad del arte	
Referentes teóricos estéticos del tema	
Ideas principales sobre la finalidad artística	
Conceptos clave respecto de la finalidad del arte (a partir de bibliografía encontrada durante la investigación)	
Referentes y expresiones artísticas que puedan ser ejemplo de esta perspectiva y su justificación	

Orientaciones al docente

Los textos asignados por el docente para cada tema serán obligatorios para la investigación. Se sugiere los siguientes:

Arte como agente de la Belleza

→ U. Eco: Historia de la Belleza

(Introducción - p.8-15 / Capítulo VII – p.176-188 / Capítulo XVII – p.413-418)

Arte como agente político

→ N. Richards: Márgenes e Instituciones

(“Arte en Chile desde 1973. Escena de avanzada y sociedad” – p. 1 – 16)

Arte como crítica social

→ T. Adorno: Teoría estética

(“Arte, sociedad, estética” – p. 17 – 40)

Arte por el arte

→ E. Kant: Crítica del Juicio

("Analítica de lo Bello" - p. 39 – 75 / "Dialéctica del Juicio Estético" – p. 161 – 179)

Arte como espiritualidad

→ W. Kandinsky: De lo espiritual en el Arte

("Introducción" – p. 28 – 35 / Parte B "La pintura" – p. 66 -129)

El docente aclara que no necesitan leer todo el texto asignado para cada tema, sino más bien encontrar referencias, ideas y conceptos que puedan rescatar de cada autor para usarlos al indagar en los capítulos y páginas indicadas.

FORO ESTÉTICO

Tras la exposición de los grupos, el docente planteará la siguiente pregunta a cada uno:

- ¿Por qué esta postura artística y estética significa un aporte esencial a la sociedad y a su formación?

El profesor invita al resto del curso preguntar lo que deseen a los expositores. Cuando terminen de responder, se efectuará una instancia de coevaluación basada en la tabla que se presenta a continuación:

Criterios	1. No Logrado 2. Medianamente Logrado 3. Logrado
Se plantea de manera clara qué tipo de finalidad del arte se está exponiendo	
Usa referentes de la teoría estética para respaldar el tema	
Quedan claros los conceptos clave relacionados con el tema	
Utiliza referentes artísticos como ejemplos para defender la postura expuesta	

CONSIDERACIONES PARA LA EVALUACIÓN

Etapa 2: Presentación	
Aspectos formales	Los estudiantes presentan las posturas respecto de la finalidad del arte en formato ppt, empleando citas, imágenes y archivos audiovisuales.
Aspectos disciplinares	El curso debe tener una disposición abierta al conocimiento y no cerrarse únicamente a la postura que exponen.

ORIENTACIONES PARA LA ACTIVIDAD DE AULA

- El docente puede asignar los temas a investigar para que haya variedad y complejidad en las presentaciones.
- Si el curso no hace preguntas, el profesor debe plantear las que crea necesarias para que los grupos expongan sus ideas.

Unidad 4

Unidad 4: La influencia de la cultura en la experiencia de los seres humanos

Propósito de la unidad

Se pretende que los estudiantes reflexionen de manera crítica acerca de su propia experiencia y sensibilidad, para que comprendan mejor la sociedad en que viven y puedan desarrollar visiones autónomas. Se recomienda trabajar en torno a las siguientes preguntas: ¿Cómo influye la sociedad y sus constructos culturales en la experiencia y la sensibilidad de los seres humanos? ¿Cómo influye la industria cultural en nuestra sensibilidad? ¿En qué medida el arte y la experiencia estética aportan a la conservación o transformación de la cultura?

Objetivos de Aprendizaje

OA 7

Elaborar una visión personal respecto de la influencia de la sociedad y la cultura actual en la experiencia y sensibilidad de los seres humanos, considerando diversas perspectivas filosóficas y utilizando diversas formas de expresión.

OA b

Analizar y fundamentar problemas presentes en textos filosóficos, considerando sus supuestos, conceptos, métodos de razonamiento e implicancias en la vida cotidiana.

OA d

Elaborar visiones personales respecto de problemas filosóficos a partir de las perspectivas de diversos filósofos, siendo capaces tanto de reconstruir sus fundamentos como de cuestionarlos y plantear nuevos puntos de vista.

Actividad 1: La influencia de la cultura

PROPÓSITO

Se busca que los estudiantes comprendan cómo la producción mediática y otros medios culturales generan una influencia directa en las personas. Con esto, se espera que reconozcan y expliquen por su cuenta –utilizando sus conocimientos sobre estética– la capacidad de la industria para influir en una cultura cuyo discurso y sentido están en cambio constante.

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE

OA 7

Elaborar una visión personal respecto de la influencia de la sociedad y la cultura actual en la experiencia y la sensibilidad de los seres humanos, considerando diversas perspectivas filosóficas y utilizando diversas formas de expresión.

OA d

Elaborar visiones personales respecto de problemas filosóficos a partir de las perspectivas de diversos filósofos, siendo capaces tanto de reconstruir sus fundamentos como de cuestionarlos y plantear nuevos puntos de vista

ACTITUDES

- Pensar con apertura hacia otros para valorar la comunicación como una forma de relacionarse con diversas personas y culturas, compartiendo ideas que favorezcan el desarrollo de la vida en sociedad.
- Perseverar en torno a metas con miras a la construcción de proyectos de vida y al aporte a la sociedad y al país con autodeterminación, autoconfianza y respeto por uno mismo y por los demás.

DURACIÓN: 10 horas pedagógicas

¿CÓMO INFLUYE LA INDUSTRIA EN EL ARTE?

El docente introduce la unidad con un documental sobre la influencia de la publicidad y el marketing en las expresiones artísticas.

Luego de verlo, responderán individualmente las siguientes preguntas:

- ¿Cómo influye la publicidad en las personas?
- ¿Qué rol cumple la estética en la publicidad y el marketing?
- ¿De qué manera la publicidad refleja e influye en la cultura de una sociedad?

A continuación, el profesor les propone una actividad de análisis. Cada uno elegirá algún comercial que haya visto y lo analizarán de acuerdo a las siguientes preguntas:

- ¿Qué tema se utiliza en la publicidad?
- ¿Cómo se trata ese tema desde el punto de vista estético?
- ¿Por qué se usa este tema?

Orientaciones al docente:

- Se puede elegir entre los documentales siguientes (links en Recursos):
 - Art & Copy de Doug Pray (2009)
 - The Century of the Self de Adam Curtis (2002)
- Otro recurso pertinente puede ser un capítulo de la serie *Mad Men* (por ejemplo: *Shoot* de la temporada 1), que permite vincular la publicidad con las desigualdades de género en los años 60.

CREACIÓN DE DISCURSOS MEDIÁTICOS

Continuando con la actividad, deberán crear una campaña mediática que trate un tema de contingencia en relación con su propio contexto (por ejemplo: alguna cuestión vinculada con su barrio, sus casas, las redes sociales, un evento de su cotidianeidad) que les parezca interesante publicitar para convertirlo en un tema con un discurso e influencia propios.

Conexión interdisciplinaria:

- Educación Ciudadana: El impacto de la economía en la vida cotidiana y el cambio climático [4to Medio, OA3]

Trabjarán en parejas con diversos materiales y recursos (cartulina, colores, fotografías, recortes, todo soporte que estimen conveniente para la tarea).

Deberán presentar un afiche que evoque una campaña publicitaria y describirán el rol de la estética tanto en su elaboración como en su efecto. Esto quiere decir que, además del afiche, incluirán un texto que explique cómo funciona la estética en su composición y cómo la publicidad afecta la experiencia y la sensibilidad estética. El tema puede estar relacionado con asuntos de la cultura que encuentren interesantes y pertenezcan a su contexto inmediato.

Cuando terminen, lo expondrán en clases.

El docente deberá considerar los siguientes factores para evaluar:

- **Tema de la campaña** que abarque sucesos de contingencia para los jóvenes y la comunidad.
- **Afiche** que muestre el tema de manera clara y considere los elementos de un discurso mediático antes visto (con la intención de influenciar a los espectadores).
- **Presentación** donde expliquen su intención en el mensaje de la campaña y su análisis estético.

Orientaciones al Docente:

- El tema trabajado tiene que abarcar un asunto de contingencia vinculado con la comunidad y su contexto cotidiano.
- De ser necesario, puede modelar un afiche de campaña u otro material audiovisual para que puedan entender la tarea.

ORIENTACIONES PARA LA ACTIVIDAD DE AULA

Los siguientes indicadores de evaluación, entre otros, pueden ser utilizados para evaluar formativamente:

- Analizan la presencia y el valor de la estética en la publicidad y el marketing.
- Crean una campaña publicitaria y argumentando el uso y la función de la estética en ella.

Si el docente lo estima conveniente, la segunda parte de la actividad puede también realizarse grupalmente.

En caso de que les cueste analizar la publicidad, el profesor puede elegir cualquier relacionado con la comunicación mediática y modelar el análisis de acuerdo a las preguntas planteadas.

Si les es difícil elegir un tema, puede darles una lista tentativa, basándose en tópicos sugeridos anteriormente en las observaciones.

También puede agregar un producto que no sea un afiche, sino un video u otros medios de expresión para la campaña de los estudiantes.

De manera opcional, puede proponerles el desafío de elegir algún medio de producción cultural y analizarlo según las preguntas de la segunda parte de la actividad A, para que detecten los discursos que se pretende instalar como mediadores de la cultura en que vivimos.

RECURSOS Y SITIOS WEB

Links:

- Documental “Art & Copy” (2009), de Doug Pray.
<https://link.curriculumnacional.cl/https://www.youtube.com/watch?v=SetTZ9AiVcM>
- Documental “The Century of the self” (2002), de Adam Curtis.
<https://link.curriculumnacional.cl/https://www.youtube.com/watch?v=DotBVZ26asl>

Actividad 2: Sensibilidad e industria cultural

PROPÓSITO

Se pretende que los alumnos conozcan y reflexionen, desde el campo de estudio de la estética, en torno al concepto de industria cultural, y que identifiquen elementos propios de este fenómeno y su influencia en la sensibilidad humana.

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE

OA 7

Elaborar una visión personal respecto de la influencia de la sociedad y la cultura actual en la experiencia y la sensibilidad de los seres humanos, considerando diversas perspectivas filosóficas y utilizando diversas formas de expresión.

OA b

Analizar y fundamentar problemas presentes en textos filosóficos, considerando sus supuestos, conceptos, métodos de razonamiento e implicancias en la vida cotidiana.

OA d

Elaborar visiones personales respecto de problemas filosóficos a partir de las perspectivas de diversos filósofos, siendo capaces tanto de reconstruir sus fundamentos como de cuestionarlos y plantear nuevos puntos de vista.

ACTITUDES

- Pensar con apertura hacia otros para valorar la comunicación como una forma de relacionarse con diversas personas y culturas, compartiendo ideas que favorezcan el desarrollo de la vida en sociedad.
- Participar asumiendo posturas razonadas en distintos ámbitos: cultural, social, político, medioambiental, entre otros.

DURACIÓN:

6 horas pedagógicas

EL IMAGINARIO DE LA INDUSTRIA

1. El docente les muestra un extracto de un documental del artista norteamericano Andy Warhol. Tras verlo, deben responder individualmente las siguientes preguntas:
 - ¿Qué intención tiene el video?
 - ¿Qué elementos culturales se pueden identificar?
 - ¿Cómo definirían este video? ¿Por qué?
 A continuación, verán el video comercial de una cadena de comida rápida, protagonizado por la figura pública Paris Hilton, y responderán las mismas preguntas.
2. El profesor propondrá que discutan en grupos pequeños, basados en las siguientes interrogantes:
 - ¿Cuál es la diferencia entre ambos videos?

- ¿Cuáles son sus similitudes?
 - ¿A qué tipo de experiencia y sensibilidad apela cada video?
 - ¿Qué recursos utiliza para afectar la experiencia y/o la sensibilidad?
3. Después, propondrá una discusión plenaria y preguntará:
- ¿Cómo influye la industria cultural en la experiencia y la sensibilidad de los seres humanos?

Orientaciones al docente:

- El video de Andy Warhol es un extracto de un documental más largo. La cadena de comida rápida Burger King compró a “Andy Warhol Foundation” cuarenta segundos del video para usarlo en un comercial del evento deportivo estadounidense “Super Bowl”.
- También se puede recurrir a publicidad de periódicos o revistas como ejemplos. Lo importante es que en ambos casos se abarque un tema en común desde el cual puedan responder las preguntas.

ANÁLISIS DE INFLUENCIAS CULTURALES

1. Se sugiere trabajar un texto de Guillermo Marín Vargas que los alumnos leen de modo individual para responder las siguientes preguntas:
- ¿Qué se entiende por industria cultural?
 - ¿Cuáles son las ventajas y desventajas que implica la industria cultural?
 - ¿Por qué se habla de una homogeneización de la cultura en el texto?
2. A continuación, harán un análisis individual sobre las influencias que elijan de la industria cultural, que puedan reconocer en su cotidianeidad. Se basarán en los siguientes criterios estéticos:
- ¿A qué sentidos apela?
 - ¿Cómo se utiliza la estética en este caso?
 - ¿Por qué la puedo llamar una experiencia estética?

Conexión interdisciplinaria:

- Historia, Geografía y Ciencias Sociales, Comprensión histórica del presente: Comprensión del mundo actual y su impacto en la configuración de sujetos históricos. [OA 2]

Orientaciones al docente

Otras fuentes bibliográficas son:

- “Arte y Publicidad. Elementos para debate” de Alejandra Walzer (2010) Revista Aisthesis N°47
- “La industria cultural y sus transformaciones” Edgar Toledo (1987)

Link: <https://link.curriculumnacional.cl/https://core.ac.uk/download/pdf/61696717.pdf>

ORIENTACIONES PARA LA ACTIVIDAD DE AULA

Los siguientes indicadores de evaluación, entre otros, pueden ser utilizados para construir actividades que permitan formativamente evidenciar los aprendizajes declarados en los OA:

- Analizan la industria cultural y sus influencias, y dan argumentos sobre el rol de la sensibilidad y la estética en ella.
- Contrastan ventajas y desventajas de la industria cultural

Para facilitar la interpretación de los videos, el docente puede modelar cómo compararlos según las preguntas.

Si considera que el texto es muy extenso o puede haber otro con un enfoque más enriquecedor, puede elegir algunos extractos o usar uno más pertinente.

Para profundizar, les propone que busquen estrategias estéticas y espectáculos de la industria cultural para promover discursos y pensamientos, en los medios de comunicación a los cuales tengan acceso. Tras identificar el fenómeno, explican por qué lo eligieron.

De manera opcional, les sugiere que averigüen cómo la industria de Hollywood ha ido imponiendo distintos temas, modas de pensamientos y formas de actuar en la sociedad. La investigación debe incluir ejemplos concretos de películas y explicar cómo ellas influyen la cultura en la que vivimos. Se sugiere el documental *A pervert's guide to ideology* de S. Zizek, en el video *Pervert Guide To Cinema, Slavov Zizek* (2017)

(<https://link.curriculumnacional.cl/https://www.youtube.com/watch?v=t1ZUmIWDLYY>).

RECURSOS Y SITIOS WEB

Links:

- Andy Warhol “Whopper” (Video *Andy Warhol eating a hamburger 1982 Jorgen Leth*. <https://link.curriculumnacional.cl/https://www.youtube.com/watch?v=5LDHSBVZpzc>)
- Carls Jr. “Six dollar burger comercial” (Video *Paris Hilton – Carl’s Jr Six Dollar Burger Comercial 2012*. <https://link.curriculumnacional.cl/https://www.youtube.com/watch?v=gAwg6GE3AdA>)

Texto:

Reflexiones en torno la industria cultural: medios, poder y dominación. Guillermo Marín Vargas
Introducción

Los medios de comunicación han estado en el ojo de las ciencias sociales desde la aparición de las primeras plataformas de comunicación social. En esta línea de estudio, se han fundado variados modelos y visiones para entender sus efectos y funcionamiento (McQuail, 2000). Los intelectuales que han dedicado esfuerzos a explicar su influencia en el comportamiento social se han diferenciado en dos grandes interpretaciones.

Una primera plantea que los medios contribuyen al buen funcionamiento de las sociedades y que aportan a generar condiciones deseables para la democracia liberal. En esta perspectiva, los medios son poderosos y son órganos de mantención de estatus quo.

Mientras que, para una segunda postura, los medios son instrumentos de dominación de las élites dominantes hacia los sectores más vulnerables de la sociedad o, en lenguaje marxista: el proletariado.

Esta línea de pensamiento hace un diagnóstico pesimista de la sociedad liberal-capitalista. Sostiene que, a pesar de la promesa de Karl Marx sobre la emancipación de la clase obrera y la posibilidad de construir una sociedad mundial basada en la colectivización de los medios de producción (Marx & Engels, 1848), la sociedad contemporánea sigue funcionando bajo lógicas de dominación sistemática y que las posibilidades de emancipación de los trabajadores se hacen cada vez más difíciles por el rol que cumplen los medios. Estos son agentes de adormecimiento de la clase y no permiten que se generen condiciones para el proceso liberador predicho por Marx y Engels.

Esta segunda mirada es acuñada primeramente por intelectuales vinculados a la Escuela de Frankfurt, centro de pensamiento que se dedicó al estudio del marxismo, no desde una perspectiva de militante, sino desde la complejización de los conceptos y problemas de la obra misma de Marx (Muñoz, 2009). Justamente en esta línea de pensamiento se enmarca el trabajo de los intelectuales Max Horkheimer y Theodor W. Adorno, llamado “La industria cultural. Iluminismo como mistificación de masas”.

La industria cultural

En términos generales, esta obra hace una crítica a las formas que adquiere la cultura en una sociedad capitalista. En ese sentido, la industria cultural se constituye como la tecnificación, homogenización, mercantilización y banalización del arte y la cultura. Los autores plantean que mediante el consumo de esta nueva “cultura” las audiencias se constituyen como masas, sin capacidad de discernir sobre que consumir. La industria domina todos los espacios. Lo nuevo lo transforma en parte de ella, filtrando lo profundo de los argumentos de cierta obra, transformándola en producto de consumo, bajo el marco de la entretención de las audiencias. La industria genera una relación de dominación entre los poderosos –dueños de los centros productivos y financieros– por sobre los obreros, comerciantes, empleados, etc. Estos son los principales consumidores de los productos generados por esta industria. Para sistematizar los principales argumentos de los autores, se destacará tres puntos principales de su propuesta. Estos se discutirán, teniendo en cuenta sus ventajas y desventajas. Además, se reflexionará en torno a los cambios en la ciudadanía y la diversificación de los medios y usos que tienen estos en nuestra sociedad.

Racionalidad técnica y producción

Los autores inician su diagnóstico desde la premisa de que la sociedad capitalista ha impuesto una racionalidad técnica en todos los espacios sociales, donde las formas de acumulación capitalistas están ampliamente legitimadas. Frente a esto, la cultura ha sido afectada de manera transversal. Tal como se racionaliza el proceso productivo de un auto, la industria cultural define procedimientos con los cuales se genera una nueva película o una nueva pieza musical.

De esta manera, la industria realiza control de calidad a todos los productos que emergen. El fin es generar productos de consumo amplio y fácil. No existe espacio para la producción sin esta racionalidad. Lo nuevo es transformado en moda, vendible, consumible y que aporta al fin último de la industria, que es generar condiciones para la mantención del sistema económico capitalista.

Homogenización de la cultura

Para los autores, uno de los síntomas más evidentes de la transformación del arte y la cultura en una industria es la homogenización. La industria cultural filtra y clasifica los productos en categorías preestablecidas por los productores y ejecutivos de la industria. Estos tienen el rol de transformar una obra innovadora en un producto de consumo masivo, igualándolo simbólicamente al resto de los productos. No hay espacio para la diferencia, toda gira en torno a un mismo propósito: entretención y consumo para la dominación. El funcionamiento de esta industria amedrenta de forma directa el desarrollo de las artes, la creatividad y la espontaneidad, transformándolo en meros artificios creativos. Los autores ejemplifican esta argumentación diciendo que en un film se puede siempre saber en seguida cómo terminará, quién será recompensado, castigado u olvidado. En el caso de la música

ocurre el mismo fenómeno. El oído preparado puede adivinar la continuación desde los primeros compases y sentirse feliz cuando llega. (Adorno & Horkheimer, 2006).

De esta manera, el arte y la cultura se transforman en productos de distribución masiva, de producción en cadena, obviando las diferencias y las alternativas. La racionalidad técnica capitalista abarca un todo, incluso en este espacio que históricamente fue reservado para la innovación y la diferencia.

Dominación y emancipación

Por último, es importante desatar los efectos de la industria en la clase trabajadora. El contexto antes descrito –racionalidad técnica y cultura homogenizada– genera en la clase trabajadora una especie de adormecimiento. La industria cultural genera deseos en los trabajadores por medio de la creación de conciencia acerca del buen vivir y del consumo. Los obreros consumen esa información como única y legítima. De esta manera, la industria cultural ejerce una dominación simbólica de los sujetos, influyendo en sus valoraciones acerca de los procesos de consumo político, cultural, educacional y material. Los medios imponen cierta moral, aceptada sin resistencia por la clase obrera.

Además, la industria naturaliza la dominación planteada por Marx de los dueños de los medios de producción por sobre quienes sólo poseen su fuerza de trabajo (Marx & Engels, 1848). Así, la industria mantiene a los trabajadores manipulados en ambos ámbitos: material y simbólico. Por otro lado, la industria capitalista es capaz de satisfacer los deseos de los dominados mediante la producción y comercialización de bienes y servicios. Es un círculo donde los obreros no tienen capacidad de discurso crítico, ni mucho menos capacidad de emancipación.

Ventajas y desventajas del modelo

Teniendo en cuenta estos puntos, se realizará una reflexión en torno a las ventajas y desventajas de este modelo de análisis de la sociedad y los medios de comunicación. Se tomará en cuenta aspectos del caso chileno para ejemplificar las reflexiones en torno a la pregunta inicial.

El diagnóstico realizado por los autores en torno a la racionalidad de las sociedades contemporáneas se ajusta en buena medida a la profundización de las lógicas de interacción técnica que mantiene la sociedad chilena. Este tipo de racionalidad ha invadido la mayoría de los aspectos de nuestra vida en comunidad. La política, la cultura y en mayor medida la economía, funcionan bajo esta lógica.

El sociólogo chileno Tomás Moulian diagnosticaba esta situación en su conocida obra *Chile actual: Anatomía de un mito*, en el año 1997. En este trabajo, el autor analiza cómo las lógicas neoliberales han sido ampliamente aceptadas por las élites, generando condiciones para legitimar el modelo de sociedad heredada del gobierno militar de manera transversal (Moulian, 1997). En Chile y en el resto del mundo, la racionalidad técnica es hegemónica y en algunos casos es vista como ciencia. Esta racionalidad se impone por sobre otras formas de interacción basadas en la solidaridad y el sincero altruismo. Todo debe tener un fin.

Los autores fueron visionarios en este aspecto, la racionalidad técnica se ha impuesto en todos los espacios. Este aspecto de su reflexión es una buena herramienta interpretativa de la sociedad actual y sus problemas.

Hollywood y su industria son hegemónicos a nivel mundial. Los grandes sellos discográficos siguen siendo los que controlan lo que se escucha en gran parte del mundo. Los movimientos alternativos se transformaron en modas de alcance mundial. Lo diferente se sigue procesando y vendiendo como producto. Además, la creación de nuevos medios de difusión de los productos ha facilitado la rapidez y la transversalización del consumo. Sin embargo, bajo ciertas condiciones sociopolíticas de cambio, es posible observar que los productos culturales son utilizados como formas de difusión de discursos anti-sistema. Este punto –que para los autores es totalizante– es posible matizarlo en términos de que la

cultura no es en todos los casos dominada por las lógicas de producción de la industria cultural. La profundización de las democracias en el mundo ha facilitado la generación de espacios alternativos de creación simbólica.

Sin embargo, para matizar este aspecto, es necesario partir desde la premisa de que las sociedades han avanzado desde sujetos dominados hacia ciudadanos provistos de derechos. Este punto marca un quiebre con la concepción de masas propuesta por los autores. Los ciudadanos, a diferencia de la masa, son poseedores de derecho a elegir y discriminar. Ahora, es innegable la influencia de centros productivos culturales que funcionan con las lógicas propuestas por los autores.

En este contexto, la concepción de dominación totalizante y sin salida planteada por los autores puede ser cuestionada, tomando en cuenta el rol que han jugado los medios en generar espacios para la visibilización de actores sociales que históricamente han sido postergados y para generar espacios de fiscalización desde la sociedad civil hacia las élites económicas y políticas (Thompson, 2003). En este sentido, la dominación simbólica y material no es –en todos los casos– condición *sine qua non* de los efectos de la industria cultural y los medios en la sociedad.

La diversificación y evolución en los medios de comunicación social ha aportado en generar cambios en las formas en que se da tratamiento a las demandas que emergen desde la ciudadanía. La evolución en los soportes de comunicaciones han generado sociedades interconectadas y con mayores espacios de visibilidad. Este contexto permite generar espacios de no-dominación y, por el contrario, de empoderamiento de sectores no privilegiados de la sociedad.

En nuestro país, es posible evidenciar este fenómeno mediante la exploración del impacto de las demandas ciudadanas en la televisión y radio. En la investigación realizada por los académicos Cristóbal Marín y Rodrigo Cordero, titulada “Los Medios Masivos y las Transformaciones de la Esfera Pública en Chile”, es posible observar cómo nuevos actores –que no forman parte de las élites sociopolíticas del país– han tenido la posibilidad de aparecer en los medios instalando sus demandas (Cordero & Marín, 2005).

Los medios y la cultura no solo son formas de dominación de las élites hacia los ciudadanos. También, bajo contextos democráticos, son espacios de empoderamiento ciudadano, pues se transforman en plataformas de denuncia y visibilización de actores sociales.

De esta manera, la argumentación planteada en la industria cultural se presenta como indiferente al rol visibilizador de los medios, como también a la capacidad de reacción que tienen los ciudadanos, como sujetos constitutivos de derecho y libertad de expresión.

A pesar de que es innegable la influencia de los medios en la promoción de ideas que mantienen el *statu quo*, sería miope no dar cuenta del impacto que han tenido las nuevas tecnologías en construir espacios alternativos de visibilización de la protesta social y la instalación de demandas emergidas desde la propia sociedad civil.

En conclusión, el diagnóstico generado por Adorno y Horkheimer es preciso como crítico a las lógicas que ha adquirido el modelo capitalista y sus formas de dominación. Sin embargo, carece de una visión moderna y que contemple la creación de formas alternativas de relación sujeto-poder, donde los ciudadanos son protagonistas del proceso de creación de discurso y realidad.

Actividad 3: Estética y cosmovisión

PROPÓSITO

Se pretende que los estudiantes reflexionen en torno al concepto de cosmovisión y su relación con la cultura, el arte y la experiencia estética. Por medio de una investigación, conocerán cosmovisiones generales de la historia, considerando el sentido de su conformación y su influencia en diversos campos de la cultura.

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE

OA 7

Elaborar una visión personal respecto de la influencia de la sociedad y la cultura actual en la experiencia y la sensibilidad de los seres humanos, considerando diversas perspectivas filosóficas y utilizando diversas formas de expresión.

OA b

Analizar y fundamentar problemas presentes en textos filosóficos, considerando sus supuestos, conceptos, métodos de razonamiento e implicancias en la vida cotidiana.

OA d

Elaborar visiones personales respecto de problemas filosóficos a partir de las perspectivas de diversos filósofos, siendo capaces tanto de reconstruir sus fundamentos como de cuestionarlos y plantear nuevos puntos de vista.

ACTITUDES

- Perseverar en torno a metas con miras a la construcción de proyectos de vida y al aporte a la sociedad y al país con autodeterminación, autoconfianza y respeto por uno mismo y por los demás.

DURACIÓN:

8 horas pedagógicas

¿QUÉ ES UNA COSMOVISIÓN?

El docente les pregunta si han escuchado antes la palabra “cosmovisión” y qué entienden por ella. El curso discutirá las respuestas. A continuación, les muestra videos sobre expresiones artísticas o la realidad de otras culturas o pueblos originarios (ver Recursos) y responden las siguientes preguntas:

- ¿Cómo se distingue el pensamiento, la expresión y la forma de ver el mundo?
- ¿Qué diferencias reconocemos respecto de la forma occidental de ver la realidad?
- ¿Cómo podríamos definir “cosmovisión” y qué elementos de la cultura la promueven?

Sugerencias de videos:

- “Selk’nam – Cantos Ancestrales” (2014)
<https://link.curriculumnacional.cl/https://www.youtube.com/watch?v=BbzMx8-gTdc>
- “Expresión de la cultura mapuche en la Región del Biobío”, Conadi Ministerio de Desarrollo Social
https://link.curriculumnacional.cl/https://www.youtube.com/watch?v=9ljr_wtbAfE

- “Korubo, una etnia sin fronteras” (2016), Unesco
<https://link.curriculumnacional.cl/https://www.youtube.com/watch?v=E2g4VP8mNSM>
- Elegir segmento de la película “Sueños” (1990, Akira Kurosawa)
<https://link.curriculumnacional.cl/https://www.youtube.com/watch?v=It7JkCYjWqw>
- “Varanasi, La ciudad entre la vida y la muerte” (2018), Viajando por 15
https://link.curriculumnacional.cl/https://www.youtube.com/watch?v=mQwtsnKx_S0

COSMOVISIONES EN LA HISTORIA

El profesor les pide que formen parejas de trabajo para investigar acerca de tres cosmovisiones presentes en la historia:

1. Cosmovisión chamánica
2. Cosmovisión humanista
3. Cosmovisión contemporánea

Conexión interdisciplinaria:
 - Historia, Geografía y Ciencias Sociales,
 Comprensión histórica del presente:
 Comprensión del mundo actual y su impacto en la configuración de sujetos históricos. [OA 2]

Para cada uno de los temas, les entrega los siguientes referentes:

Película/Documental:

1. “El abrazo de la serpiente” Ciro Guerra (2015)
2. “El Renacimiento: Genio y Ciencia” Gaby Imhof-Weber & Kurt W. Oehlschläger (1990)
3. “Lo and Behold: Reveries of the connected world” de Werner Herzog (2016)

Textos:

1. “Historia social de la literatura y el arte” (caps. “Magia y naturalismo” y “El artista como mago y sacerdote”) Arnold Hauser (2002)
2. “El humanismo” Carla Cordua (2013)
3. “Benjamin y la teoría de lo sublime tecnológico” Umberto Roncoroni (2007)

Luego de ver los audiovisuales y leer los textos, completarán la siguiente tabla de acuerdo al tema elegido:

COSMOVISIÓN:			
Época/período	Aspectos fundamentales	Religión y perspectivas	Ejemplos de producción cultural

Para finalizar, se juntarán con las parejas que hicieron su mismo tema y completarán una sola tabla con toda la información relevante que hayan obtenido. Las parejas sobre las tres cosmovisiones harán lo mismo. Por último, el docente expondrá al curso las tres tablas finalizadas, integrando la información recopilada. Los alumnos y el profesor discutirán las ideas de cada cosmovisión.

ORIENTACIONES PARA LA ACTIVIDAD DE AULA

Los siguientes indicadores de evaluación, entre otros, pueden ser utilizados para evaluar formativamente:

- Caracterizan cosmovisiones, considerando época, elementos religiosos y aspectos fundamentales.
- Explican el concepto de cosmovisión y su relación con la cultura.

Si el docente lo considera adecuado, puede asignar el tipo de cosmovisión que trabajarán las parejas y organizar grupos de trabajo más numerosos. Asimismo, puede agregar otras cosmovisiones relevantes para los alumnos.

Podrían hacer la segunda parte de la actividad individualmente.

Los estudiantes pueden buscar otras fuentes bibliográficas y archivos audiovisuales para completar sus investigaciones.

De manera opcional, el profesor les pide que elijan una cultura que les interese para investigar respecto de su cosmovisión. Completan la misma tabla y presentan la información al resto del curso. Ejemplo: Cosmovisión de la cultura maya.

RECURSOS Y SITIOS WEB

Películas/documentales:

- “El abrazo de la serpiente” (2015, Ciro Guerra)
- “El Renacimiento: Genio y Ciencia” (1990, Gaby Imhof-Weber & Kurt W. Oehlschläger
<https://link.curriculumnacional.cl/https://www.youtube.com/watch?v=LsNBNJJfiN8&t=24s>)
- “Lo and Behold: Reveries of the connected world” (2016, Werner Herzog).
<https://link.curriculumnacional.cl/https://www.youtube.com/watch?v=SSbhsPNnVWo>

Textos:

- “Historia social de la literatura y el arte” (caps. “Magia y naturalismo” y “El artista como mago y sacerdote”) Arnold Hauser (2002).
<https://link.curriculumnacional.cl/http://ceiphistorica.com/wp-content/uploads/2016/04/Hauser-Arnold-Historia-Social-de-la-literatura-y-el-arte.pdf>
- “El humanismo” Carla Cordua (2013).
<https://link.curriculumnacional.cl/https://revistaliteratura.uchile.cl/index.php/RCL/article/view/28498/30289>
- “Benjamin y la teoría de lo sublime tecnológico” Umberto Roncoroni (2007).
https://link.curriculumnacional.cl/https://www.researchgate.net/publication/321349767_Benjamin_y_la_teor%C3%ADa_de_lo_sublime_tecnol%C3%B3gico

Actividad 4: Experiencia, arte y cultura

PROPÓSITO

Por medio de esta actividad, los estudiantes profundizarán en las relaciones entre arte, cultura y sociedad, analizando ejemplos donde el arte tiene un rol activo frente a circunstancias específicas de una localidad y/o comunidad. Así entenderán nuevas dinámicas del arte y su alcance social, comprendiendo el entramado de acciones y efectos políticos, sociales y culturales que configuran el campo de nuestra experiencia.

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE

OA 7

Elaborar una visión personal respecto de la influencia de la sociedad y la cultura actual en la experiencia y la sensibilidad de los seres humanos, considerando diversas perspectivas filosóficas y utilizando diversas formas de expresión.

OA d

Elaborar visiones personales respecto de problemas filosóficos a partir de las perspectivas de diversos filósofos, siendo capaces tanto de reconstruir sus fundamentos como de cuestionarlos y plantear nuevos puntos de vista.

ACTITUDES

- Perseverar en torno a metas con miras a la construcción de proyectos de vida y al aporte a la sociedad y al país con autodeterminación, autoconfianza y respeto por uno mismo y por los demás.
- Participar asumiendo posturas razonadas en distintos ámbitos: cultural, social, político, medioambiental, entre otros.

DURACIÓN:

8 horas pedagógicas

EL ARTE MUEVE MONTAÑAS

El docente les muestra un video-cortometraje del artista belga Francis Alys y les plantea las siguientes preguntas:

- ¿Qué intención tuvo el artista al realizar este proyecto?
- ¿Por qué es importante la participación de la comunidad local en el proyecto?
- ¿Qué puede llegar a significar este proyecto para la sociedad?
- ¿Qué tipo de experiencia ofrece el proyecto artístico?

Conexión interdisciplinaria:
- Educación Física y Salud 2: el impacto de la sociedad y la cultura en la salud de las personas [OA 5]

Los alumnos deben responder de manera individual en sus cuadernos, para luego compartir sus respuestas con el resto de la clase; así se dará paso a un foro abierto guiado por el profesor. La idea es que elaboren respuestas en conjunto y el profesor los ayude a rescatar los aspectos más importantes.

Orientaciones al docente

Los conceptos que se puede rescatar en cada pregunta son los siguientes:

- Artista y obra
- Sociedad y comunidad local
- Cultura
- Experiencia estética

EL ROL SOCIAL DEL ARTE

El docente les propone leer un breve texto sobre un proyecto de Alfredo Jaar (ver Recursos y sitios web). También puede reproducir el archivo audiovisual en que el propio artista habla al respecto (ver Recursos y sitios web). Luego responden individualmente las siguientes preguntas:

- ¿Cuál es el rol social del arte en el proyecto del artista?
- ¿Cómo involucra a la comunidad?
- ¿Cuál es la relación entre el lugar y la obra?
- ¿Qué fin tiene este proyecto artístico?

Comentan sus respuestas como curso y el docente modera la conversación, repitiendo la dinámica de la parte A de la actividad.

CULTURA EN EL BARRIO

El profesor les propone realizar una actividad creativa en la cual tendrán que idear propuestas de proyectos artísticos que involucren a su barrio y comunidad. La propuesta debe especificar qué harán y con qué intención; tiene que relacionarse con un problema local.

Trabajarán de manera individual o grupal y se evaluará según los criterios de la siguiente tabla:

Nombre del proyecto	
Problema ¿Qué problema/s aborda el proyecto?	
Descripción ¿Qué se va a realizar?	
Comunidad ¿Cómo se promueve la participación de la comunidad?	
Experiencia estética ¿A qué experiencias induce el proyecto artístico?	

ORIENTACIONES PARA LA ACTIVIDAD DE AULA

Los siguientes indicadores de evaluación, entre otros, pueden ser utilizados para evaluar formativamente:

- Analizan perspectivas respecto del rol social del arte y su impacto en las comunidades.
- Diseñan proyectos artísticos que involucren a su barrio o comunidad y que aborden un problema local.

Si el docente lo cree adecuado, puede usar otros archivos audiovisuales para reemplazar o reforzar los sugeridos.

Para ayudarlos con sus proyectos personales, modela cómo llenar la tabla de acuerdo a alguno de los videos o les sugiere que primero busquen algún proyecto ya existente y completen la tabla según el mismo.

Según al contexto del curso, puede proponer que hagan el proyecto del barrio en grupos o parejas.

RECURSOS Y SITIOS WEB

- “Charla de Alfredo Jaar” (2016), de Universidad de Chile (11:55’ – 23:08’).
<https://link.curriculumnacional.cl/https://www.youtube.com/watch?v=RthoMr8TI9c>.
- “Ante los museos de Alfredo Jaar” Francisco Godoy Vega (Ante el papel / Suecia/ 2000).
<https://link.curriculumnacional.cl/https://critica.cl/artes-visuales/ante-los-museos-de-alfredo-jaar>

Actividad de evaluación: Crítica cultural

PROPÓSITO

Se espera que los jóvenes aprendan a desarrollar su juicio crítico y estético de manera argumentada, para convertirse en agentes activos dentro de su propia cultura en cuanto a su valoración y/o transformación.

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE

OA 7

Elaborar una visión personal respecto de la influencia de la sociedad y la cultura actual en la experiencia y sensibilidad de los seres humanos, considerando diversas perspectivas filosóficas y utilizando diversas formas de expresión.

OA b

Analizar y fundamentar problemas presentes en textos filosóficos, considerando sus supuestos, conceptos, métodos de razonamiento e implicancias en la vida cotidiana.

OA d

Elaborar visiones personales respecto de problemas filosóficos a partir de las perspectivas de diversos filósofos, siendo capaces tanto de reconstruir sus fundamentos como de cuestionarlos y plantear nuevos puntos de vista.

INDICADORES DE EVALUACIÓN

- Reconocen las características y elementos centrales de la crítica cultural como género literario.
- Exponen una postura personal acerca de un problema o tema que vincule lo estético con lo cultural.
- Elaboran una crítica cultural, considerando todos los elementos y la estructura propia de la crítica como género.

DURACIÓN:

8 horas pedagógicas

DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD

ESTÉTICA Y CRÍTICA CULTURAL

El docente les entrega un breve texto de crítica cultural para introducir el género.

Deben leerlo de manera individual, orientados por las siguientes preguntas:

- ¿Qué intención tiene el texto?
- ¿En qué ideas de la autora se puede observar la relación de la fotografía con la sociedad y la cultura?
- ¿Cómo puede ser útil la fotografía?
- ¿Cómo puede ser dañina?

El profesor les pide que, considerando sus propias respuestas, encuentren las características fundamentales de un texto de crítica cultural.

Orientaciones al docente

- Se sugiere el texto “Sobre la fotografía” de Susan Sontag.
- Una crítica cultural es un texto tipo ensayo en el cual se elige un fenómeno o evento concreto relacionado con la cultura y se desarrolla desde varias aristas, que conciernen las ideas del autor/a y se basan en evidencias, nociones e ideas referenciales; pueden ser académicas o de fundamentos justificados.

APLICACIÓN DEL JUICIO ESTÉTICO

Para finalizar el curso de Estética, los estudiantes deben escribir individualmente una crítica cultural sobre un tema o problema que vincule lo estético con lo cultural; por ejemplo:

- Instituciones culturales locales (museo, galería, centro cultural, otros)
- Patrimonio material y/o inmaterial local (arquitectura, folclore, gastronomía, artesanía, otros)
- Medios de comunicación (noticiero, diario, programas de radio, redes sociales, otros)
- Nuevos tipos de publicidad

Eligen una opción, investigan al respecto y escriben sus críticas, basados en la siguiente estructura:

- Introducción (asunto a tratar y por qué)
- Desarrollo (el tema y su problema)
- Bibliografía (referentes)
- Apéndice (material de soporte, como fotos, imágenes, audio, etc., si el trabajo lo requiere)

CONSIDERACIONES PARA LA EVALUACIÓN

Para evaluar la crítica cultural, se sugiere los siguientes criterios:

- Presenta una estructura clara con introducción, desarrollo y conclusión.
- Aborda un fenómeno o evento concreto relacionado con la cultura y justifica la elección.
- Explicita el vínculo entre la estética y la cultura en el fenómeno o evento elegido.
- Argumenta el problema del fenómeno o evento a partir de las ideas del autor y otras ideas referenciales.
- Complementa y apoya la crítica con material audiovisual (fotos, imágenes, audio, videos, etc.)

ORIENTACIONES PARA LA ACTIVIDAD DE AULA

Para ayudarlos a entender qué es una crítica cultural, el docente puede entregar la definición escrita en el recuadro de “Observaciones al docente” y relacionarla con el texto de Sontag.

Si fuese necesario, puede asignar nuevos temas para las críticas culturales de los estudiantes, dependiendo del contexto y sus posibilidades.

RECURSOS Y SITIOS WEB

- Texto “Sobre la fotografía” Susan Sontag

Todo empezó con un ensayo sobre algunos problemas estéticos y morales que plantea la omnipresencia de imágenes fotografiadas, pero cuanto más reflexionaba en lo que son las fotografías, se tornaban más complejas y sugestivas. De modo que uno generó otro, y éste (para mi desconcierto otro más, y así sucesivamente –una progresión de ensayos sobre el significado y la trayectoria de las fotografías– hasta que llegué lo bastante lejos para que el argumento bosquejado en el primer ensayo, documentado y desarrollado en los siguientes, pudo recapitularse y prolongarse de un modo más teórico, y detenerse. Los ensayos se publicaron por primera vez (con pocas diferencias) en *The New York Review of Books*, y quizás nunca los habría escrito sin el aliento que sus directores, mis amigos Roben Silvers y Barbara Epstein, dieron a mi obsesión por la fotografía. A ellos, así como a mi amigo Don Eric Levine, agradezco los pacientes consejos y la pródiga ayuda. S. S.

Mayo de 1977

La humanidad persiste irredimiblemente en la caverna platónica, aún deleitada, por costumbre ancestral, con meras imágenes de la verdad. Pero educarse mediante fotografías no es lo mismo que educarse mediante imágenes más antiguas, más artesanales. En primer lugar, son muchas más las imágenes del entorno que reclaman nuestra atención. El inventario comenzó en 1839 y desde entonces se ha fotografiado casi todo, o eso parece. Esta misma avidez de la mirada fotográfica cambia las condiciones del confinamiento en la caverna, nuestro mundo. Al enseñarnos un nuevo código visual, las fotografías alteran y amplían nuestras nociones de lo que merece la pena mirar y de lo que tenemos derecho a observar. Son una gramática y, sobre todo, una ética de la visión. Por último, el resultado más imponente del empeño fotográfico es darnos la impresión de que podemos contener el mundo entero en la cabeza, como una antología de imágenes. Coleccionar fotografías es coleccionar el mundo. El cine y los programas de televisión iluminan las paredes, vacilan y se apagan; pero con las fotografías fijas la imagen es también un objeto, ligero, de producción barata, que se transporta, acumula y almacena fácilmente. En *Les Carabiniers* [Los carabineros] (1963), de Godard, dos perezosos lumpen campesinos se alistan en el ejército del rey tentados con la promesa de que podrán saquear, violar, matar o hacer lo que se les antoje con el enemigo, y enriquecerse. Pero la maleta del botín que Michel-Angel y Ulysses llevan triunfalmente a sus mujeres, años después, resulta que sólo contiene postales, cientos de postales, de monumentos, tiendas, mamíferos, maravillas de la naturaleza, medios de transporte, obras de arte y otros clasificados tesoros del mundo entero. La broma de Godard parodia con vivacidad el encanto equívoco de la imagen fotográfica. Las fotografías son quizás los objetos más misteriosos que constituyen, y densifican, el ambiente que reconocemos como moderno. Las fotografías son en efecto experiencia capturada y la cámara, esa arma ideal de la conciencia en su talante codicioso. Fotografiar es apropiarse de lo fotografiado. Significa establecer con el mundo una relación determinada que parece conocimiento y, por lo tanto, poder. Una primera y hoy célebre caída en la alienación, la cual habituó a la gente a abstraer el mundo en palabras impresas, se supone que engendró ese excedente de energía fáustica y deterioro psíquico necesarios para construir las modernas sociedades inorgánicas. Pero lo impreso parece una forma mucho menos engañosa de lixiviar el mundo, de convertirlo en objeto mental, que

las imágenes fotográficas, las cuales suministran hoy la mayoría de los conocimientos que la gente exhibe sobre la apariencia del pasado y el alcance del presente. Lo que se escribe de una persona o acontecimiento es llanamente una interpretación, al igual que los enunciados visuales hechos a mano, como las pinturas o dibujos. Las imágenes fotográficas menos parecen enunciados acerca del mundo que sus fragmentos, miniaturas de realidad que cualquiera puede hacer o adquirir. Las fotografías, que manosean la escala del mundo, son a su vez reducidas, ampliadas, recortadas, retocadas, manipuladas, trucadas. Envejecen, atacadas por las consabidas dolencias de los objetos de papel; desaparecen; se hacen valiosas, y se compran y venden; se reproducen. Las fotografías, que almacenan el mundo, parecen incitar el almacenamiento. Se adhieren en álbumes, se enmarcan y se ponen sobre mesas, se clavan en paredes, se proyectan como diapositivas. Los diarios y revistas las destacan; los policías las catalogan; los museos las exhiben; las editoriales las compilan. Durante muchos decenios, el libro fue el modo más influyente de ordenar (y por lo común de reducir) fotografías, garantizando así su longevidad, si no su inmortalidad –las fotografías son objetos frágiles que se rompen o extravían con facilidad–, y un público más amplio. La fotografía en un libro es, obviamente, la imagen de una imagen. Pero ya que es, para empezar, un objeto impreso, liso, una fotografía pierde su carácter esencial mucho menos que un cuadro cuando se la reproduce en un libro. Con todo, el libro no es un arreglo enteramente satisfactorio para poner en circulación general conjuntos de fotografías. La sucesión en que han de mirarse las fotografías la propone el orden de las páginas, pero nada obliga a los lectores a seguir el orden recomendado ni indica cuánto tiempo han de dedicar a cada una. La película *Si j'aurais quatre dromadaires* [«Si tuviera cuatro dromedarios»] (1966) de Chris Marker, una meditación brillantemente orquestada sobre fotografías de todo género y asunto, propone un modo más sutil y riguroso de almacenar (y ampliar) fotografías fijas. Se imponen el orden y el tiempo exacto de contemplación, y se gana en legibilidad visual e impacto emocional. Pero las fotografías transcritas en una película dejan de ser objetos coleccionables, como lo son aun cuando se presentan en libros.

Proyecto interdisciplinario

Manual de orientación

¿Qué es el Aprendizaje Basado en Proyectos?

El Aprendizaje Basado en Proyectos se define como una propuesta de enseñanza que se organiza en torno a un problema o necesidad que se puede resolver, aplicando diferentes perspectivas y áreas del conocimiento. Para encontrar la solución, los estudiantes movilizarán conocimientos, habilidades y actitudes durante todo el proceso hasta llegar a una solución que se expresa en un producto. Los proyectos surgen desde sus propias inquietudes e intereses, potenciando así su motivación por aprender y su compromiso frente al propio aprendizaje.

¿Por qué fomenta el trabajo interdisciplinario?

La complejidad de un problema real o necesidad es la razón que justifica la participación y conexión de distintos saberes y disciplinas. Por ejemplo, los proyectos STEM se desarrollan sobre problemas o necesidades que vinculan ciencia, tecnología, matemática e ingeniería para su solución.

¿Cómo se relaciona con las Habilidades para el siglo XXI?

La metodología de proyecto permite que los estudiantes potencien estas habilidades y actitudes, ya que, por ejemplo, su procedimiento los organiza para que busquen juntos una solución, los desafía para que flexiblemente encuentren una respuesta nueva al problema y para que reflexionen con otros desde diferentes perspectivas, generando así el trabajo colaborativo, la comunicación y el pensamiento crítico y creativo.

¿Cuáles son los elementos del Aprendizaje Basado en Proyectos?

Pregunta o problema central

Los problemas que se aborda en un proyecto se vinculan con situaciones reales y significativas para los estudiantes. Se relacionan con sus inquietudes e intereses y los motivan a explorar y participar activamente en la búsqueda responsable de una solución.

Indagación sostenida

Cuando se enfrentan a un problema desafiante, comienza el proceso de búsqueda para construir soluciones. Durante este proceso, los alumnos hacen nuevas preguntas, utilizan recursos y profundizan los conocimientos.

Autenticidad

Los proyectos tienen un contexto auténtico. Por ejemplo: los estudiantes resuelven problemas que enfrentan las personas fuera de la escuela, pero también pueden centrarse en problemas auténticos dentro de ella. Los proyectos pueden tener un impacto real en los demás, como cuando los alumnos atienden una necesidad en su escuela o comunidad (por ejemplo: diseñar y construir un huerto escolar, mejorar un parque comunitario, ayudar a los inmigrantes locales); también pueden crear algo que otras personas usarán o experimentarán. Un proyecto puede tener autenticidad personal si refleja las

preocupaciones, los intereses, las culturas, las identidades y los problemas de los estudiantes en sus vidas.

Voz y elección del estudiante

Los alumnos deben sentir que pueden participar activamente, tomar decisiones, expresar sus puntos de vista, proponer soluciones durante el trabajo en equipo y expresarse por medio de los productos que crean. Participan activamente en un proyecto, desde el momento en que identifican el problema hasta que divulgan el producto; así fortalecen su compromiso y motivación con el propio aprendizaje.

Metacognición

A lo largo de un proyecto los estudiantes –junto con el docente– deben reflexionar sobre lo que están aprendiendo, cómo están aprendiendo y por qué están aprendiendo. La reflexión puede ocurrir de manera informal, como parte de la cultura y el diálogo en el aula, pero también debe ser una parte explícita de los diarios del proyecto, la evaluación formativa programada, las discusiones en los puntos de control del proyecto y las presentaciones públicas de su trabajo. La reflexión sobre el proyecto en sí, cómo se diseñó e implementó, los ayuda a decidir cómo podrían abordar su próximo proyecto y a mejorar la forma de aplicar esta metodología.

Crítica y revisión

Los estudiantes deben estar abiertos a dar y recibir comentarios constructivos acerca del trabajo propio y el de sus compañeros, lo que permite mejorar los procesos y productos del proyecto. Idealmente, tiene que hacerlo según protocolos formales y con el apoyo de rúbricas. Los invitados o expertos externos también pueden ayudar, brindando un punto de vista auténtico y real. La crítica y revisión del trabajo propio permite a los alumnos evaluar los resultados de su aprendizaje, fortaleciendo la evaluación formativa.

Producto público

A diferencia de otras metodologías, en el Aprendizaje Basado en Proyectos la respuesta o solución a la pregunta o problema se expresa en un "producto", que puede ser un artefacto tangible, multimedial o digital, una presentación sobre la solución a un problema, un desempeño o evento, entre otras opciones. Al finalizar el proyecto, los estudiantes tienen que poder presentarlo públicamente; eso aumenta su motivación, ya que no se reduce a un intercambio privado entre profesor y alumno. Esto tiene un impacto en el aula y en la cultura escolar, pues ayuda a crear una "comunidad de aprendizaje", en la cual los estudiantes y los maestros discuten lo que se está aprendiendo, cómo se aprende, cuáles son los estándares de desempeño aceptables y cómo se puede mejorar el desempeño de los alumnos. Finalmente, hacer que el trabajo de los alumnos sea público es una forma efectiva de comunicarse con los pares y los miembros de la comunidad.

¿Qué debo considerar antes de la ejecución de un proyecto?

- Incorporar en la planificación anual de la asignatura una o más experiencias de proyectos, tomando en cuenta el tiempo semanal de la misma.
- Si la asignatura es de 2 horas a la semana, se recomienda incorporar un proyecto acotado o abordar toda una unidad de aprendizaje mediante esta metodología.
- Si la asignatura es de 6 horas semanales, se recomienda destinar un tiempo fijo a la semana (por ejemplo, 2 horas) para el proyecto.

- La planificación anual también debe incorporar la exhibición pública de los proyectos. Se recomienda que sea una instancia en que se invite a los padres, familias, expertos y otros miembros de la comunidad (se sugiere solicitar a la dirección del establecimiento que reserve un día para llevar a cabo la actividad).
- Identificar en los Objetivos de Aprendizaje, tópicos, necesidades o problemas que se pueda abordar interdisciplinariamente con dos o más asignaturas.
- Si el proyecto involucra a dos o más asignaturas, los profesores deben planificarlo juntos y solicitar un tiempo adecuado para ello a su jefe técnico o al director.
- Una vez hecha esta planificación e iniciado el año escolar, se debe explicar a los estudiantes en qué consiste esta metodología, exponerles los tópicos que se identificó en las Bases Curriculares y pedirles que, a partir de ello, propongan problemas o preguntas que se puede resolver o responder mediante un proyecto.
- El Aprendizaje Basado en Proyectos requiere de un trabajo grupal y colaborativo. Cada integrante del grupo debe asumir un rol específico, el cual puede ir rotando durante la ejecución del proyecto.

¿Cómo se organiza y ejecuta el proyecto?

Para organizar el proyecto, se presenta una ficha con diferentes componentes que ayudarán a ejecutarlo. A continuación, se explica cada uno de esos componentes.

Resumen del proyecto

Síntesis del tema general, el propósito y el resultado esperado del proyecto.

Nombre del proyecto

Se recomienda incluir un subtítulo que evidencie el tema o el contenido que se trabaja en el proyecto.

Problema central

En esta sección, se expone un párrafo de la pregunta o problema que se quiere resolver por medio del proyecto. Se recomienda explicar cuál es el tema que se va a resolver y por qué el proyecto puede hacerlo o desarrollar reflexiones profundas en los alumnos.

Propósito

Se explica el objetivo general y específico del proyecto.

Objetivos de Aprendizaje de Habilidades y Conocimientos

En esta sección, se explica cuáles son los Objetivos de Aprendizaje de la asignatura que se desarrollará en el proyecto. Se espera que sean interdisciplinarios, por lo que se recomienda incorporar los OA de las otras asignaturas involucradas.

Tipo de Proyecto Interdisciplinario

Es importante aclarar qué aspectos de las distintas disciplinas se aplicará en el proyecto. Esta sección busca que el docente exponga y explique tales relaciones de manera que sea más fácil guiar el trabajo interdisciplinario. Para esto, conviene que se coordine con los profesores de las otras áreas disciplinares.

Producto

Todo proyecto debe tener como resultado un producto; es decir, algún objeto, aparato, informe, estudio, ensayo, disertación oral, escrita, visual, audiovisual o multivisual para que los estudiantes divulguen el trabajo realizado.

Habilidades y actitudes para el siglo XXI

Es importante que el docente resalte que esta metodología pretende que los alumnos desarrollen habilidades y actitudes del siglo XXI, que son transversales a todas las áreas del currículum. Esto permite que profesores y alumnos sean conscientes de que ellas van más allá de los conocimientos y habilidades disciplinares.

Recursos

Se tiene que describir los componentes, insumos de trabajo, bibliografía o elementos fundamentales para el proyecto.

Etapas

Hay que planificar el proyecto según fases de trabajo, considerando el tiempo destinado al mismo en la planificación anual.

Cronograma semanal

Es importante planificar el avance del proyecto clase a clase; en una sola se puede desarrollar más de una etapa, o una etapa puede durar más de una clase. Lo importante es que la planificación sea clara y ordenada para que profesor y alumnos trabajen de la manera más regular posible, considerando los avances u obstáculos que puedan encontrar en el desarrollo del proyecto.

Evaluación formativa y sumativa

En esta sección, el docente tiene que especificar con qué criterios se evaluará el proyecto y qué instrumentos se aplicará, tanto en la dimensión formativa como en la sumativa. Es importante recordar que la retroalimentación es un componente esencial del proyecto, por lo que profesor debe señalar cómo llevará a cabo dicho proceso.

Difusión final

Dependiendo del objetivo del proyecto, se sugiere que cuando lo terminen, los alumnos dediquen algún tiempo para difundirlo a la comunidad escolar.

Proyecto: Arte para todos

Resumen del Proyecto

El proyecto “Arte para todos” busca que los estudiantes conformen un colectivo de intervenciones artísticas capaz de promover el mejoramiento de la comunidad en que viven. Tras diagnosticar algunos problemas locales que puedan mejorar³, eligen en cuál(es) intervenir mediante la implementación de expresiones artísticas y la aplicación de conceptos estéticos. Debido a que el tipo de problema a abordar dependerá del territorio y el contexto en que reside la comunidad educativa, se deja a libre elección de profesores y alumnos.

El propósito final es que valoren la contribución que se puede ofrecer, desde la estética y el arte, a la inclusión y la participación dentro de una comunidad, y a la salud física y mental de las personas.

Nombre del Proyecto

ARTE PARA TODOS

Problema central

- Aunque los jóvenes elegirán el problema central de este proyecto a partir de las características de su territorio y contexto local, existe evidencia respecto de los bajos índices de participación y salud mental y física en nuestro país. Estos datos son pertinentes debido a que la promoción de espacios y expresiones artísticas contribuyen a su mejoramiento (Callejón & Granados, 2003)
- Hoy, el avance de la globalización, los desafíos de justicia social y la creciente complejidad de las relaciones entre ciudadanos e instituciones, ha provocado que la participación política convencional sea insuficiente para conformar un capital social que se adecue a las demandas de la sociedad contemporánea y para que la democracia funcione (Díaz, 2014). Esto nos plantea el desafío de tener más espacios de participación ciudadana y comunicación entre las personas, dentro las comunidades. Está comprobado, además, que quienes más participan en organizaciones e instancias comunitarias de distinto tipo (religiosas, sindicales, culturales, vecinales, etc.), tienen mayor participación electoral y ciudadana (Verba et al. 1995).
- De acuerdo con un Estudio Chileno de Prevalencia de la Patología Psiquiátrica (2012), un 36% de la población mayor de 15 años ha tenido un desorden psiquiátrico a lo largo de su vida, mientras que un 22,6% lo ha tenido en los últimos 6 meses. Este dato es uno de los que ha llevado a concluir que hoy las enfermedades mentales son las patologías con mayor carga de enfermedad en el país, representando el 25%. Cabe destacar que, según la OCDE (2014), Chile ocupa el segundo lugar en crecimiento de las tasas de suicidio después de Corea.
- La Encuesta Nacional de la Actividad Física y Deporte (Mindep, 2018) señala que un 81,3% de la población realiza menos actividad física que la recomendada por la OMS. Según el estudio, un 54% de los hombres chilenos es inactivo y el caso de las mujeres es aún peor, con un 74%.

³ Por ejemplo: altos índices de depresión y problemas de salud mental, contaminación y/o destrucción de espacios públicos, exclusión social, violencia hacia la mujer, altos índices de consumo de drogas, entre otros.

Propósito

Tras diagnosticar qué problema(s) de su contexto local pueden mejorar, los estudiantes reflexionarán sobre qué expresión artística y perspectiva estética son más pertinentes para hacer una intervención. Luego producirán expresiones artísticas basadas en conceptos estéticos, que comunicarán y difundirán en la comunidad. Esto permitirá generar nuevos espacios de inclusión y participación dentro del contexto local, así como la valoración del arte y la filosofía en tanto herramientas que pueden ponerse al servicio de la comunidad y la salud de las personas.

Objetivos de aprendizaje**ESTÉTICA****Conocimiento y comprensión**

OA 6: Dialogar, a partir de conceptos filosóficos, sobre la función del arte y la experiencia estética en la cultura y la sociedad, procurando el desarrollo de visiones personales y colectivas.

EDUCACIÓN FÍSICA Y SALUD**Conocimiento y comprensión**

OA 4: Promover el bienestar, el autocuidado, la vida activa y la alimentación saludable en su comunidad, valorando la diversidad de las personas a través de la aplicación de programas y proyectos deportivos, recreativos y socioculturales.

ARTES**Conocimiento y comprensión**

OA 7 (integrado⁴): Diseñar y gestionar colaborativamente proyectos de difusión de obras visuales, audiovisuales, dancísticas, musicales y/o teatrales, empleando diversidad de medios o TIC.

Preguntas

- ¿Cómo pueden la estética y el arte mejorar los problemas de la comunidad?
- ¿A qué problemas del contexto local podríamos aportar como colectivo artístico?
- ¿Por qué son necesarios los espacios inclusivos y participativos para mejorar la convivencia y la calidad de vida de las personas?
- ¿Cómo puede ayudar la promoción de espacios de creación y expresión artística a la salud física y mental de las personas?

Tipo de Proyecto Interdisciplinario

- Estética
- Educación Física y Salud
- Artes

⁴ Esta redacción integra el Objetivo 7 de todas las disciplinas artísticas que puede impartir la asignatura de Artes, a saber: Artes Visuales, Danza, Música y Teatro.

Productos

- Diseño de una expresión artística (pueden ser más) basada en conceptos estéticos, que genere espacios de inclusión y participación para la comunidad, y que promueva el mejoramiento de la salud mental y/o física
- Implementación de la(s) expresión(es) artística(s) dentro de algún espacio de la comunidad en que viven.
- Instancia de comunicación y difusión del trabajo realizado en el establecimiento escolar.

Habilidades y actitudes para el siglo XXI

- Pensamiento crítico
- Creatividad e innovación
- Trabajo colaborativo
- Ciudadanía local y global
- Comunicación

Recursos

- Salidas a terreno para investigar el o los problemas que abordarán
- Lugar para implementar la(s) expresión(es) artística(s)
- Elementos audiovisuales para registrar el evento y/o tomar fotografías.

Etapas

- Fase 1: Reflexión en torno al objetivo del proyecto y las preguntas que lo guían. Para finalizar, elaborar una respuesta grupal para cada una de ellas.
- Fase 2: Salida a terreno
 - Elegir fecha y lugares exactos
 - Elaboración del cronograma
 - Establecer criterios de selección de problemas pertinentes
 - Seleccionar el problema a abordar
- Fase 3: Investigación sobre las distintas concepciones existentes en torno a los conceptos pertinentes, los fundamentos filosóficos que las sustenten y su relación con el problema seleccionado. Esta investigación puede hacerse mediante entrevistas y/o apoyarse con textos.
- Fase 4: Diseño de la expresión artística a partir de los fundamentos y conceptos estéticos investigados, y del problema a abordar. Esto implica probarla dentro de la comunidad educativa y, a partir de la retroalimentación, hacer los ajustes necesarios.
- Fase 5: Implementación de la expresión artística dentro de la comunidad
 - Elegir fecha, hora y lugar exactos
 - Invitar a personas cercanas para tener un público mínimo asegurado
 - Difundir la realización de la expresión artística dentro de la comunidad en que viven, invitando a todos a participar
- Fase 6: Difusión de los resultados del proyecto y las conclusiones dentro del establecimiento escolar.

Cronograma semanal

- Semana 1: Reflexión en torno al objetivo del proyecto y a las preguntas que guían el proyecto. Para finalizar, elaborar una respuesta grupal para cada una de ellas (Fase 1).
- Semana 2: Salida a terreno para identificar problemas que se puede abordar dentro del contexto local. Los estudiantes realizan un registro y luego deliberan sobre cuál(es) es el más pertinente (Fase 2).
- Semana 3: Investigación de conceptos filosóficos que pueden aportar al desarrollo de la expresión artística y la experiencia estética que generarán en la comunidad (Fase 3).
- Semana 4: Diseño de la expresión artística y su fundamentación estética (Fase 4).
- Semana 5: Prueba de implementación de expresión artística en el establecimiento escolar. La retroalimentación debe servir para ajustar el diseño si fuese necesario (Fase 4).
- Semana 5: Implementación de la expresión artística en la comunidad (Fase 5).
- Semana 6: Difusión de los resultados del proyecto y las conclusiones dentro del establecimiento escolar (Fase 6).

Evaluación Formativa

El colectivo presentará primero su expresión artística dentro del establecimiento escolar, de manera que toda la comunidad educativa interesada en el proyecto pueda retroalimentarlos.

Evaluación Sumativa

La evaluación sumativa se efectuará al momento de la difusión; los docentes involucrados evaluarán el trabajo realizado por el grupo.

Difusión Final

El resultado del proyecto se difundirá mediante una presentación de la expresión artística desarrollada, que incorpore entrevistas a los participantes, fotos y/o videos del evento. Además, en dicha presentación se dará a conocer las conclusiones generales extraídas de la experiencia y una nueva respuesta a dos de las preguntas guía: i) ¿Por qué son necesarios los espacios inclusivos y participativos para mejorar la convivencia y la calidad de vida de las personas?; ii) ¿De qué manera promover espacios de creación y expresión artística puede ayudar a la salud física y mental de las personas?

Bibliografía

DIDÁCTICA

- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas*. Barcelona: Anagrama.
- Cassany, D. (2019). *Laboratorio lector*. Barcelona: Anagrama.
- Castro Faune, C. (2012). “El diálogo socrático y su aplicación pedagógica contemporánea”. En Bajo palabra. *Revista de filosofía*, Época 2, N° 7, p. 441-452.
- Galdames, V. (2007). *Tres momentos didácticos de la lectura*. Santiago: Universidad Alberto Hurtado.
- García Moriyón, F. (2006). *Pregunto, dialogo, aprendo*. Cómo hacer filosofía en el aula. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Méndez, J. (2018). “La disertación: una herramienta para la enseñanza de la filosofía”. *Paideia*, 112, p. 201-213.
- Ritchhart, R., Church, M. & Morrison, K. (2014). *Hacer visible el pensamiento*. Cómo promover el compromiso, la comprensión y la autonomía de los estudiantes. Buenos Aires: Paidós.
- Salazar Bondy, A. (1967). *Didáctica de la Filosofía*. Lima: Arica.
- Serafini, M. (2008). *Cómo se escribe*. Argentina: Paidós.
- Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó.
- Sotomayor, C., Ávila, N. & Jéldrez, E. (Coord.) (2015). *Rúbricas y otras herramientas para desarrollar la escritura en el aula*. Santiago: Universidad de Chile.
- Swartz, R. et al. (2008). *El aprendizaje basado en el pensamiento*. Cómo desarrollar en los alumnos las competencias del siglo XXI. Madrid: SM.
- Vilá i Santasusana, M. (coord.) (2005). *El discurso oral formal*. Contenidos de aprendizaje y secuencias didácticas. Barcelona: Graó.

FILOSOFÍA

UNIDAD 1

- Dewey, J. (1980). *El Arte como Experiencia*. (Jordi Claramonte, Trad.) Barcelona: Paidós.
- Eco, H. (2004). *Historia de la Belleza*. (María Pons Irrarázabal, Trad.) Barcelona: Random House Mondadori.
- Eco, H. (2007). *Historia de la Fealdad*. (María Pons Irrarázabal, Trad.) Barcelona: Random House Mondadori.
- Secchi, V. (2013). “Mímesis, Póiesis y Kátharsis: un diálogo con Platón y Aristóteles”. Recial: *Revista del Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades, Áreas Letras*. Córdoba.
- Trías, M. (1949). *El Objeto de la Estética*. Actas del Primer Congreso Nacional de Filosofía. Buenos Aires: Platt.

UNIDAD 2

- Bayer, R. (1961). *Historia de la Estética*. (Jasmin Reuter, Trad.) México DF: FCE.
- Beardsley, M. y Hospers, J. (1980). *Estética: Historia y Fundamentos*. (Román de la Calle, Trad.) Madrid: Cátedra.
- De Micheli, M. (1979). *Las Vanguardias del Siglo XX*. (Pepa Linares, Trad.) Madrid: Alianza.

UNIDAD 3

- Adorno, T. (1970). *Teoría Estética*. (Jorge Navarro Pérez, Trad.) Madrid: Akal.
- Campàs, J. y González, A. (2009). *Del Neoclasicismo al Romanticismo*. Barcelona FUOC, Fundación para la Universitat Oberta de Catalunya.
- Debord, G. (1967). *La Sociedad del Espectáculo*. (Rodrigo Vicuña Navarro, Trad.) Santiago, Chile: Naufragio.
- Echazarreta, J. y López, G. (2000). *Manipulación de las masas y propaganda en la Alemania nazi*. V Congreso de la Asociación de Historia Contemporánea. Valencia.
- Eco, H. (2004). *Historia de la Belleza*. (María Pons Irrarázabal, Trad.) Barcelona: Random House Mondadori.
- Epicteto (1995). *El Manual* (P. Ortiz, Trad.). Madrid: Gredos.
- Huesca, F. (2013). “Walter Benjamin: Hacia un nuevo concepto de arte”. *Graffylia, Revista de la Facultad de Filosofía y Letras de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla*. Puebla.
- Kandinsky, V. (1912). *De lo espiritual en el arte*. (Elisabeth Palma, Trad.) México DF: Premia.
- Kant, I. (1790). *Crítica del Juicio*. (Alejo García Moreno, Trad.) Madrid: Nueva Biblioteca Filosófica.
- Richards, N. (1987). *Márgenes e Instituciones*. Arte en Chile desde 1973. Escena de avanzada y sociedad. Santiago, Chile: FLACSO.

UNIDAD 4

- Arendt, H. (2005). *Ensayos de comprensión*. Madrid: Caparrós.
- Cordua, C. (2013). “El humanismo”. *Revista Chilena de Literatura* N° 84. Universidad de Chile.
- Godoy, F. (2010). “Ante los museos de Alfredo Jaar”. *Revista Critica.cl*. Santiago, Chile.
- Hauser, A. (1951). *Historia social de la literatura y el arte*. (A. Tovar, F. P. Varas-Reyes, Trad.) Barcelona: Yorik.
- Marín, G. (2013) “Reflexiones en torno a la Industria Cultural: Medios, Poder y Dominación”. *Revista Búsquedas Políticas* N° 1. Santiago, Chile.
- Sontag, S. (1977). *Sobre la Fotografía*. (Carlos Gardini, Trad.) México DF: Santillana.
- Roncoroni, U. (2007). “Benjamin y la teoría de lo sublime tecnológico”. *Revista Contratexto* N° 15. Universidad de Lima.
- Toledo, E. (1987). “La industria cultural y sus transformaciones”. *Anuario del Departamento de Ciencias de la Comunicación*. Universidad Nacional de Rosario.
- Walzer, A. (2010). “Arte y Publicidad. Elementos para debate”. *Revista Aisthesis* N° 47. Santiago, Chile.

PROYECTO INTERDISCIPLINARIO

- Callejón, M. & Granados, I. (2003). “Creatividad, expresión y arte: terapia para una educación del siglo XXI. Un recurso para la integración”. *EA, Escuela Abierta*, 6, pp. 129-147.
- Díaz D., G. (2014). “Educación para la ciudadanía y participación electoral en un contexto de voto voluntario. Política”. *Revista de Ciencia Política*, 52(1), 61-91.
- Larmer, J.; Mergendoller, J; Boss, S. (2015). *Setting the Standard for Project Based Learning: A Proven Approach to Rigorous Classroom Instruction*. Alexandria, VA: ASCD.
- Ministerio del Deporte (2018). *Encuesta Nacional de la Actividad Física y Deporte*. Santiago: Autor.
- Organización Cooperación Desarrollo Económico (OCDE) (2014). *Suicides. OCDE Factbook 2014: Economic, Environmental and Social Statistics*. OCDE Publishing.
- Verba et al. (1995). *Voice and Equality: Civic Voluntarism in American Politics*, Cambridge, Harvard University Press.
- Vicente, B., Rioseco, P., Saldivia, S., (2012). “Estudio chileno de prevalencia de patología psiquiátrica”. *Revista Médica, Chile* v.130 n.5.

Ejemplos de iniciativas similares:

Experiencia de la Universidad Nacional de Cuyo:

<https://link.curriculumnacional.cl/http://www.uncuyo.edu.ar/articulacionsocial/upload/el-arte-como-una-manera-de-tejer-lazos-sociales-en-comunidad3.pdf>

Anexos

1. Textos sugeridos para el desarrollo del programa de estudio

1. Aristóteles: *Poética*
2. Benjamin, Walter: *La obra de arte en la época de su reproductibilidad técnica*
3. Danto, Arthur: *El final del arte*
4. Dewey, John: *El arte como experiencia*
5. Dickie, George: *El círculo del arte*
6. Eco, Umberto: *El problema estético de Tomás de Aquino*
7. Freud, Sigmund: *Psicoanálisis del arte*
8. Gadamer, Hans Georg: *La actualidad de lo bello*
9. Giannini, Humberto: *La reflexión cotidiana: hacia una arqueología de la experiencia*
10. Gombrich, Ernst: *Arte e ilusión*
11. Hegel, Georg Wilhelm Friedrich: *Lecciones de estética*
12. Heidegger, Martin: *El origen de la obra de arte*
13. Hume, David: *El estándar del gusto*
14. Kant, Immanuel: *Crítica del juicio*
15. Lyotard, Jean Francois: *Lecciones sobre la analítica de lo sublime*
16. Nietzsche, Friedrich: *El nacimiento de la tragedia*
17. Olivares, Elena: *Estética: la cuestión del arte*
18. Platón: *República; Fedro*
19. Sontag, Susan: *Estilos radicales*
20. Soublette, Gastón: *La poética del acontecer*
21. Tartakiewicz, Wladyslaw: *Historia de la estética*
22. Tolstoi, Leon: *Qué es el arte*
23. Zuleta, Estanislao: *Arte y filosofía*

2. Rúbricas para la evaluación del proyecto

RÚBRICA PARA EL TRABAJO COLABORATIVO

El proyecto tiene uno o más de los siguientes problemas en cada área

El proyecto incluye algunas características del proyecto efectivo, pero presenta algunas debilidades

El proyecto tiene las siguientes fortalezas

Desempeño individual	Bajo el estándar	Acercándose al estándar	Cumple el estándar
<p>1</p> <p>Se hace responsable de sí mismo</p>	<ul style="list-style-type: none"> No demuestra preparación, información y disposición para trabajar en equipo. No usa las herramientas tecnológicas acordadas con el equipo para comunicar y gestionar las tareas de proyecto. No hace la mayoría de las tareas del proyecto o no las completa a tiempo. 	<ul style="list-style-type: none"> En general demuestra preparación, información y disposición para trabajar con el equipo. Usa las herramientas tecnológicas acordadas con el equipo para comunicar y gestionar las tareas del proyecto, pero de manera consistente. Realiza algunas tareas pero necesita que se le recuerde al respecto. Completa la mayoría de las tareas a tiempo. A veces usa retroalimentación de los otros para mejorar su trabajo. 	<ul style="list-style-type: none"> Demuestra preparación, información y disposición para trabajar; estando bien informado acerca del tema del proyecto y cita y usa la evidencia para investigar y reflexionar acerca de ideas con el equipo. Usa sistemáticamente las herramientas tecnológicas acordadas con el equipo para comunicar y gestionar las tareas del proyecto. Realiza las tareas sin que se le tenga que recordar al respecto. Completa la totalidad de las tareas a tiempo. Usa la retroalimentación de los otros para mejorar su trabajo.
<p>2</p> <p>Ayuda al equipo</p>	<ul style="list-style-type: none"> No ayuda al equipo a resolver problemas; puede generar problemas. No hace preguntas de sondeo ni expresa ideas o elabora en respuesta a preguntas y discusiones. No da retroalimentación útil a los otros. No ofrece ayudar a los otros si estos lo necesitan. 	<ul style="list-style-type: none"> Coopera con el equipo, pero puede no ser activo en la ayuda para solucionar problemas. A veces expresa sus ideas claramente, hace preguntas de sondeo y elabora en respuesta a preguntas y discusiones. Da retroalimentación a otros, pero esto no es siempre útil. A veces ofrece ayudar a los otros si estos lo necesitan. 	<ul style="list-style-type: none"> Ayuda al equipo a resolver problemas y manejar los conflictos. Ayuda a la generación de discusiones efectivas al expresar sus ideas claramente, hacer preguntas de sondeo, asegurarse que todos sean escuchados y al responder de manera reflexiva ante nueva información y perspectivas. Da retroalimentación efectiva (específica, factible y apoyadora) a los otros para que puedan mejorar su trabajo. Ofrece ayuda a los otros si es que los necesitan.
<p>3</p> <p>Respeto a otros</p>	<ul style="list-style-type: none"> Es irrespetuoso o poco amable con sus compañeros de equipo (puede interrumpir, ignorar las ideas de los otros o herir sentimientos) No reconoce o respeta otras posturas. 	<ul style="list-style-type: none"> En general, es educado y amable con sus compañeros de equipo. En general, reconoce y respeta las posturas de los otros y al estar en desacuerdo, lo expresa de forma diplomática. 	<ul style="list-style-type: none"> Es educado y amable con sus compañeros de equipo. Reconoce y respeta las posturas de los otros y al estar en desacuerdo, lo expresa de forma diplomática.

RÚBRICA PARA EL PENSAMIENTO CRÍTICO

El proyecto tiene uno o más de los siguientes problemas en cada área

El proyecto incluye algunas características del proyecto efectivo, pero presenta algunas debilidades

El proyecto tiene las siguientes fortalezas

Oportunidad de pensamiento crítico en las fases del proyecto	Bajo el estándar	Acercándose al estándar	Cumple el estándar
<p>1</p> <p>Lanzamiento del proyecto.</p> <p>Analiza la pregunta clave e inicia la indagación.</p>	<ul style="list-style-type: none"> Solo ve los aspectos superficiales de la pregunta clave o solo un punto de vista de la misma. 	<ul style="list-style-type: none"> Identifica algunos aspectos centrales de la pregunta clave, pero puede no ver sus complejidades ni considerar variados puntos de vista. Realiza preguntas complementarias acerca del tema o acerca de lo que la audiencia o usuarios del producto quieren o necesitan, pero no indaga lo suficiente en ello. 	<ul style="list-style-type: none"> Demuestra comprensión acerca de los aspectos centrales de la pregunta clave, identificando en detalle lo que se necesita saber para responderla y considerando varios posibles puntos de vista para responderla. Realiza preguntas complementarias que permiten enfocar o ampliar la indagación, si es que se necesita. Hace preguntas complementarias para lograr la comprensión acerca de lo que la audiencia o usuarios del producto quieren o necesitan.
<p>2</p> <p>Construcción de conocimiento, comprensión y habilidades.</p> <p>Recopilar y evaluar información.</p>	<ul style="list-style-type: none"> Es incapaz de integrar la información para responder la pregunta clave; recopila muy poca o demasiada información y esta es irrelevante o viene de muy pocas fuentes. Acepta la información sin cuestionar su validez ni evaluar su calidad. 	<ul style="list-style-type: none"> Intenta integrar la información para responder la pregunta clave; pero puede ser muy poca o demasiada información y/o viene de muy pocas fuentes o de algunas irrelevantes. Comprende que la calidad de la información debe ser considerada pero no aplica este criterio de manera rigurosa. 	<ul style="list-style-type: none"> Integra suficiente información relevante para responder la pregunta clave. Esta información proviene de múltiples y variadas fuentes. Evalúa de manera rigurosa la calidad de la información (considera su utilidad, precisión y credibilidad; distingue los hechos de las opiniones; reconoce el sesgo).

Oportunidad de pensamiento crítico en las fases del proyecto	Bajo el estándar	Acercándose al estándar	Cumple el estándar
<p style="text-align: center;">3</p> <p>Desarrollo y revisión de ideas y productos.</p> <p>Uso de evidencia y sus normas de evaluación.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Acepta argumentos para la obtención de posibles respuestas a la pregunta clave sin cuestionar si su razonamiento es válido. • Usa la evidencia sin considerar cuán sólida esta es. • Confía en "su instinto" para evaluar y revisar las ideas, prototipos de productos o soluciones a los problemas (no usa las normas de evaluación). 	<ul style="list-style-type: none"> • Reconoce la importancia y necesidad de un razonamiento válido y evidencia sólida, pero no los evalúa de forma cuidadosa al formular respuestas a la pregunta clave. • Evalúa y revisa ideas, prototipos de producto, soluciones a los problemas, basándose en normas incompletas o inválidas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Evalúa argumentos para la obtención de posibles respuestas a la pregunta clave considerando si es que el razonamiento es válido y la evidencia es relevante y suficiente. • Justifica la elección de los criterios usados para evaluar las ideas, prototipos de productos o soluciones a los problemas. • Revisa los borradores, diseños y soluciones inadecuadas y explica por qué no se ajustan a las normas.
<p style="text-align: center;">4</p> <p>Presentación de productos y la respuesta a la pregunta clave.</p> <p>Justifica sus elecciones, considera alternativas y sus implicancias.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Elige un medio para presentar sin considerar las ventajas y desventajas de usar otros medios para presentar un tema o idea en particular. • No es capaz de dar razones válidas o evidencia adecuada para defender elecciones con el fin de responder la pregunta central o crear productos. • No considera ni respuestas alternativas, ni distintos diseños del producto o diferentes puntos de vista para responder a la pregunta clave. • No es capaz de explicar el nuevo conocimiento ganado a través de la realización del proyecto. 	<ul style="list-style-type: none"> • Considera las ventajas y desventajas de usar diferentes medios para presentar un tema o idea en particular, pero no de forma rigurosa. • Explica opciones tomadas al responder la Pregunta clave o la creación de productos, pero algunas razones no son válidas o carecen de evidencia que las apoye. • Entiende que puede haber alternativas de respuestas a la pregunta de manejo o diseños para productos, pero no los considera cuidadosamente. • Puede explicar algunas cosas aprendidas en el proyecto, pero no está del todo claro acerca de nuevos conceptos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Evalúa las ventajas y desventajas de usar otros medios para presentar un tema o idea. • Justifica sus elecciones al responder la pregunta central o al crear productos dando razones válidas con evidencia que las respalde. • Reconoce las limitaciones de una sola respuesta a la pregunta central o al diseño del producto (cómo puede no ser completa, certera o perfecta) y considera perspectivas alternativas. • Puede explicar claramente los nuevos aprendizajes adquiridos en el proyecto y cómo estos pueden ser transferidos a otras situaciones o contextos.

RÚBRICA DE PENSAMIENTO CREATIVO E INNOVACIÓN

El proyecto tiene uno o más de los siguientes problemas en cada área

El proyecto incluye algunas características del proyecto efectivo, pero presenta algunas debilidades

El proyecto tiene las siguientes fortalezas

Oportunidad de creatividad e innovación en distintas fases del proyecto	Bajo el estándar	Acercándose al estándar	Cumple el estándar
<p>1</p> <p>Lanzamiento del proyecto.</p> <p>Definición del desafío creativo</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Puede solo "seguir instrucciones" sin comprender el propósito de la innovación o considerar las necesidades e intereses del público objetivo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Comprende el propósito de la innovación, pero no considera a cabalidad las necesidades e intereses del público objetivo 	<ul style="list-style-type: none"> • Comprende el propósito de la innovación (¿quién necesita esto? ¿por qué?) • Desarrolla perspicacia acerca de las necesidades e intereses del público objetivo.
<p>2</p> <p>Construcción de conocimiento, comprensión y habilidades.</p> <p>Identifica fuentes de información</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Usa solo fuentes de información usuales (página web, libro, artículo). • No ofrece nuevas ideas durante las discusiones. 	<ul style="list-style-type: none"> • Encuentra una o dos fuentes de información que no son las usuales (página web, libro, artículo). • Ofrece nuevas ideas durante las discusiones, pero sus puntos de vista son poco variados. 	<ul style="list-style-type: none"> • Encuentra maneras o lugares inusuales para obtener nueva información (adultos expertos, miembros de la comunidad, empresas, organizaciones, literatura), además de las fuentes usuales (página web, libro, artículo). • Promueve puntos de vista divergentes y creativos durante las discusiones.
<p>3</p> <p>Desarrollo y revisión de ideas y productos.</p> <p>Generación y selección de ideas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Permanece dentro de los parámetros ya existentes; no usa técnicas para la generación de ideas para el desarrollo de nuevas ideas para la creación de productos. • Selecciona una idea sin evaluar su calidad. • No formula nuevas preguntas ni elabora la idea seleccionada. • No considera ni usa la retroalimentación y la crítica para revisar el producto. 	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrolla algunas ideas originales para los productos, utilizando una o dos veces las técnicas de generación de ideas. • Evalúa las ideas antes de seleccionar una, pero no de manera rigurosa. • Formula una o dos preguntas nuevas, pero puede hacer solo pequeñas modificaciones a la idea seleccionada. • Demuestra algo de imaginación al dar forma a las ideas para la elaboración de un producto, pero permanece dentro de límites convencionales. • Considera y usa la retroalimentación y la crítica para revisar el producto, pero no busca esta retroalimentación. 	<ul style="list-style-type: none"> • Usa técnicas para la generación de ideas para el desarrollo de nuevas ideas para la creación de productos. • Evalúa cuidadosamente la calidad de las ideas y selecciona la mejor para darle forma a un producto. • Formula preguntas nuevas y toma distintas perspectivas para elaborar y mejorar la idea seleccionada. • Usa el ingenio y la imaginación y se sale de los límites convencionales al dar forma a las ideas para la elaboración de un producto. • Busca y usa la retroalimentación y la crítica para revisar el producto y así cumplir de una mejor manera con las necesidades del público objetivo.

Oportunidad de creatividad e innovación en distintas fases del proyecto	Bajo el estándar	Acercándose al estándar	Cumple el estándar
<p>4</p> <p>Presentación de productos y respuestas a las preguntas centrales.</p> <p>Presentación del trabajo a los usuarios o público objetivo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Presenta ideas y productos de forma convencional (presentaciones ppt, cargadas de texto, recitación de notas, falta de elementos de interacción con la audiencia) 	<ul style="list-style-type: none"> • Añade algunos detalles que poseen atractivo visual a los medios utilizados en la presentación. • Intenta incluir elementos en la presentación que la harán más animada y atractiva. 	<ul style="list-style-type: none"> • Crea medios para una presentación atractiva visualmente, evitando las formas convencionales (presentaciones ppt cargadas de texto, recitación de notas, falta de elementos de interacción con la audiencia). • Incluye elementos en la presentación que son especialmente vivaces, llamativos o poderosos y acordes al público objetivo.
<p>5</p> <p>Originalidad</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Usa modelos, ideas o direccionamientos existentes; no es original o único. • Sigue reglas y convenciones; usa materiales e ideas de maneras típicas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Tiene algunas ideas novedosas o considera mejoras, pero algunas de estas ideas son predecibles o convencionales. • Puede tentativamente tratar de desmarcarse de las reglas y convenciones, o encontrar nuevos usos para materiales e ideas comunes. 	<ul style="list-style-type: none"> • Es novedoso, único y sorprendente; muestra un toque personal. • Puede romper las reglas y convenciones de manera exitosa o usar materiales e ideas comunes de formas nuevas, inteligentes y sorprendidas.
<p>6</p> <p>Valor</p>	<ul style="list-style-type: none"> • No es útil o valioso para el público objetivo/usuario. • No funcionaría en el mundo real porque es poco práctico o inviable. 	<ul style="list-style-type: none"> • Es útil y valioso en cierta medida; puede no resolver ciertos aspectos del problema o ajustarse exactamente a la necesidad previamente identificada. • No queda claro si es que el producto sería práctico o viable. 	<ul style="list-style-type: none"> • El producto se percibe como útil y valioso, resuelve el problema ya definido o la necesidad previamente identificada. • Es práctico y viable.
<p>7</p> <p>Estilo</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Es seguro, común y corriente y, de hecho, es un estilo convencional. • Contiene tres o más elementos que no son coherentes entre sí, dificultando su comprensión. 	<ul style="list-style-type: none"> • Tiene algunos toques interesantes, pero carece de un estilo distintivo. • Tiene uno o dos elementos que pueden ser excesivos o no coherentes entre sí. 	<ul style="list-style-type: none"> • Está bien diseñado, es llamativo, tiene un estilo distintivo pero adecuado al propósito. • Combina diferentes elementos logrando un todo coherente.

Nota: El término "producto" se usa en esta rúbrica como un término que abarca el resultado del proceso de innovación durante un Proyecto. Un producto puede ser un objeto construido, una propuesta, presentación, solución a un problema, servicio, sistema, obra artística o literaria, un invento, un evento, una mejora a un producto existente, etc.

RÚBRICA DE DISEÑO DEL PROYECTO

El proyecto tiene uno o más de los siguientes problemas en cada área

El proyecto incluye algunas características del proyecto efectivo, pero presenta algunas debilidades

El proyecto tiene las siguientes fortalezas

	No presenta las características del Proyecto efectivo	Necesita más desarrollo	Incluye características del proyecto efectivo
<p>1</p> <p>Metas de aprendizaje del estudiante: conocimiento esencial, comprensión y habilidades para alcanzar el éxito</p>	<ul style="list-style-type: none"> Las metas de aprendizaje del estudiante no son claras ni específicas; el proyecto no está enfocado en los estándares. El proyecto no abarca, evalúa o demuestra el desarrollo de habilidades para el éxito. 	<ul style="list-style-type: none"> El proyecto se enfoca en los estándares derivados del conocimiento y de la comprensión, pero puede referirse a muy pocas o demasiadas metas o metas sin mucha importancia. Las habilidades para el éxito están presentes, pero pueden ser demasiadas para ser enseñadas y evaluadas de manera adecuada. 	<ul style="list-style-type: none"> El proyecto se enfoca en la enseñanza de habilidades y conocimiento importante enfocado en los estudiantes. Estos conocimientos se ajustan a los estándares y representan conocimientos centrales de las asignaturas. Las habilidades para el éxito se abordan de manera explícita para ser enseñadas y evaluadas, como los son el pensamiento creativo, la colaboración, la creatividad y la gestión del proyecto.
<p>2</p> <p>Problema o pregunta desafiante</p>	<ul style="list-style-type: none"> El proyecto no se enfoca en un problema o pregunta central (es más parecido a una unidad con varias tareas); o el problema o pregunta es muy fácil de resolver o de responder para que la existencia del proyecto se justifique. El problema o pregunta inicial no gira en torno a una pregunta que sea esencial para el proyecto o presenta graves fallas como, por ejemplo: <ul style="list-style-type: none"> >Tiene una sola y/o simple respuesta. >No es motivante para los estudiantes (suena demasiado compleja o académica, como si viniera de un libro y, por ende, es atractiva solo para el profesor). 	<ul style="list-style-type: none"> El proyecto se enfoca en un problema o pregunta central, pero el nivel de desafío puede ser inapropiado para los estudiantes a quienes va dirigido. La pregunta inicial para el proyecto se relaciona con el mismo, pero no captura su problema o pregunta central (puede ser más como una temática más amplia). La pregunta inicial cumple con algunos de los criterios presentes en la columna de "incluye las características" pero carece de otros. 	<ul style="list-style-type: none"> El proyecto se enfoca en un problema o pregunta central con un desafío apropiado. El proyecto se enmarca en una pregunta inicial que es: <ul style="list-style-type: none"> >Abierta: hay más de una respuesta correcta. >Comprensible e inspiradora para los estudiantes. >Alineada con las metas de aprendizaje. Para responder esta pregunta los estudiantes deberán obtener las habilidades, conocimiento y comprensión adecuados.
<p>3</p> <p>Indagación constante</p>	<ul style="list-style-type: none"> El proyecto es más bien una actividad de hacer o construir cosas que un proceso extendido de indagación. No existe un proceso para que los estudiantes generen preguntas que guíen la indagación. 	<ul style="list-style-type: none"> La indagación es limitada (puede ser breve y ocurrir solo una o dos veces en el proyecto; la búsqueda de información es la tarea principal; no existen preguntas realmente profundas). Los estudiantes generan preguntas, pero mientras algunas pueden ser cubiertas, otras no son usadas para guiar la indagación y, por ende, no afectan el camino que toma el proyecto. 	<ul style="list-style-type: none"> La indagación es sostenida a lo largo del tiempo y es rigurosa académicamente (los estudiantes hacen preguntas, buscan e interpretan datos, desarrollan y evalúan soluciones o construyen evidencia para obtener respuestas y generar nuevas preguntas). A lo largo del proyecto, la indagación está conducida por preguntas generadas por parte de los estudiantes que son fundamentales para el desarrollo del proyecto.

	No presenta las características del Proyecto efectivo	Necesita más desarrollo	Incluye características del proyecto efectivo
<p>4</p> <p>Autenticidad</p>	<ul style="list-style-type: none"> El proyecto se asemeja a un trabajo en clases tradicional; carece de tareas, herramientas y contexto del mundo real. No genera un impacto real en el mundo ni habla de los intereses personales de los estudiantes. 	<ul style="list-style-type: none"> El proyecto presenta algunas características auténticas, pero estas pueden ser limitadas o ser lejanas a las necesidades del contexto. 	<ul style="list-style-type: none"> El proyecto presenta un contexto auténtico y tareas y herramientas del mundo real; cumple estándares de calidad, genera un impacto en el mundo y habla sobre las preocupaciones, intereses o identidades personales de los estudiantes.
<p>5</p> <p>Voz y elección del estudiante</p>	<ul style="list-style-type: none"> No se les da oportunidad a los estudiantes para que expresen su voz y tomen decisiones que afecten el contenido o proceso del proyecto; el proyecto está dirigido por el docente. O bien, se espera que los estudiantes trabajen de manera demasiado independiente sin una guía adecuada por parte del docente y/o que trabajen de esta manera antes de que sean capaces de hacerlo. 	<ul style="list-style-type: none"> Se les dan pocas oportunidades a los estudiantes para que expresen su voz y tomen decisiones de mediana importancia (decidir cómo dividir tareas dentro del grupo o qué sitio web usar para investigar). Los estudiantes trabajan, en cierta medida de manera independiente del docente, pero podrían hacer más por sí solos. 	<ul style="list-style-type: none"> Los estudiantes tienen oportunidades para expresar su voz y tomar decisiones acerca de los temas importantes (temas a investigar, preguntas, textos y recursos usados, gente con quien trabajar, productos a ser creados, uso del tiempo, organización de las tareas). Los estudiantes tienen oportunidades para tomar responsabilidades significativas y trabajar lo más independientemente del profesor como sea apropiado hacerlo, pero de manera guiada.
<p>6</p> <p>Reflexión</p>	<ul style="list-style-type: none"> Los estudiantes y el docente no participan en conjunto de la reflexión acerca de qué y cómo los estudiantes aprenden acerca del diseño del proyecto y su gestión. 	<ul style="list-style-type: none"> Los estudiantes y el docente participan en conjunto de algún tipo de reflexión acerca del proyecto y luego de la culminación del mismo, pero no de forma regular o en profundidad. 	<ul style="list-style-type: none"> Los estudiantes y el docente participan en conjunto de una reflexión profunda y comprensiva tanto durante el proyecto como después de su culminación. Reflexionan también acerca de cómo aprenden los estudiantes, el diseño del proyecto y su gestión.
<p>7</p> <p>Crítica y revisión</p>	<ul style="list-style-type: none"> Los estudiantes obtienen retroalimentación limitada o irregular acerca de sus productos y el trabajo en progreso y esta retroalimentación es solo por parte de él, no de los pares. No se requiere su utilización o los estudiantes no saben cómo utilizarla para revisar y mejorar su trabajo. 	<ul style="list-style-type: none"> Se provee a los estudiantes de oportunidades para dar y recibir retroalimentación acerca de la calidad de los productos y del trabajo en progreso, pero este espacio para la retroalimentación puede carecer de estructura o solo existir una vez. Los estudiantes leen o reciben oralmente la retroalimentación acerca de su trabajo, pero no la usan para revisar y mejorar su trabajo. 	<ul style="list-style-type: none"> Se provee regular y estructuradamente a los estudiantes de oportunidades para dar y recibir retroalimentación acerca de la calidad de los productos y del trabajo en progreso por parte de los pares, los docentes y de otros fuera de la clase, si la ocasión lo amerita. Los estudiantes usan la retroalimentación acerca de su trabajo para revisarlo y mejorarlo.
<p>8</p> <p>Producto</p>	<ul style="list-style-type: none"> Los estudiantes no hacen de su producto algo público que se presente a una audiencia o que se ofrezca a la gente más allá de la clase. 	<ul style="list-style-type: none"> El trabajo de los estudiantes se hace público solo para los compañeros y el docente. Los estudiantes presentan productos pero no se les pide que expliquen cómo trabajaron ni qué aprendieron. 	<ul style="list-style-type: none"> El trabajo de los estudiantes se hace público al presentar, mostrar u ofrecerlo a la gente más allá de la clase. Se les pregunta a los estudiantes que expliquen las razones que justifican sus elecciones, su proceso de indagación, cómo trabajaron, qué aprendieron etc.

RÚBRICA DE PRESENTACIÓN DEL TRABAJO

El proyecto tiene uno o más de los siguientes problemas en cada área

El proyecto incluye algunas características del proyecto efectivo, pero presenta algunas debilidades

El proyecto tiene las siguientes fortalezas

	Bajo el estándar	Acercándose al estándar	Cumple el estándar
<p>1</p> <p>Explicación de las ideas e información</p>	<ul style="list-style-type: none"> No presenta información, argumentos, ideas o hallazgos de forma concisa y lógica; el argumento no contiene evidencia que lo valide; la audiencia no puede seguir la línea de razonamiento. La selección de información, desarrollo de ideas y el estilo son inapropiados para el propósito, tarea y audiencia (puede ser demasiada o muy poca información o un enfoque erróneo). No se refiere a perspectivas o puntos de vista alternativos u opuestos. 	<ul style="list-style-type: none"> Presenta información, argumentos, hallazgos y evidencia de una manera que no siempre es clara, concisa y lógica; la línea de razonamiento es a veces difícil de seguir por parte de la audiencia. Intenta seleccionar información, desarrollar ideas y usar un estilo apropiados para el propósito, tarea y audiencia, que no son por completo exitosos. Intenta referirse a perspectivas alternativas u opuestas, pero no de forma completa o clara. 	<ul style="list-style-type: none"> Presenta información, argumentos, hallazgos y evidencia en forma clara, concisa y lógica; la línea de razonamiento se puede seguir fácilmente por parte de la audiencia. Selecciona información, desarrolla ideas y usa un estilo apropiado al propósito, la tarea y la audiencia. Abarca perspectivas alternativas u opuestas de manera clara y acabada.
<p>2</p> <p>Organización</p>	<ul style="list-style-type: none"> No cumple los requerimientos con respecto a lo que debe ser incluido en la presentación. No incluye una introducción y/o conclusión. Usa el tiempo de manera poco adecuada; la totalidad de la presentación o parte de ella es muy corta o muy larga. 	<ul style="list-style-type: none"> Cumple la mayoría de los requerimientos respecto de los requerimientos con respecto a lo que debe ser incluido en la presentación. Una introducción y conclusión, pero no son claras ni interesantes. Generalmente organiza bien el tiempo, pero puede usar demasiado o muy poco tiempo en un tema, material de apoyo o idea. 	<ul style="list-style-type: none"> Cumple todos los requerimientos con respecto a lo que debe ser incluido en la presentación. Incluye una introducción y conclusión que son claras e interesantes. Organiza bien el tiempo y no hay ninguna parte de la presentación que sea o muy larga o muy corta.
<p>3</p> <p>Mirada y lenguaje corporal</p>	<ul style="list-style-type: none"> No mira a la audiencia, lee las notas o láminas. No usa gestos o movimientos. Carece de pose y confianza (mueve los dedos, se agacha, se ve nervioso). Usa ropa inapropiada para la ocasión. 	<ul style="list-style-type: none"> Mantiene contacto visual con poca frecuencia. Lee las notas o diapositivas la mayor parte del tiempo. Utiliza algunos gestos o movimientos que no parecen naturales. Presenta una actitud que demuestra confianza y adecuación a la situación. Solo se observa un poco de inquietud y movimiento nervioso. Intenta usar una presentación personal adecuada para la ocasión. 	<ul style="list-style-type: none"> Mantiene contacto visual con la audiencia la mayor parte del tiempo; solo en algunas ocasiones mira las notas o diapositivas. Utiliza gestos y movimientos naturales. Presenta una actitud que demuestra confianza y adecuación a la situación. Posee una presentación personal acorde a la ocasión.

	Bajo el estándar	Acercándose al estándar	Cumple el estándar
<p>4</p> <p>Voz</p>	<ul style="list-style-type: none"> No pronuncia bien o habla demasiado bajo que dificulta la comprensión; frecuentemente usa muletillas (uhh, mmm, entonces, y, como, etc.) no adapta el discurso al contexto y la tarea. 	<ul style="list-style-type: none"> La mayor parte del tiempo habla de manera clara; utiliza una voz lo suficientemente fuerte para que la audiencia pueda escuchar la mayor parte del tiempo, pero puede hablar ocasionalmente de forma monótona. Usa muletillas. Intenta adaptar el discurso al contexto o tarea, pero no es consistente o no tiene éxito en su intento. 	<ul style="list-style-type: none"> Habla de manera clara y a un ritmo adecuado; ni muy rápido ni muy lento. Habla lo suficientemente fuerte para que todos puedan escuchar; cambia el tono y el ritmo para mantener el interés. Rara vez usa muletillas Adapta el discurso al contexto y la tarea. Domina el registro formal cuando su uso es necesario.
<p>5</p> <p>Elementos de ayuda para la presentación</p>	<ul style="list-style-type: none"> No usa elementos de audio, visuales o de medios. Usa solo uno o pocos elementos visuales, de audio o de medios pero estos no añaden valor a la presentación y pueden incluso distraer. 	<ul style="list-style-type: none"> Usa elementos de audio, visuales o de medios, pero estos pueden a veces distraer o no añadir valor a la presentación. 	<ul style="list-style-type: none"> Usa elementos de audio, visuales o de medios bien elaborados para fortalecer la comprensión de los hallazgos, el razonamiento y la evidencia y añadir interés. Incorpora de forma adecuada y natural a la presentación los elementos visuales, de audio o de medios.
<p>6</p> <p>Respuesta a las preguntas de la audiencia</p>	<ul style="list-style-type: none"> No responde a las preguntas por parte de la audiencia (se sale del tema o no comprende las preguntas y no busca explicación o clarificación de las mismas) 	<ul style="list-style-type: none"> Responde algunas preguntas de la audiencia, pero no siempre de forma clara o completa. 	<ul style="list-style-type: none"> Responde las preguntas de la audiencia en forma clara y completa. Busca clarificaciones a las preguntas, admite cuando no sabe o explica cómo encontrar la respuesta cuando es incapaz de dar una respuesta.
<p>7</p> <p>Participante en presentaciones de equipo</p>	<ul style="list-style-type: none"> No todos los miembros del grupo participan; solo uno o dos de ellos hablan. 	<ul style="list-style-type: none"> Todos los miembros del equipo participan, pero no en la misma proporción. 	<ul style="list-style-type: none"> Todos los miembros del equipo participan por aproximadamente el mismo período de tiempo. Todos los miembros del equipo son capaces de responder las preguntas sobre el tema como un todo y no solo acerca de su parte de la presentación.