

La incorporación del visual thinking a la enseñanza de filosofía

Alejandra Moro Yébenes

Máster en Formación de Profesorado de Educación Secundaria y Bachillerato: Filosofía



MÁSTERES
DE LA UAM
2017 - 2018

Facultad de Formación
de Profesorado y Educación

LA INCORPORACIÓN DEL VISUAL THINKING A LA ENSEÑANZA DE FILOSOFÍA

MORO YÉBENES ALEJANDRA



MÁSTER UNIVERSITARIO EN FORMACION DE PROFEROSRADO DE EDUCACIÓN
SECUNDARIA OBLIGATORIA Y BACHILLERATO

ESPECIALIDAD: FILOSOFÍA

TRABAJO FIN DE MASTER

CURSO ACADÉMICO 2017/2018

CONVOCATORIA EXTRAORDINARIA DE SEPTIEMBRE

BIRLANGA TRIGUEROS, JOSÉ GASPAR

VISTO BUENO DEL TUTOR

0. PRESENTACIÓN.....	pg. 1
1. INTRODUCCIÓN.....	pg. 3
1.1. ¿Cómo retenemos información? Los soportes textuales en la cultura audiovisual.....	pg. 7
2. VISUAL THINKING.....	pg. 10
2.1. ¿Qué es?.....	pg. 10
2.2. ¿Es efectivo? ¿Tiene fundamentación? ¿En que se basa?.....	pg. 18
2.3. ¿Se ha utilizado alguna vez?.....	pg. 21
3. INCLUSIÓN EN LA ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA.....	pg. 28
4. APLICACIÓN PRÁCTICA. UNIDAD DIDÁCTICA DE ESTÉTICA	
1. Definición.....	pg. 36
2. Justificación.....	pg. 36
3. Competencias.....	pg. 39
4. Objetivos.....	pg. 41
5. Metodología.....	pg. 45
6. Evaluación.....	pg. 46
7. Atención a la diversidad.....	pg. 46
5. EVALUACIÓN DE LOS RESULTADOS EN EL AULA.....	pg. 49
5.1. Información recogida en las encuestas iniciales sobre el método de trabajo del alumnado.....	pg. 49
5.2. Metodología empleada en el aula y respuesta del alumnado.....	pg. 51
5.3. Evaluaciones del alumnado.....	pg. 52
6. CONCLUSIONES.....	pg. 54
7. BIBLIOGRAFÍA.....	pg. 56

ANEXO: PROPUESTA, LIBRO DEL PROFESOR

0. PRESENTACIÓN

Este trabajo tiene como intención presentar y justificar la inclusión del *visual thinking* como un recurso complementario en la enseñanza de la filosofía. También pretende comprobar si este uso revierte o no en los alumnos dotándolos de un modo de aprendizaje más activo y provechoso que el uso exclusivo de las técnicas tradicionales.

Los niveles educativos a los que se refieren todos los contenidos de este trabajo, como se irá recordando a lo largo de la exposición, son los niveles de carácter obligatorio. Es decir, niveles en los que el estudio de la filosofía se acompaña con otro tipo de estudios, como ciencias o literatura. Éste es el caso de la educación secundaria obligatoria, o en su defecto, la escolarización hasta los dieciséis años. En éstos niveles el alumno no elige estudiar la materia, ya que es parte de su formación obligatoria. Resulta muy importante que tengamos ésto en cuenta para comprender de forma suficiente el sentido y registro de cada afirmación realizada en este trabajo.

La educación obligatoria implica necesariamente –de acuerdo con las leyes de escolaridad de nuestro país– que la filosofía debe ser un saber accesible para la totalidad de la sociedad. La idea de que la filosofía debe ser un saber accesible, a mi entender, no requiere que toda la sociedad tenga acceso a libros de filosofía o libros con contenidos de filosofía. Significa que las ideas que componen la materia deben ser explicadas de forma accesible a los alumnos. Sin duda esto requiere de una interpretación, ya que no es sencillo leer los textos clásicos canónicos. En este contexto y hasta que el alumno llegue a adquirir las suficientes herramientas analíticas, tomará como válidas las interpretaciones del docente. Así pues, es el docente quien tiene la potestad del rumbo que acaben tomando las ideas que comunica. Es decir: de su olvido o su utilidad.

Advertir en este punto al lector, que en ningún momento se pretende realizar una sustitución, ni un desplazamiento de las metodologías actuales. No persigo ni defiendo la eliminación del texto, en ningún momento. Sólo existe una pretensión y es la de incitar a la reflexión del lector sobre la propuesta que voy hacer. Por lo tanto mi intención es valorar la posible inclusión y normalización del *visual thinking* como recurso educativo para filosofía.

El origen del presente trabajo procede de mi experiencia como estudiante. Durante muchos años, ahora como profesora, he observado el método de estudio de mis compañeros y alumnos. Ante cualquier explicación, nos interese o no el tema, el método general era el de abstraer las ideas principales y tratar en primera instancia de comprenderlas, para más tarde comprender las demás ideas secundarias. Esto siempre solía quedar plasmado en la realización de esquemas, dibujos o croquis... sobre el que íbamos colocando el resto de las ideas. Tendíamos a la estructuración empírica de las ideas. En la mayoría de los casos ésto es una actividad que los alumnos realizaban de manera individual o grupal, pero alejada del aula. Es decir, era una primera transformación de la información con la que trabajábamos para intentar comprenderla. La intención de esta transformación era la incorporación ordenada y estructurada de las ideas. Creábamos una imagen en nuestro interior de lo que nos habían explicado. (Filippi, 2018) «Captar y expresar conceptos e ideas a través del dibujo se ha convertido en una herramienta que mejora la concentración, la capacidad de síntesis y la memoria»

La idea que propone este documento, es precisamente comenzar a trabajar desde esa transformación inicial, pretendiendo que no se trate de una actividad privada sino pública en el aula. De esta manera, intentaríamos situarla en un espacio colectivo, facilitando el acceso a la discusión y divulgación filosófico. Así, la labor del docente tomaría otro carácter porque podría llegar a tener otras herramientas que completaran su tarea de interpretación y construcción de mapas conceptuales. Aquí se defiende que el *visual thinking* podría ser una de estos nuevos instrumentos.

Dado que la esencia del *visual thinking* es el uso de recursos visuales, que vivimos en un mundo imagen y que somos animales icónicos, la imagen puede ayudarnos a comprender todas esas ideas complejas de la filosofía. La imagen así nos ayuda a condensar información, y a plasmar ideas de forma sencilla y accesible.

1. INTRODUCCIÓN

Existen innumerables maneras de contar algo. A veces poetizamos, a veces especificamos, a veces dibujamos y a veces únicamente narramos. Yo he elegido comenzar este documento con un cuento. Me parece lo más adecuado, y la mejor manera de tener un primer acercamiento con la propuesta. El relato tiene intención, y es la de preparar un contexto para la argumentación que lo sigue. Es importante que atiendan a todos los detalles pero en especial a los nombres de los personajes. Cada uno de ellos representa las ideas que más tarde se defenderán.

Érase una vez una sociedad muy avanzada para su tiempo: Los Mots.

Los Mots se conocían entre sí y a sí mismos como los únicos y más sabios de sus tierras. Conocían todas las técnicas para alimentarse sin dejar hueco a la desnutrición. Habían creado una larguísima lista de herramientas para afrontar las carencias de su especie. Podían incluso controlar y medir el tiempo, así como alterar los ciclos de la naturaleza. También llegaron a almacenar todo aquello que por escasez predijeron que algún día podía escatimar. Pero sin duda, aquello de lo que más presumían y por lo que se sentían más orgullosos como sociedad, era de su gran habilidad para comunicar esos saberes. Su lengua era la sutil manera o herramienta que habían creado hacía miles de años y con la que podían burlar al tiempo y su gran enemigo: la corta memoria de su especie, que se limitaba al tiempo de vida de los individuos.

Un día un grupo de siete jóvenes Mots, expertos cada uno de ellos en una disciplina del conocimiento, creyendo verse limitados después de tanto tiempo de evolución y aceptando que ya nada podían aprender ni dar a su cultura – la más avanzada de su tiempo en toda materia conocida– decidieron aventurarse a cruzar las fronteras de las tierras que hasta entonces habían sido conocidas. El pacto para que les dejaran partir fue que al regreso de su viaje trajeran más sabiduría de vuelta de la que se llevaban.

En su larga travesía los siete jóvenes hablaron y hablaron intercambiando entre ellos todo lo que sabían, cada uno sobre su especialidad. Excepto uno, Vithi, que siempre estaba presente en las discusiones pero nunca dijo una palabra.

Vithi llevaba siempre consigo una pequeña libreta en la que no escribía nada, tan solo pintaba y pintaba. Tanto fue así que los compañeros de viaje de Vithi llegaron a pensar que era mudo y además que éste no debía estar nada interesado en sus conversaciones.

–‘¡Si al menos tomara notas de nuestras conversaciones tendría sentido su presencia!’ comentaban sus compañeros.

Nadie comprendía cuál era la habilidad de Vithi ni por qué le habían nombrado componente de la expedición, tan solo hacía garabatos. Estaba claro que no le interesaba conocer lo que allí sus compañeros estaban contando, lo que estaba ocurriendo ni el conocimiento de su cultura.

Viajaron hacia el oeste durante casi 9 meses. Se alejaron miles de millas de sus tierras pero a lo lejos aún eran capaces de divisar el humo que sus industrias producían, de tal manera que lograron no desorientarse. Al séptimo mes, mientras que todos discutían sobre la idea del ser, Vithi soltó su lápiz y como si un fantasma lo hubiera sorprendido, se quedó señalando al horizonte. Todos lo ignoraron y siguieron en sus profundas conversaciones hasta que Vithi dijo:

–‘lleváis siete días discutiendo sobre el concepto de ser y ahora que tenéis uno delante ni siquiera sois capaces de identificarlo’.

El resto de viajeros, ante las palabras de Vithi se giraron en la misma dirección que su dedo para ver lo que éste señalaba. Al hacerlo se percataron de que a lo lejos se diferenciaba una silueta que parecía asemejarse a un hombre. Primero, todos dudaron de sus sentidos, de lo que estos le indicaban. Dudaron de que pudiera tratarse de algo real no siendo más que un efecto de la luz. Esto les llevó rápidamente a realizar algunos cálculos y comprobar todas las variables que, antes de emprender la marcha, les permitiera comprobar que sin duda aquello que veían a lo lejos era un hombre.

Cuando acabaron sus cálculos y comprobaciones y quisieron darse cuenta se percataron de que ya no era una silueta la que se veía en el horizonte sino dos. Vithi se estaba alejando. Ya no estaban ni Vithi, ni su lápiz ni su libreta de garabatos. Todos ellos, asustados por la imprudencia de Vithi, fueron rápido detrás de él, pero al menos hacía dos horas que se había marchado. No obstante, antes de alejarse comprobaron llevar encima la colección de enciclopedias que su civilización les había dado en garantía del saber. Podrían comunicar su palabra.

Dado que les parecía un despropósito que el ‘rarito de Vithi’ fuera la primera impresión que una especie ajena se llevara de su cultura, apresuraron el paso todo lo que pudieron. Cuando les alcanzaron, en efecto comprobaron que se trataba de otro hombre. Era exactamente igual que ellos. Se sorprendieron infinitamente, tanto que se quedaron sin saber cómo reaccionar. Vithi entonces dijo:

–‘Si no os presentáis pronto nos considerará unos maleducados’

Así, uno por uno, comenzaron las presentaciones. Cada uno dijo al extranjero su nombre seguido de una explicación del área en que eran expertos y por lo que habían sido enviados a aquel viaje. Les extrañó que en ningún momento el extranjero dejara de sonreír y asentir con la cabeza. ¿Por qué asentía? Ante la inactividad del extranjero, los seis jóvenes cargados de saber y libros, comenzaron a mirarse y preguntarse sobre el porqué de la situación. ¿Qué le pasaba a aquel hombre? ¿Porqué no reaccionaba? ¿No debería adularles por todo aquello que le acababan de contar? ¿Sería una especie inferior e incapaz de comprender su mensaje? En el momento en que sólo el silencio daba respuesta a sus preguntas Vithi volvió a intervenir:

–No os preocupéis. Es un ciudadano del poblado que hay más al este y creo que su nombre es Drew. Nos invita a entrar en su ciudad y conocer su cultura. Todos, aunque sorprendidos porque Vithi hubiera logrado toda esa información, accedieron y se encaminaron siguiendo a Drew hacia el poblado. En el camino discutieron sobre cuales habían de ser los avances que debían compartir con el pueblo de Drew. Por dónde debían empezar y qué sería aquello que más valorarían. Unos votaron por darles todas las enciclopedias, allí estaba todo bien explicado, con las palabras exactas. Otros pensaron que era mejor comenzar por darles un tomo y posteriormente el resto. Vithi no opinó, pues iba más adelante con Drew.

El pueblo de Drew les preparó una gran fiesta de bienvenida con manjares que hasta ahora los Mots nunca habían visto ni probado. Cuando todos estuvieron sentados en la mesa, los Mots decidieron ofrecerles en agradecimiento toda la enciclopedia que hasta ahora habían llevado consigo en el viaje. Drew la ojeó, sonrió, encogió los hombros dirigiéndose hacia los suyos y la dejó sobre la mesa. Cuando los Mots se percataron del acto, lo tomaron como un despropósito, pero antes de que pudieran decir una sola

palabra, Drew sacó la libreta de Vithi del bolsillo. Los seis Mots miraron a Vithi con pánico escénico, y éste riendo les dijo:

–Tranquilos, no os preocupéis, Drew tiene desde ayer en sus manos todo lo que vosotros le venís a dar ahora. Debéis ahora darles tiempo para que aprendan nuestra lengua y puedan leer aquello que ya han comprendido.

– Aquello que...¿qué?... ¿cómo que comprendido? ¿¡Pero cómo!? ¿¡Cuando!? ¿¡Vithi, que has hecho!?! –Le preguntaron casi balbuceando y alarmados–.

Vithi con calma les contó entonces lo que había sucedido en las dos horas que tardaron en llegar. “No debéis preocuparos, durante los 9 meses de viaje estuve tan atento como vosotros a las discusiones que acontecían pero lejos de ensimismarme en la palabra traté de plasmar todas nuestras ideas sobre el papel. Pese a que vosotros pensasteis que se trataba de garabatos aquello con que llenaba mi libreta, yo dibujaba ideas. Vuestras ideas. ¿Porqué hacer eso os preguntareis, si tenemos algo tan puro como la palabra? Bien, nosotros los Mots, expertos cada uno en nuestros saberes, dominamos tan bien el lenguaje que somos capaces de abstraer sin problema a qué refieren cada uno de esos términos que se recogen en la enciclopedia. Pero deteneos un momento a pensar algo: Drew y sus amigos no la tienen, siquiera tiene porque interesarles nuestro saber o nuestra tecnología. Ya vosotros mismos durante el viaje os habéis enfrentado a alguna dificultad ante el hecho de explicar con suficiente concreción aquello a lo que os referíais, pues el resto no era tan experto como vosotros en el ámbito. Suerte que tenían interés en comprenderlo, no siempre es así. Yo sin embargo me enfrenté a vuestras explicaciones como aquel que no domina el lenguaje a tal nivel y traté de extraer lo esencial de tal manera que ahora, plasmado en esos dibujos de los que os burlabais, Drew ha sido capaz de comprender la idea sin tener lenguaje casi de manera inmediata. Hemos generado una idea, una imagen, una chispa que ha encendido su percepción. Así, ahora que se enfrente a la enciclopedia, llena de conceptos, ya tendrá una idea aproximada, un diccionario de imágenes con el que jugar y aproximarse a aquello que las palabras que les hemos regalado contienen. ¿no pensáis acaso que es más sencillo aproximarse a las ideas desde la realidad que se les parece y no desde los conceptos que la contienen?”

De esta manera Vithi acabó su discurso, y mientras todos reflexionaban sobre sus palabras, remató: “Ayer, tras presentarme, le entregué mi cuaderno y mientras caminábamos hacia el poblado le expliqué a qué se refería cada dibujo. Él dibujó en otro cuaderno sus máquinas, sus inventos, sus ideas... construyó una explicación para mí de aquello que desconocía pero que se parecía a lo que yo trataba de comunicarle”. Vithi mostró el cuaderno a los Mots, quienes sorprendidos observaron cómo sin lenguaje Drew había sido capaz de comunicarles las ideas de su cultura. Vithi, por último, advirtió: “podemos regresar tranquilos pues volvemos con algo más que la palabra que vinimos a traer aquí. Todo un imaginario sobre el que aprender y seguir escribiendo, además de una nueva herramienta: el Visual Thinking”. Y colorín colorado este cuento se ha acabado.

¿Qué acaba de suceder? El cuento anterior se presenta como una metáfora que trata de condensar mis intenciones en este trabajo y la base teórica de las ideas que lo fundamentan. Irá viendo el lector cómo cada personaje va encajando con cada una de las ideas defendidas y cómo el contexto del cuento encaja con el del aula. Esto no quiere decir que un alumno al llegar a los niveles en los que debe aprender filosofía, no cuente con habilidades o competencias comunicativas. Tampoco que posean una lengua distinta a la que se les enseña. Significa que pese a que dominan las referencias culturales y la lengua, lo hacen en mucha menor medida de la necesaria para interpretar un texto o conocer una idea de primera mano y en todo su sentido. De tal manera el *visual thinking*, –Vithi en el cuento– acompañaría al aprendizaje lingüístico, ayudando a ampliarlo, y sin pretender sustituirlo.

1.1. ¿Cómo retenemos información? Los soportes textuales en la cultura audiovisual

Siendo el ser humano un animal que construye su mundo usando la información de sus sentidos, se comporta como animal simbólico y crea la cultura como un sistema de formas simbólicas. Vivimos rodeados de símbolos. Nos comunicamos con y a través de símbolos. Nuestra evolución ha estado marcada por el desarrollo de nuestros sentidos. Su evolución se producía a

través de nuestra adaptación al medio –sin olvidar claro, otros factores y elementos determinantes que no vienen al caso–.

Una de nuestras ventajas adaptativas como especie de cara a la evolución, ha sido la capacidad de transmitir aquello que aprendíamos a nuestros descendientes. No sólo desarrollamos instintos, también capacidad de observar a nuestros ancestros y aprender de ellos incorporando sus conocimientos y comportamientos a los nuestros. Tomábamos lo que veíamos como habilidades y utilizábamos la comunicación simbólica, posteriormente lingüística, para compartirlo. Es decir, nuestra capacidad de aprendizaje, y todo lo que hemos aprendido como especie o grupo, parte en esencia de actos como la observación, la imitación y el relato. (Cassirer, 1967, 8) «El hombre [...] no puede vivir sin adaptarse constantemente a las condiciones del mundo que le rodea». ¿Está hoy día nuestro sistema educativo adaptado a nuestro entorno?

Según afirma Sunni Brown en su conferencia ofrecida a TEDtalks titulada *Visualizer and gamestorming*, los seres humanos tenemos cuatro formas de retener información: visual, auditiva, lectoescritora y kinestésica. El aprendizaje visual es aquel que realizamos a través del sentido de la vista. Este tipo de aprendizaje permite incorporar recursos organizadores como gráficos o figuras que nos ayudan y permiten identificar ideas y establecer conexiones entre ellas, inferir. Por ejemplo: clasificadores visuales, mapas conceptuales, mapas de ideas, diagramas, líneas del tiempo, etc. El aprendizaje auditivo a través del sentido del oído. La forma más clásica con la que podría ejemplificarse es el relato o el discurso. La habilidad lectoescritora, a diferencia de las dos anteriores que usan nuestros sentidos, es la que se asocia al aprendizaje a través de la comunicación escrita. Es decir, usa como recurso los sentidos pero no se basa en ellos. Por último, está la Kinestésica que se basa en la asociación entre la información y sensaciones, movimientos o aspectos relativos al cuerpo humano. Se podría englobar aquí el aprendizaje significativo –incorporar algo a nuestro conocimiento por su valor y relación con nuestra experiencia y no por un mero ejercicio memorístico o académico– y un ejemplo usual sería montar en bici. Se trata, en definitiva, de una actividad basada en la memoria muscular.

El sistema educativo español, si bien es cierto que en los últimos años está trabajando intensa y aceleradamente por la inclusión de metodologías innovadoras de una manera cada vez más notable, por lo general tiende a focalizarse solo en dos aspectos; que también se suelen concentrar en una sola habilidad: La lectoescritora.

En los niveles de educación más iniciales –infantil y primaria– puede decirse que la prioridad es la obtención de la habilidad lectoescritora. Posteriormente, ya en los niveles más superiores se centran en otras cuestiones como la obtención de información –memorística y habilidad– a través de estas capacidades. Es decir, nuestro sistema educativo se desarrolla en torno a la idea de leer y escribir. Sin embargo, (Filippi, 2018) «Richard Banks, dice en *Drawing: The Art-Science Connection* que los niños comienzan a dibujar para aprender sobre el mundo en el que viven, antes de leer y escribir» ¿porqué no potenciamos esta habilidad innata desde su inicio?

Nuestro sistema educativo está determinado por la costumbre. Esto ha hecho que estigmaticemos casi todas aquellas metodologías que difieren de la nuestra a la hora de enseñar y aprender. Es decir, aquellas metodologías que no se fundamentan en la actividad de repetir, leer y escribir. Todo aquello que no es lectoescritura en el aula nos es ajeno, extraño y tendemos, por lo general, a tener una actitud de enfrentamiento y crítica porque no nos parece educación.

Si algo caracteriza a las tradiciones, es su rigidez. La escolarización en nuestro país es obligatoria hasta los dieciséis años. En lo que se refiere a la enseñanza de filosofía, se suele cambiar el currículo en función de la ley, pero pocas veces se adaptan los contenidos a las habilidades que necesitan desarrollar los alumnos. “Siempre se ha estudiado esto o aquello en el colegio”. Creemos en un sistema educativo de carácter rígido, tradicional. Me atrevo a decir que esto sucede en gran parte por la metodología, que llena de tradición, es incapaz de adaptarse a las nuevas generaciones y a los nuevos tiempos plenos de velocidad, innovación, cambio, aceleración. Pero todo eso queda alejado, por el momento y en la mayoría de ocasiones del aula. Que la tradición en el aula, la falta de innovación y la conservación de los métodos, se hayan convertido casi en un imperativo social, –por diversos factores, incluido el

presupuestario y la falta de actualización por parte de algunos centros y equipos docentes– no es una ayuda ni para el que enseña ni para el que aprende. Más bien es una cuestión que puede llegar a alejar a los alumnos de los docentes que intentan realizar un buen trabajo.

Por ello, se trae en éste punto una cuestión importante que espero quede resuelta al final de este texto: ¿Por qué si somos capaces de aprender de tantas maneras, nos empeñamos en valorar e imponer únicamente una? En el S.XXI seguimos envueltos en la tradición de “leer y repetir” que se inició con los escolásticos. Quiero creer y creo en la idea de que es buen momento para abrir la entrada en las aulas a nuevos métodos, darnos una oportunidad que nos permitan crecer y avanzar. Por todo ello traigo a partir del siguiente capítulo una propuesta metodológica que creo que al ser combinada con lo ya expuesto podría llegar a convertir la filosofía en un saber más útil aún para quienes la descubren.

Por tanto, y en conclusión a este apartado atendiendo a la pregunta inicial– ¿Cómo retenemos información?– Nuestras habilidades nos permiten hacerlo a través de múltiples inteligencias y métodos. Sin embargo nuestro sistema educativo de filosofía gira en torno al trabajo de la habilidad lectoescritora. Vivimos en la cultura audiovisual pero trabajamos, fomentamos y desarrollamos nuestra inteligencia a partir de soportes textuales dejando en segundo plano los visuales.

2. VISUAL THINKING

2.1. ¿Qué es visual thinking?

Visual thinking o pensamiento visual es el método o recurso que permite comprender la realidad, el conocimiento y las ideas que lo componen a través del sentido de la vista gracias a imágenes y/o iconos que nos permiten comunicarlas y comprenderlas.

Cuando empleamos el término *visual thinking* la idea resuena en nuestros oídos como algo rompedor, innovador y procedente de nuestro siglo. Lo cierto es que no se trata de nada nuevo, ni que hayamos inventado los hombres de nuestro tiempo hace

más bien poco, sino de una modernización, una actualización, o incluso un cambio de nombre, de lo que nuestros ancestros, los neandertales, ya comenzaron a practicar en el paleolítico con sus pinturas rupestres. El *visual thinking* es anterior incluso a la palabra. ¿Qué son acaso todas esas pinturas de Atapuerca? (Filippi, 2018) «Venimos expresándonos gráficamente desde hace más de 40.000 años, de cuando datan las primeras pinturas rupestres»

Pese a que éste método de aprendizaje es tan antiguo casi como el ser humano, es cierto que este término tan bien sonante y su empleo moderno tienen un origen. El término de *Visual thinking* fue incluido por el psicólogo y filósofo Rudolf Arnheim, (1904-2007) quien durante los más de cien años que vivió publicó, entre otros, un libro con el mismo nombre: *visual thinking*.

Los principios de su pensamiento psicológico proceden, en su mayoría, de *la teoría de la gestalt*. Si tuviéramos que realizar una traducción del concepto de *Gestalt*, al castellano, podríamos traducirlo como: forma o referente a la forma. La idea de la forma es el principio básico sobre el que se asienta esta la disciplina psicológica de *la teoría de la gestalt*. La base que sustenta, para ellos, la relación entre la forma y la psicología es la percepción sensorial. (Arnheim, 1979, 17) «[...]las bases de nuestro actual conocimiento de la percepción sensorial quedaron establecidas en los laboratorios de los psicólogos de la *gestalt*». Por tanto el *visual thinking* y el resto de propuestas, incluido el pensamiento filosófico de Arnheim, giran en torno al aprendizaje a partir de los sentidos y concretamente del sentido de la vista.

Otra fundamentación de la *gestalt*, que procede traer aquí a colación antes de sacar conclusiones erróneas, es que para esta disciplina (Arnheim, 1979, 18) «casi siempre las situaciones con que nos encontramos poseen características propias, que exigen que las percibamos debidamente». Ésto quiere decir, que en el acto del aprendizaje no sólo entran en juego nuestros sentidos, sino también el contexto y los medios. El modo en que el entorno nos presente las ideas que se están dando a conocer condiciona la manera en que las percibimos. No es una cuestión en balde ya que analizándolo bien, el modo en que se nos plantea una realidad o una situación puede llegar a condicionar el hecho de que lleguemos a comprenderla o no.

Tanto para la *gestalt* como para Arnheim (1979, 18) «quedó patente que mirar el mundo requiere un juego recíproco entre las propiedades aportadas por el objeto y la naturaleza del sujeto observador». Todo ello conduce directamente a la idea de que

existen (Arnheim, 1979, 18) «concepciones adecuadas e inadecuadas de la realidad» debido a que el descubrimiento no es un ejercicio mecánico de los elementos a los que nos enfrentamos sino «la aprehensión de esquemas estructurales significativos».

El mero hecho de la forma en que se nos presenta una idea para ser percibida, ya sea como idea o como objeto, determina la posibilidad de que se nos abra o no la puerta a su comprensión. Por ello, y lo que es más importante, el modo en que se nos presenta no pasa a ser solo un condicionante de nuestra comprensión del mundo, sino también un condicionante de la potencial fuerza que podrán llegar a alcanzar esas ideas y formas como herramientas y/o habilidades posteriores para enfrentarnos al mundo del que provienen. Es decir, el modo en que se nos muestran y cuentan las cosas determina que las comprendamos o no y por tanto que acabemos por incorporarlas a nuestro imaginario personal de herramientas que nos permitan en un futuro enfrentarnos y comprender el mundo. En definitiva, determina la posibilidad de que el aprendizaje llegue a ser significativo y útil.

El conocimiento está plagado de conceptos, que refieren a ideas, a cosas, a objetos, a realidades y a ficciones. Desde que se inventó el lenguaje hemos, en muchos casos y en especial en las humanidades, abandonado las referencias ‘formales’ –de forma– para evadirnos al mundo de la palabra. El idealismo y la ilustración nos configuran y naturalmente han acabado por configurar nuestra mirada del mundo. Todo está copado por la palabra, por el concepto, por la esencia, la idea... Hemos olvidado la imagen y la forma. Sin embargo, vivimos rodeados por ella. ¿Tiene esto algún sentido? Sólo uno, y es que la historia nos ha llevado a dar más protagonismo a un método de comunicación que a otro. Pese a no haber olvidado la forma –pues nos es innata, nos hemos sumergido en la palabra hasta cegarnos. La pregunta es: ¿Es eficaz esta decisión? ¿Es ésta ceguera revocable?

Me centraré ahora en las humanidades. Generalizar sobre el desuso del *visual thinking* desde todas las áreas de conocimiento sería caer en un error. A diferencia de las humanidades, otros saberes como las ciencias, han convertido el *visual thinking* precisamente en el foco de su reconocimiento y divulgación. –Éste aspecto se abordará y ejemplificará específicamente en el apartado 2.3 del presente trabajo–

En las humanidades nos sentimos más cómodos en la palabra, en el concepto, en la idea. La adoptamos como algo inaprensible, específico, inamovible, enjundioso e incluso complicado de explicar “si no posees una base” suficiente. Pero recordemos el modelo de estudiante al que nos debemos dirigir; están construyendo esa base.

Esta aprehensión a un estadio superior supone un desfase entre los conocimientos y habilidades del estudiante, y las aspiraciones del sistema. De hecho todo ello acaba por convertirse en un inconveniente y casi un problema en nuestra contra –como profesores– cuando se trata de comunicar fuera de los círculos de ‘la academia’ lo que significa un concepto.

A diferencia de los científicos, los filósofos –o entendidos en filosofía–, tendemos creer y nos gusta partir de la base, especialmente en nuestras explicaciones, de que nuestra materia interesa a aquel a quien interpelamos. No es así y no tiene porque ser así. Puede no interesar. De esta manera, el modo en que comuniquemos éste saber determina que se convierta o no en algo interesante para quien lo descubre. Caer en mecanismos rígidos o en la tradición de la comunicación educativa solo nos convierte a nosotros, como profesores, y a nuestra materia en una imposición –probablemente– incomprensible. Un «algo-sin-sentido-que-no-sé-muy-bien-para-que-vale-pero-me-obligan-a-estudiar».

Pero... paremos un segundo a pensar: ¿tiene sentido que la filosofía sea percibida como algo así ya desde los niveles más básicos de educación? Nunca debería serlo para el estudiante y menos en el contexto de la educación que es el espacio en el que la filosofía puede incitar a ese «amor al saber» –y formar parte, por tanto, de la competencia de aprender a aprender–.

Detengámonos, como digo, a pensar un instante, a reflexionar sobre todas las pequeñas ideas que hasta éste punto he ido diseminando a cerca del pensamiento visual y tratemos por un instante de unirlo a las virtudes de la palabra, la oratoria, los textos, la reflexión... ¿Qué ocurriría si ahora que poseemos los dos recursos tratáramos de combinarlos? No debemos olvidar el hecho de que (Arnheim, 1979, 19) «las imágenes de la realidad pueden ser validas, aunque estén muy lejos de la semejanza ‘realista’» sin embargo la palabra solo puede contener en una forma.

Debemos dejar de complacernos en ideas como que existe un orden categórico que relaciona el pensamiento teórico y los sentidos. Ambos son una vía de acceso para el conocimiento. Ni están desconectados, ni el pensamiento se sitúa en un plano superior a los sentidos. Las operaciones teóricas parten y se sustentan en los sentidos. El arte, la imagen, no es un instrumento para evadirse del orden racional sino un instrumento que nos puede ayudar a razonar, racionalizar y encarar problemas. (Arnheim, 1969, 15) «Nada hay en el intelecto que no haya estado antes en los sentidos.»

Entonces...¿En qué consiste el *visual thinking*? ¿Qué caracteriza a esta metodología de aprendizaje y enseñanza? Dado que esta se ha vuelto una metodología en auge, son muchos los textos –actuales– que pretenden hacerse con el monopolio del orden adecuado, pero por lo general podemos decir que consta de cuatro fases: mirar, ver, imaginar y mostrar.

Mirar consiste en recabar, captar la información que se nos presenta. Ver, consiste en ser capaces de discernir entre toda la información que se nos presenta patrones y seleccionar las ideas más relevantes. Imaginar, consiste en ser capaces de establecer y crear conexiones entre esas ideas o conceptos. Mostrar, en ser capaces de compartir nuestro marco visual con otros. (Filippi, 2018) «Según Dan Roam, uno de los mayores expertos en *visual thinking* y autor de gran cantidad de libros sobre el tema, el método se compone de cuatro grandes etapas:

1. Mirar. Un primer recorrido visual. ¿Qué hay? ¿Qué se identifica de inmediato y qué resulta confuso?

2. Ver. Selección de la información e identificación de pautas. Responde a ¿lo conozco?

3. Imaginar. Juegan la mente, la asociación y la interpretación. Se reorganiza la información, de lo que surgen nuevas ideas.

4. Mostrar. Cuando encontramos pautas, las comprendemos, sabemos cómo organizarlas y sintetizamos todo en un dibujo. ¿Cuál es la mejor forma de dibujar mi idea para que represente exactamente lo que quiero decir? »

Si nos fijamos bien –y somos amables con la propuesta– no se trata de un ejercicio muy distinto al que hacemos al leer un texto, sin embargo con el *Visual thinking* leemos imágenes. Y no solo eso, podemos dar además forma a los conceptos para comprenderlos con más facilidad. Dibujar ideas, ayudándonos de ellas para comprender. Ayudar a nuestra imaginación a comprender de lo que hablamos. Consiste en ser empíricos en las primeras fases del aprendizaje sin dejar de lado la abstracción y potenciando la imaginación. Es decir, el *visual thinking* aporta facilidades en la fase de la comprensión sin necesidad de sustituir al texto.

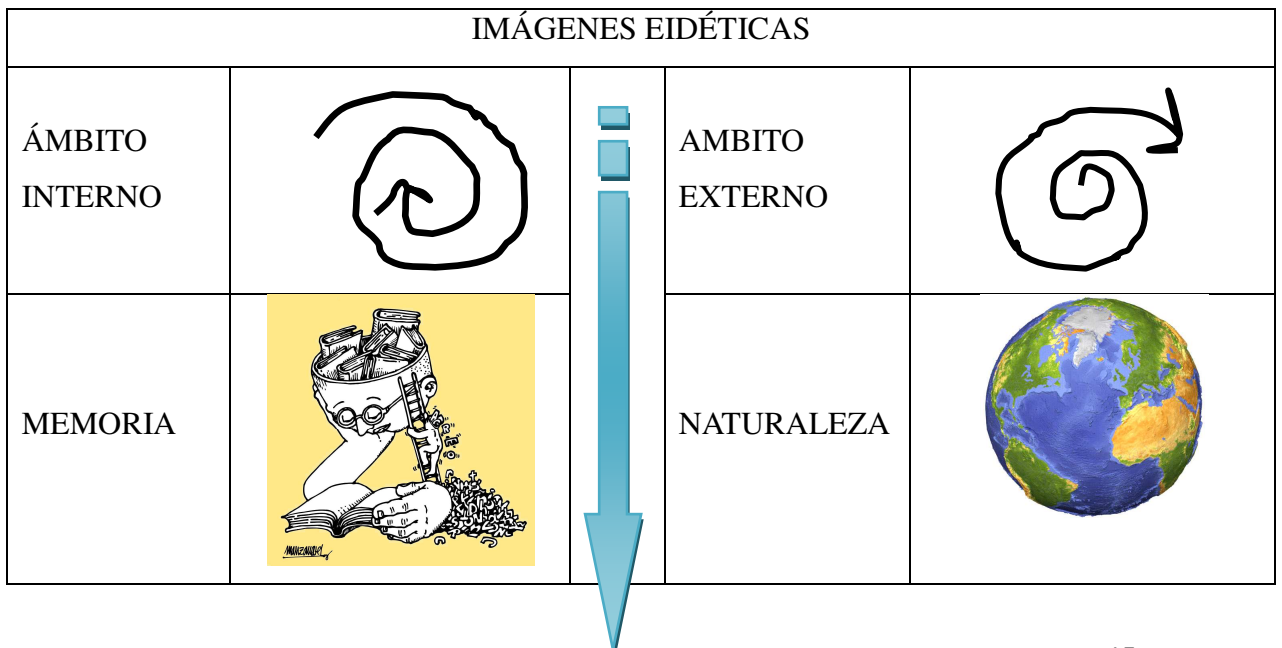
El *visual thinking* consiste en un ejercicio de síntesis visual. La comprensión lectora consiste en un ejercicio de síntesis textual. Parafraseando a Arnheim, «el lenguaje tan solo nos sirve para expresar, repetir lo que antes hemos visto pensado o escuchado». Nuestro intelecto no crea conceptos cuando se enfrenta a la realidad, crea imágenes de esa realidad a las que más tarde asocia conceptos para poder

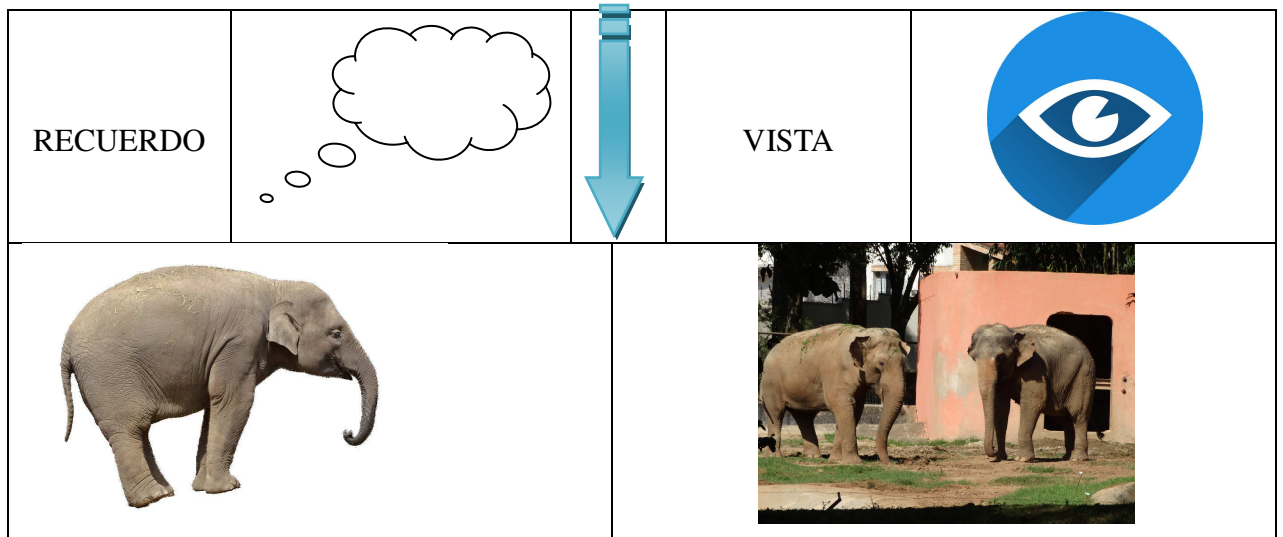
referirse a ella.

Al margen de la metodología propuesta en los nuevos textos que hablan sobre *Visual Thinking*, Arnheim –el creador del concepto– hablaba de tres tipos de mirada: «la mirada del pintor», «la que aísla el objeto en un estado puro», y aquella en la que el «objeto revela su identidad». La diferencia entre estos tres tipos de mirada es el grado de profundidad en el que llegamos a conocer el objeto o la idea que se nos presenta. El grado en que nos acercamos al objeto.

La primera, la mirada del pintor asocia el objeto a su contexto es decir, es un atributo del mismo. Seguidamente se produce una disociación entre el objeto y su contexto, se abstrae una idea general, aplicable en situaciones aisladas de lo que se tiene delante. El objeto deja de ser parte de un contexto para tener identidad por sí mismo. Por último, la tercera mirada consiste en ver la identidad del objeto a partir de la suma de percepciones que se tienen de él. Así es como se llega a la conclusión de que la percepción visual consta en total de dos elementos: la observación directa del objeto y la imagen mental que tenemos de este. En definitiva, el pensamiento visual consiste en un proceso de abstracción y concreción a través del sentido de la vista y la imaginación.

Cuando dibujamos imágenes mentales, eidéticas, podemos hacerlo, o mejor dicho, éstas pueden representar dos ámbitos: el interno –imágenes mentales– o el externo –realidad–. Los que corresponden al ámbito interno son aquellos que corresponderían a la memoria mientras que los externos al mundo natural. Por ende, aquello que recordamos y aquello que vemos.



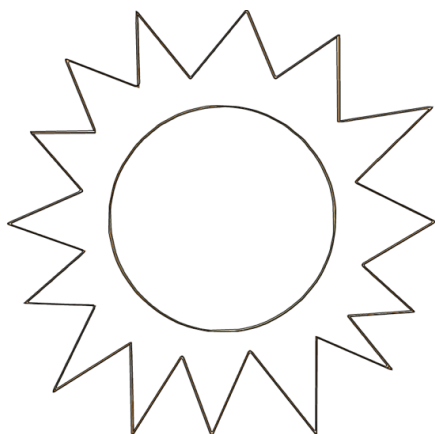


MI IDEA DE ELEFANTE

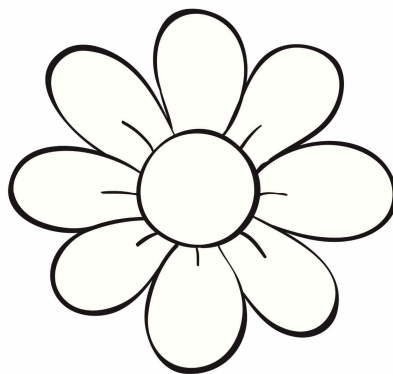
MI EXPERIENCIA DE ELEFANTE

Cuando realizamos dibujos que proceden de nuestro recuerdo, de nuestra memoria, es decir, que proceden de nuestro interior, entonces lo que estamos haciendo es eliminar toda particularidad del objeto. (Arnheim, 1969, 23) «Hay casos en que un acto de la visión basta para finalizar nuestra investigación, pues hemos ‘obtenido lo universal a partir de la visión’» pues (Arnheim, 1969, 40) «En la percepción de la forma reside el inicio de la formación de conceptos». Como a través de la palabra ésta explicación puede suponer compleja propongo aquí un ejemplo:

Cuando yo pienso en la idea de «Flor» no represento en mi interior, ni dibujaría una flor en concreto sino que representaría una forma que reúna las formas de las flores. De esta manera cualquiera que lo vea entrará en conveniencia conmigo en que en efecto se trata de una flor. Sin embargo, si dibujo una flor en concreto, demasiado parecida a la original y que por casualidad es demasiado peculiar, alguien que desconociera ese tipo de flor podría afirmar que no se trata de una flor. Visualmente:



1.



2.

En el caso del primer dibujo podría haber duda entre un sol y una flor, sin embargo, en el caso de la segundo es evidente que se trata de una flor. En el segundo trazo se ha eliminado toda particularidad del objeto y con facilidad puede abstraerse la idea de flor para más tarde, si es preciso, avanzar hacia la existencia de tipos de flores. No es una flor en concreto, sino la idea de flor lo que prevalece en el dibujo. Así es como desarrollamos la capacidad de abstraer a través de la vista. Podría ponerse en comparación al ejercicio que realizamos para extraer la síntesis de un texto. Buscamos las ideas principales y las exponemos sin explicitar todas las peculiaridades mediante las cuales cada aspecto ha sido descrito.

En conclusión a este apartado: el *visual thinking* es un proceso visual que nos permite realizar los mismos ejercicios de comprensión, descripción, concreción y abstracción que el lenguaje escrito con una ventaja: la instantaneidad. Esto no quiere decir trabajar sin esfuerzo, sino partir de una base distinta a la que lo hacemos actualmente combinando la palabra con la imagen.

Partir de la abstracción del que el lenguaje escrito goza en muchas ocasiones y más en la filosofía, sólo dificulta el trabajo sobre las ideas. Sin embargo, si asociamos una forma a la idea, esto, en base a nuestra manera de comprender, nos facilita la comprensión y nos permite incluso sobrepasar los planos que hasta ahora alcanzamos. Emplear el lenguaje escrito para comunicarnos no es un acto natural ¿porqué emplearlo como base del aprendizaje? No debe aislarse el lenguaje escrito de la imagen, sino utilizar ambos recursos complementariamente para llegar más lejos.

2.2.¿Es efectivo? ¿Tiene fundamentación? ¿En que se basa?

En base a las formas de aprendizaje ya mencionadas, el *visual thinking* sería una metodología complementaria a la lectoescritora muy eficaz. Ayudaría a aumentar el número de mecanismos activos en nuestro cerebro durante el aprendizaje. Mientras que con la persecución de la habilidad lectoescritora solo ejercitamos a un tipo de aprendizaje, dos a lo máximo –la kinestesica y auditiva–. Si combinamos lectoescritura y *visual thinking* al mismo tiempo conseguimos combinar todas las formas restantes de aprendizaje antes mencionadas.

Esta afirmación no es una realidad inventada y ajustada a los intereses de este trabajo. Se trata de una realidad reforzada incluso científicamente. Múltiples estudios basados en la neurociencia lo refuerzan. El modo en que nos enseñan determina el modo en que nuestro cuerpo reacciona al aprendizaje. Éste hecho condiciona y está directamente relacionado con el hecho de que retengamos o no dicha información.

Mientras que cualquier metodología lectoescritora –recordemos, basada en la retención a partir de la repetición– sólo es capaz de llegar a estimular uno de nuestros hemisferios cerebrales, otras metodologías como es el caso en concreto del *visual thinking*, puede llegar a estimular de una vez los dos. El derecho y el izquierdo. Así lo afirman conclusiones como esta: (Laurence & James, 1988, 413) «For centuries educators have focused on the printed and spoken word as the médium for transferring knowledge. This emphasis on speech and text has meant that the areas of the brain’s left hemisphere linked to these types of language processing are well exercised, while spatial reasoning, symbolic processing and pictorial interpretation, which seem to be tied to the right hemisphere, remain largely ignored. With the development of televisión and the microcomputer, print-based text no longer can monopolize our symbolic environment». Esto también quiere decir que el hecho de que hoy día hayamos alcanzado este punto de desarrollo respecto a las habilidades lectoescritoras está directamente relacionado con el constante trabajo que hemos realizado durante siglos sobre él. Sin embargo, en el caso del hemisferio derecho la ejercitación ha sido muchísimo menor. ¿Nuestro cerebro se hubiera desarrollado igual si hubiéramos ejercitado ambos hemisferios equitativamente? Seguramente no. Sin embargo y a pesar de haber trabajado más con el hemisferio izquierdo, gracias a que vivimos en un entorno cada vez más simbólico, también hemos continuado desarrollando algo

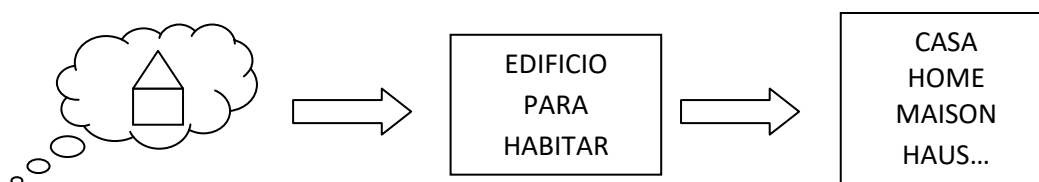
nuestras habilidades asociadas al hemisferio derecho. Por suerte nos encontramos en un momento de máximo desarrollo tecnológico que ha conducido a nuestra cultura a desarrollar nuevas formas de procesamiento espacial, simbólico y de interpretación simbólica directamente ligados al hemisferio derecho. Ésto quiere decir que tal vez sea este el momento de la historia en el que ambos hemisferios comienzan a trabajar conjuntamente también en educación. Es una oportunidad que depende de nosotros aprovechar o no.

(Laurence & James, 1988, 413) «The emerging technologies of the information Age, Which drive a large service economy, are ever changing, and our awareness of this new economic turbulence is increasing as a new visual cultura characterized by the infusión of televisión, USA Today, VCRs, computers, etc., takes shape» Vivimos en la era de la información, la aceleración y la imagen. Eso convierte casi en una necesidad acuciante el hecho de replantear nuestro modo de enseñar si en realidad deseamos ser humanos hábiles en nuestro medio. Eso parte de una educación efectiva.

La buena respuesta neurológica del cerebro a la metodología que aquí se expone –*visual thinking*– no es una cuestión de percepción u opinión. Es un hecho que ha sido reforzado por la ciencia durante décadas. Hemos ignorado el hemisferio izquierdo desde hace 500 años por potenciar únicamente el lenguaje. Hemos olvidado que la imagen, el dibujo, el símbolo es en efecto otra forma de lenguaje que nos permite estimular ambos hemisferios cerebrales. (Laurence & James, 1988, 415) «Our emphasis on the linguistic transmission of knowledge through speech and text during at least the last 500 years has meant that certain areas in the left hemisphere of the brain linked to these features of language processing have been well exercised, while the realm of spatial reasoning, symbolic processing and pictorial interpretation, which seem to be predominantly tied to the right hemisphere of the brain, has remained largely ignored» son muchos los científicos o neurólogos que refuerzan esta idea: (Laurence & James, 1988, 415-416) «Joseph Bogen, a neurosurgeon, argued in a 1975 paper that the emphasis on the acquisition of verbal skills and the development of verbal skills and the development of analytic thought processes neglects the development of important nonverbal abilities. This, he claimed, was starving half the brain ignoring its potential contribution to the whole person» (Laurence & James, 1988, 416) «Robert Orstein, in his 1977 book *The Psychology of Consciousness* [...]

asserted that schools spent most of their time training students in predominant left-hemisphere skills».

Otro de los motivos por los que este tipo de metodologías basadas en la imagen se vuelven efectivas es por nuestra manera de procesar información o interactuar con la realidad. Los seres humanos no pensamos con palabras sino que lo hacemos integrando información de carácter verbal, textual y visual. Solo de esta manera somos capaces de comprender aquello a lo que nos enfrentamos. El método socrático, que es en definitiva el que se aplica en las aulas, olvida el componente visual y debemos recuperarlo. ¿Por qué utilizar solo la mitad del cerebro cuando podemos utilizarlo entero? No tiene sentido. (Laurence & James, 1988, 417-418) «we create mental images as we learn and conceptualize to "get the picture" learning, the act of learning, by saying "I see! So let us begin to recognize the need to use pictures to "get the picture" [...] we are forcing the wearing of left-handed gloves on the right hand» Pensamos con imágenes y captamos las ideas a través de ellas y luego usamos las palabras para describirlo. No pensamos con palabras, expresamos las ideas en ellas –sí a través de ellas– y por último somos capaces de plasmar en imágenes. Reproducimos lo que vemos y creamos a partir de ello con ayuda de nuestra imaginación.



Por tanto, si sabemos cómo pensamos, el siguiente paso consiste en conocer cómo se produce en nuestro cerebro este proceso de aprendizaje –asunto que no se pretende abordar en este trabajo por no ser su contexto– y por último adaptar nuestro sistema educativo al mismo.

En conclusión, es un error crear un sistema educativo que no contempla habilidades para potenciar nuestro modo de aprender y sin embargo se centra en desarrollar habilidades que van más allá. El lenguaje escrito puede llegar a ser mucho más abstracto si desconocemos un significado, que una imagen por alejada de la realidad que sea. Sin embargo seguimos centrados únicamente en la palabra cuando la

imagen es un recurso muy rico. (Laurence & James, 1988, 418) «but we must begin by abandoning our historical emphasis on serial lectures, serial text, serial data and data collection in serial text form, as well as our obsession with Reading writing and articulating an intelectual standard derived from a sense of scholar-ship invented before the Middle Ages. [...] by conecting text and graphics throught the ccreation of language networks –a process we call hypermapping– and by creating an educational system compatible with our visual culture. [...] we do not advocate abandoning a commitment to reading and writing or arithmetic; we advocate abandoning only the historical emphasis on the teaching methodology»

Por tanto, y respondiendo así a las preguntas iniciales: – ¿Es efectivo? ¿Tiene fundamentación? ¿En qué se basa?–. Si, es muy efectivo cuando se emplea. Ésta conclusión se basa en la neurociencia, la psicología y numerosos estudios que han demostrado que en efecto el aprendizaje o pensamiento visual funciona. Sus argumentos giran en torno a ideas relacionadas con el uso de las habilidades actualmente muy desaprovechadas por estar ligadas al hemisferio izquierdo. Situación provocada debido a la existencia de un sistema educativo centrado en el desarrollo del hemisferio derecho.

2.3.¿Se ha utilizado alguna vez?

Históricamente se ha evitado. (Arnheim, 1969, 17) «La historia de una prolongada hostilidad contra las imágenes grabadas comienza con la destrucción de una pieza escultórica, la del becerro de oro que Moisés hizo arder, reducir a polvo y esparcir por las aguas para que los hijos de Israel bebieran [...] el problema se reflejó en los escritos de algunos pensadores griegos».

El análisis histórico de Arnheim nos advierte como, ya desde un principio idealistas y racionalistas cayeron en la reflexión sobre «la percepción» y la relación entre «razón», «inteligencia» y «percepción». Nos advierte precisamente de que fueron ellos mismos quienes establecieron su artificial conexión. (Klee, 1925, 7) «man painted and danced long before he learned to write ad construct. The senses of form and tone are his primordial heritage». La asociación entre el lenguaje escrito y el hablado como la forma más eficaz para la comunicarnos es una construcción

artificial e interesada de idealistas y racionalistas. A consecuencia de esta unión las artes fueron desplazadas al plano de la abstracción y el ocio como si estuvieran fuera del pensamiento, cuando en realidad, como decía en el punto anterior, la imagen no pertenece al ámbito de la abstracción, sino al del pensamiento. ¿Y si abandonamos la idea del arte o el dibujo como una práctica liberal? La imagen, el trazo, el dibujo, o incluso un garabato no tienen porque ser algo que engañe a los sentidos ni reservado al tiempo de ocio. Puede ser un recurso que nos ayude a comprender y apoyar el aprendizaje, el razonamiento y el pensamiento en el aula –y fuera de ella–.

Para demostrarlo, Arnheim, ante el posible escepticismo de los lectores, echa un interesante vistazo atrás en la historia de la filosofía. Su objetivo, con ello, es mostrar cómo ha sido una constante histórica establecer una doble conexión entre los sentidos y la percepción y al razonamiento y la verdad. De esta manera, los sentidos siempre han estado relacionados con el engaño y la falsedad.

La cuestión de fondo que se deja ver a través del tiempo es la relación que hemos construido entre percepción y pensamiento. (Arnheim, 1969, 16) «Hoy está presente todavía entre nosotros la nociva discriminación entre percepción y pensamiento. [...] Todo nuestro sistema educativo sigue basado en el estudio de las palabras y los números. En los jardines de infancia, es cierto, nuestros niños aprenden viendo y manipulando formas hermosas e inventan las suyas propias en el papel o arcilla pensando a través de la percepción. Pero ya en el primer grado de la escuela primaria los sentidos comienzan a perder status educacional. Cada vez más, las artes se consideran un adiestramiento en artesanías agradables, un entretenimiento y una distensión mental.» Pero a pesar de nuestros esfuerzos en hacer permanecer esta conexión, lo cierto es que nuestra mente no trabaja con palabras, sino con eventos físicos, con la realidad, con aquello que ve y con lo que se enfrenta y más tarde interpreta. (Arnheim, 1969, 18) «En las primeras etapas de elaboración intelectual, la mente humana tiende a considerar los fenómenos psicológicos como cosas o acontecimientos físico»

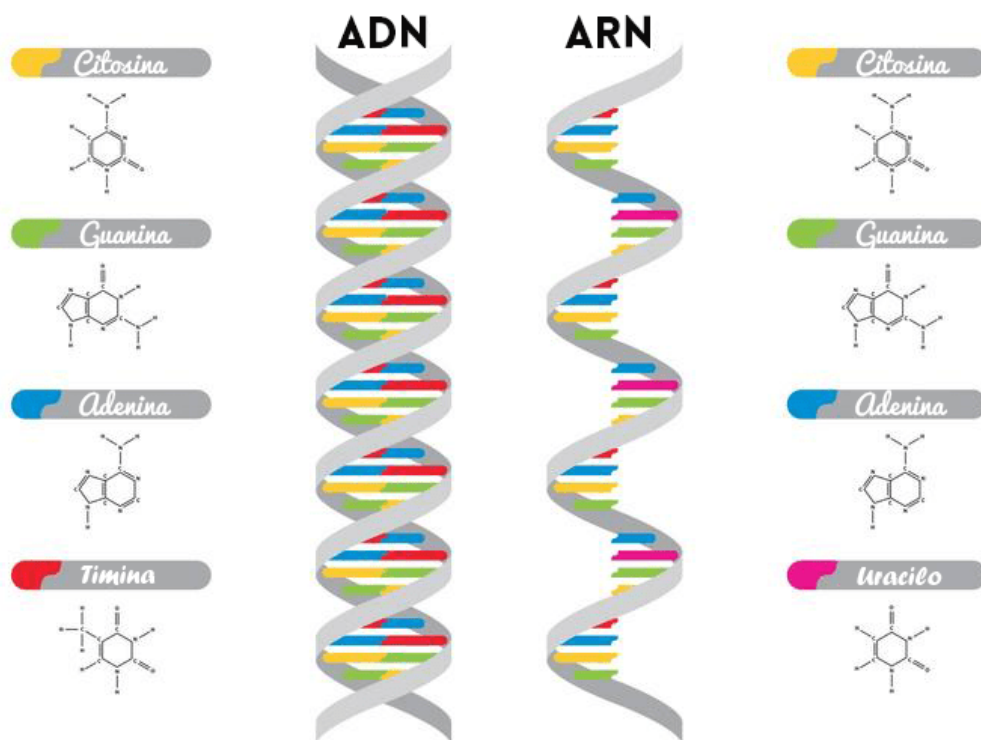
Fue Parménides el primero que estableció una diferencia de orden entre la percepción y el razonamiento. Tomaba el razonamiento como el referente más cercano a la verdad y como la herramienta para enderezar los engaños de la percepción. Sin embargo, los pensadores griegos no condenaban tan radicalmente la

experiencia sensorial, sino que fueron algo más sutiles y asociaron la prudencia al uso de los sentidos. Es decir, ahora había una carga de voluntad en el resultado de nuestras experiencias. De esta manera quienes las empleaban de «manera correcta» eran los sabios y aquellos que no, los bárbaros. Ser engañado por los sentidos no era ya una cuestión de naturaleza, determinante, sino de dominio de la misma. La responsabilidad no era ya del cuerpo, sino de la mente. El cuerpo era una cárcel que podíamos controlar. Esta concepción fue avanzando hasta los primeros grandes filósofos. (Arnheim, 1969, 22) Según Platón «para obtener provecho de lo que los sentidos ofrecen, uno tenía que seguir el ejemplo de los matemáticos, quienes hacen uso de las formas visibles y razonan sobre ellas aunque ‘no piensan en ellas, sino en las ideas a las que se asemejan’». A partir de este momento el ser humano comenzó a sentirse diferente del resto de animales precisamente a partir del dominio del pensamiento y el raciocinio. (Arnheim, 1969, 22) «En el pensamiento de Aristóteles se advierte [...] Hay animales, dice, que pueden recordar lo que sus sentidos han percibido y, entre esos animales, hay algunas especies dotadas del ‘poder de sistematizar’ las experiencias sensoriales cuando éstas se repiten con frecuencia». Sin embargo podemos disculpar a los griegos ya que a pesar de mancillar la idea de la impresión sensorial y la imagen nunca negaron que en efecto la visión directa era la fuente primera y última de conocimiento. (Arnheim, 1969, 26) «También creyeron que, en palabras de Aristóteles, ‘el alma jamás piensa sin una imagen’»

Son muchas las disciplinas académicas que, a lo largo de la historia, adueñándose de este tipo de herramientas visuales, han sabido aprovecharlo para divulgar sus descubrimientos. No me refiero en este caso a la mayoría de las humanidades, que paradójicamente han quedado a la cola de la innovación, sino a las ciencias. Hay muchos ejemplos históricos procedentes de las ciencias que hoy día se consideran un recurso clásico tanto para el uso didáctico como para el aprendizaje. Más adelante se traerán aquí para demostrar como el *visual thinking* es un recurso que facilita la comprensión y hace accesible el conocimiento.

Se pide al lector que hasta el fin de este apartado sea benevolente con los ejemplos traídos. Pese a poder ser puestos en cuestión, son referentes hegemónicos para cualquier estudiante de enseñanza media. Cuando alguien alude dentro y fuera de un aula al ácido desoxirribonucleico haciendo hincapié en que según la RAE se trata de un «Biopolímero cuyas unidades son desoxirribonucleótidos y que constituye

el material genético de las células y contiene en su secuencia la información para la síntesis de proteínas, conocido más por sus siglas ADN o DNA» y que el ARN es un «Biopolímero cuyas unidades son ribonucleótidos y que, según su función, puede ser mensajero, ribosómico o de transferencia» y que «Cada molécula de ADN está constituida por dos cadenas o bandas formadas por un elevado número de compuestos químicos llamados nucleótidos. Que estas cadenas forman una especie de escalera retorcida que se llama doble hélice. Que cada nucleótido está formado por tres unidades: una molécula de azúcar llamada desoxirribosa, un grupo fosfato y uno de cuatro posibles compuestos nitrogenados llamados bases: adenina, guanina, timina y citosina» probablemente nos cueste al principio hacernos –un poco– a la idea de lo que nos están describiendo. Sin embargo, si esta definición o explicación se apoya en la siguiente figura:



Probablemente seamos capaces de captar con mayor facilidad las diferencias. Cuando James Watson y Francis Crick desentrañaron la estructura de doble hélice de la molécula del ácido desoxirribonucleico revolucionaron el mundo de la bioquímica. No sólo por su aporte a la bioquímica, también porque hicieron accesible al ojo

humano algo imperceptible para el mismo. ¿Acaso no ocurre lo mismo con las ideas? Hagámoslas perceptibles.

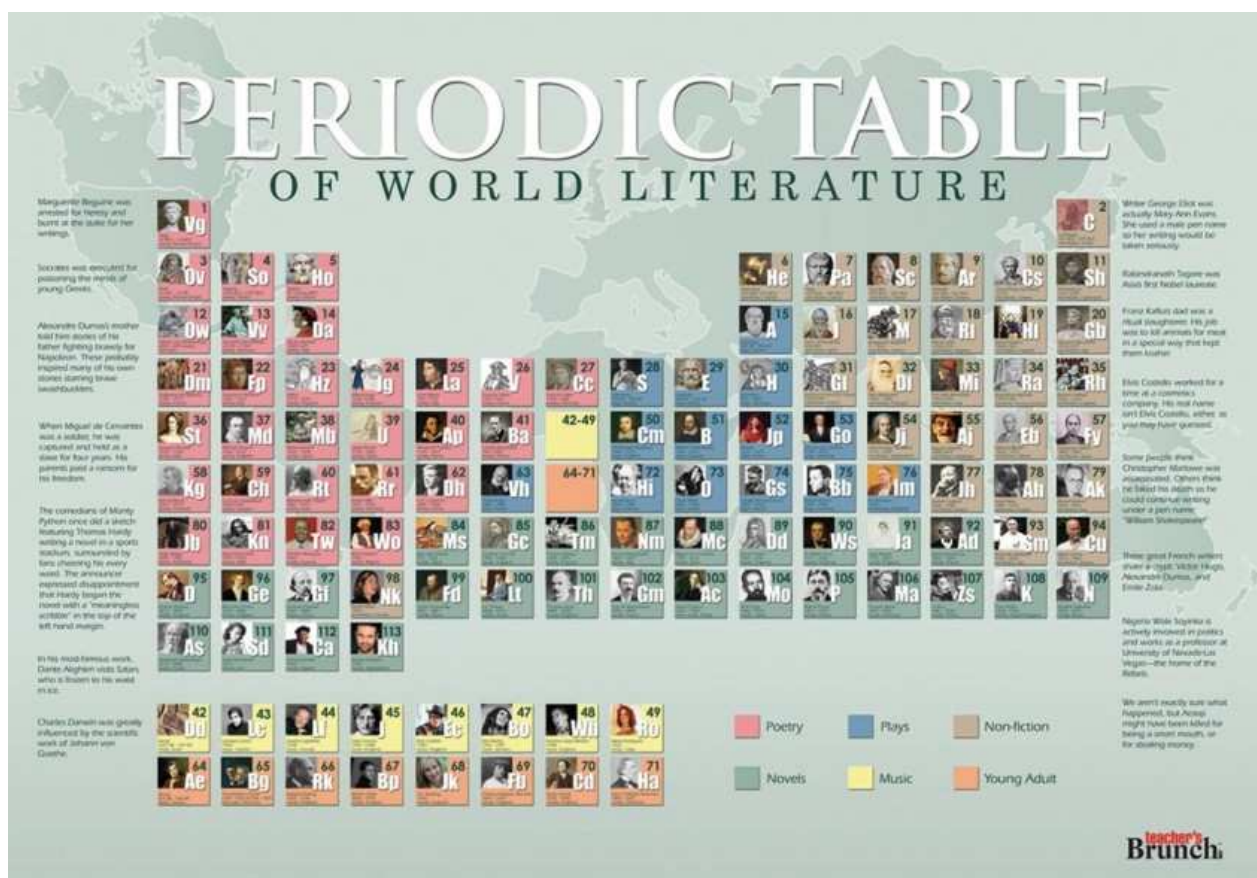
Otro ejemplo clásico de finales del siglo XIX es la tabla periódica de los elementos. Probablemente Dmitri Medeléyev no pensó en que su propuesta aplicable para otro tipo de materias o contenidos, pero lo cierto es que es muy fácil de adaptar a materias como historia de la filosofía. Tan solo habría que estructurar los autores al igual que se hace con los elementos.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
1	H Hidrógeno 1,008																	2 He Helio 4,0026...
2	3 Li Litio 6,94	4 Be Berilio 9,0121...											5 B Boro 10,81	6 C Carbono 12,011	7 N Nitrógeno 14,007	8 O Oxígeno 15,999	9 F Flúor 18,998...	10 Ne Neón 20,1797
3	11 Na Sodio 22,989...	12 Mg Magnesio 24,305											13 Al Aluminio 26,981...	14 Si Silicio 28,085	15 P Fósforo 30,973...	16 S Azufre 32,06	17 Cl Cloro 35,45	18 Ar Argón 39,948
4	19 K Potasio 39,0983	20 Ca Calcio 40,078	21 Sc Escandio 44,955...	22 Ti Titanio 47,887	23 V Vanadio 50,9415	24 Cr Cromo 51,9961	25 Mn Manganeso 54,938...	26 Fe Hierro 55,845	27 Co Cobalto 58,933...	28 Ni Níquel 58,6934	29 Cu Cobre 63,546	30 Zn Zinc 65,38	31 Ga Galio 69,723	32 Ge Germanio 72,63	33 As Arsénico 74,921...	34 Se Selenio 78,971	35 Br Bromo 79,904	36 Kr Kriptón 83,798
5	37 Rb Rubidio 85,4678	38 Sr Estroncio 87,62	39 Y Itrio 88,905...	40 Zr Circonio 91,224	41 Nb Niobio 92,906...	42 Mo Molibdeno 95,95	43 Tc Tecnecio (98)	44 Ru Rutenio 101,07	45 Rh Rodio 102,90...	46 Pd Paladio 106,42	47 Ag Plata 107,86...	48 Cd Cadmio 112,414	49 In Indio 114,818	50 Sn Estaño 118,710	51 Sb Antimonio 121,760	52 Te Telurio 127,90	53 I Yodo 126,90...	54 Xe Xenón 131,293
6	55 Cs Cesio 132,90...	56 Ba Bario 137,327	57-71 Hf Hafnio 178,49	72 Ta Tantalio 180,94...	73 W Wolframio 183,84	74 Re Renio 186,207	75 Os Osmio 190,23	76 Ir Iridio 192,217	77 Pt Platino 195,084	78 Au Oro 196,96...	79 Hg Mercurio 200,59	80 Tl Talio 204,38	81 Pb Plomo 207,2	82 Bi Bismuto 208,98...	83 Po Polonio (209)	84 At Astatio (210)	85 Rn Radón (222)	86 Fr Francio (223)
7	87 Fr Francio (223)	88 Ra Radio (226)	89-103 Rf Rutherfordio (267)	104 Db Dubnio (268)	105 Sg Seborgio (271)	106 Bh Bohrio (272)	107 Hs Hassio (270)	108 Mt Meitnerio (278)	109 Ds Darmstadtio (281)	110 Rg Roentgenio (280)	111 Cn Copernicio (285)	112 Nh Nihonio (284)	113 Fl Flerovio (289)	114 Mc Moscovio (288)	115 Lv Livermorio (293)	116 Ts Tennessina (294)	117 Og Oganesson (294)	118 Og Oganesson (294)
	57 La Lantano 138,90	58 Ce Cerio 140,118	59 Pr Praseodimio 140,90	60 Nd Neodimio 144,242	61 Pm Prometio (145)	62 Sm Samario 150,36	63 Eu Europio 151,964	64 Gd Gadolinio 157,25	65 Tb Terbio 158,92...	66 Dy Disprosio 162,500	67 Ho Holmio 164,93	68 Er Erbio 167,259	69 Tm Tulio 168,93...	70 Yb Iterbio 173,054	71 Lu Lutecio 174,96			
	89 Ac Actinio (227)	90 Th Torio 232,03	91 Pa Protactinio 231,03	92 U Uranio 238,02	93 Np Neptunio (237)	94 Pu Plutonio (244)	95 Am Americio (243)	96 Cm Curio (247)	97 Bk Berkelio (247)	98 Cf Californio (251)	99 Es Einsteinio (252)	100 Fm Fermio (257)	101 Md Mendelevio (258)	102 No Nobelio (259)	103 Lr Lawrencio (262)			

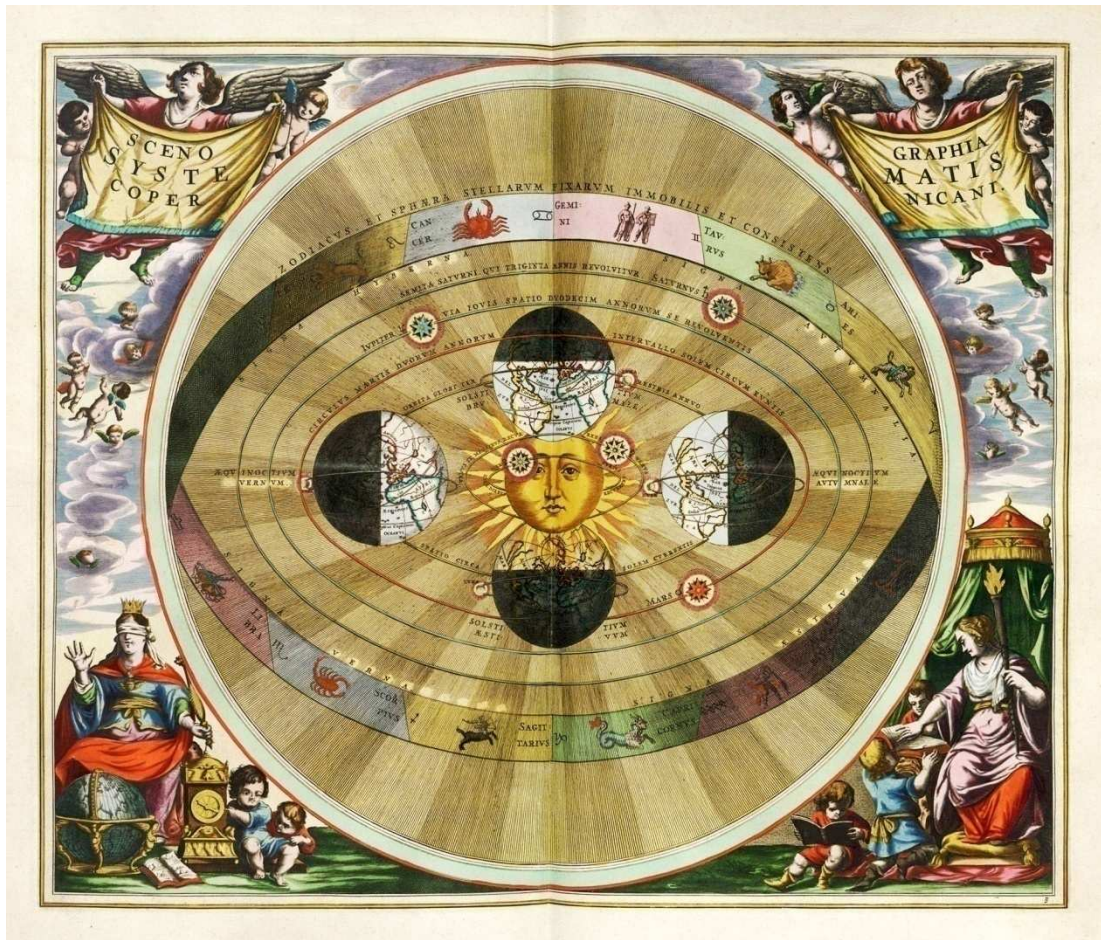
Probablemente no exista un solo libro de física y química que no incluya este referente entre sus páginas. Medeléyev compuso un esquema visual que se ha convertido en un potentísimo recurso para el aprendizaje y estudio de la química. La ayuda de una estructura visual que nos ayude a organizar todas las ideas, tipos, clases y propiedades de cada uno de los elementos es fundamental. Con la ayuda de la imagen aporta un orden visual a una cantidad ingente de información y esto nos ayuda a retenerla en nuestra mente.

Este tipo de diseño, en el caso de las humanidades puede ser empleado en materias como apoyo. Permite visualizar de un solo vistazo la totalidad de elementos fundamentales de un curso académico. Esto ayuda a los alumnos a establecer

inferencias con el resto de contenidos y diseñar un orden. Comprender una totalidad sobre la que comenzar a profundizar. La siguiente figura sería un modelo que refleja el uso desde las humanidades de la tabla periódica cambiando los elementos químicos por los autores más importantes de la historia de la literatura. Este ejemplo forma parte de eBook Friendly junto a otras 10 tablas periódicas relacionadas también con esta disciplina:



Otro ejemplo interesante para traer es el modelo copernicano. El universo ha sido una cuestión que ha ocupado a la filosofía pero sin embargo es la ciencia otra vez desde donde se hace la propuesta. Éste modelo nos ha ayudado incluso a comprender cuál es nuestro lugar. En gran parte nos permite acercarnos y comenzar a situarnos en la enormidad del universo. La respuesta a una gran pregunta de la humanidad también puede darse en forma de imagen:



En concreto estamos ante el modelo de Nicolás Copérnico diseñado por Andreas Cellarius en 1660. Puede observarse la cantidad de información que contiene, lo que en definitiva puede denominarse un esquema visual del orden del universo. Me parece interesante destacar como ideas tan abstractas como los signos del zodiaco, que no hacen referencia a ningún evento físico también han sido incluidas. Refuerza la idea que todo puede tomar una forma. Asociar un referente físico a una idea abstracta nos permite acercarnos a la idea que representa.

Otros muchos ejemplos que envuelven nuestro día a día en *visual thinking* pero que no se documentaré gráficamente son: las señales de tráfico, las líneas del tiempo, los dibujos sobre la evolución, el reloj, que nos permite concretar algo tan abstracto como el concepto de tiempo u hora, los mapas políticos, que nos permiten abstraer la idea de nación o los bocetos de Da Vinci que nos permiten gracias a sus trazos

conocer las ideas de su pensamiento. Podría continuar extendiendo la lista ejemplos que nos ayudarían a darnos cuenta de que en efecto, el pensamiento visual no nos es ajeno, pero no lo haré por extensión.

Tras todos estos ejemplos queda evidenciado que el *visual thinking* es algo que nos ha acompañado a lo largo de toda nuestra historia pero que siempre ha tomado un segundo plano o incluso desaparecido por el protagonismo excesivo de la palabra. Pese a los esfuerzos de los racionalistas el uso histórico del *visual thinking* es real.

Por tanto y en conclusión a este apartado, sí, el *visual thinking* se ha utilizado, y en numerosas ocasiones a lo largo de la historia. Paso a continuación a concretar cómo todas éstas claves podrían incluirse con facilidad en las materias del área de filosofía y aventurar su posible impacto.

3. INCLUSIÓN EN LA ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA

Como vengo afirmando el pensamiento visual nos permite recoger el sentido y la esencia de las ideas. Darles forma, construir referencias y esquemas mentales que nos permitan ordenar y recordar las ideas. Concretamente en la materia de filosofía, la aplicación del *visual thinking*, al actuar de esta manera, se vuelve una primera herramienta de aproximación muy potente a los, en muchas ocasiones, enjundiosos textos filosóficos.

Un análisis realista de las posibilidades de ésta metodología en combinación con el texto pasa por responder a esta pregunta ¿Cuál es el objetivo de la existencia de la materia de filosofía como materia en el currículo según nuestro sistema educativo? Contestar implica recurrir al BOE.

En el BOE las materias del área de filosofía en su descripción comparten todas ciertas cualidades –exceptuando claro, algunas particularidades de etapa–. Las materias de filosofía se describen en el Real Decreto 1105 como: «La materia de Filosofía tiene como meta que el alumnado sea capaz de pensar y comprender, abstrayéndose racionalmente del campo concreto estudiado en cada una de las otras materias, para centrarse en aquello que caracteriza específicamente a la Filosofía, esto es, reflexionar, razonar, criticar y argumentar, utilizando el modo de preguntar radical y último que le es propio, sobre los problemas referidos a la

totalidad de la vivencia humana, y ello sin dejar de lado su capacidad de transformación y cambio tanto del individuo como de la sociedad.

La Filosofía es un modo especial de preguntar y de saber, una manera de entender y de enfrentarse a la realidad que nos rodea, a las circunstancias en las que vivimos y que, en gran medida, nos hacen ser y comprender como somos.

Por ello, la materia Filosofía persigue como objetivo principal la comprensión por parte del alumnado de sí mismo y de su mundo, dotándole para ello de herramientas cognitivas tanto teóricas como prácticas.

En el plano teórico el alumnado conocerá: los grandes interrogantes, los conceptos especializados y las teorías que intentan dar respuesta a las grandes cuestiones.

En su dimensión práctica, la materia dota de herramientas como la actitud crítica y reflexiva que enseña a los alumnos y alumnas a no admitir ideas que no han sido rigurosamente analizadas y evidenciadas, el saber pensar, razonar y argumentar con fundamento, coherencia y de forma autónoma, la habilidad discursiva para dialogar y convencer evitando el pensamiento único y dogmático, la capacidad para discernir entre lo evidente y lo arbitrario, lo substancial y lo accidental, la gestión creativa de sus capacidades estéticas o el razonamiento moral y político autónomo, coherente y cimentado y, en definitiva, a valorar la capacidad de la Filosofía como instrumento de innovación y transformación desde hace más de 2.500 años; todo ello se resume en su vocación originaria, el amor al saber y ello filosofando, idea clave que se debe transmitir al alumnado desde esta materia y que constituye el punto de partida.

Teniendo en cuenta lo anterior y por su carácter transversal, teórico y práctico, que permite integrar en una visión de conjunto la gran diversidad de saberes, capacidades y valores, la materia Filosofía posibilita trabajar y lograr la mayoría de las expectativas señaladas en las competencias clave para el aprendizaje permanente, propuestas en el marco educativo europeo, sirvan de ejemplo a continuación algunas competencias desarrolladas por la materia, en todos sus niveles, etapas, y mediante la estructuración de los contenidos en bloques.

A través de la filosofía del lenguaje, la lógica, la retórica y la argumentación, se educa la expresión e interpretación del pensamiento y de los sentimientos, utilizando el lenguaje para regular la propia conducta y las relaciones sociales, empleando el razonamiento lógico y los procesos propios de pensamiento (análisis, síntesis, relación, asociación, etc.) para propiciar la resolución de problemas y el conocimiento de diferentes lenguajes comunicativos, desarrollando así la capacidad crítica que discierne lo nuclear de lo accesorio. Así mismo, la metafísica, la teoría del conocimiento y la filosofía de la ciencia y de la naturaleza, permiten profundizar en el conocimiento de sí mismo y en la comprensión del entorno, posibilitando la competencia para interpretar sucesos, analizando sus causas, prediciendo consecuencias y analizando críticamente los factores capaces de transformar la realidad.

En el ámbito práctico, el estudio de la ética y la filosofía política desarrolla la comprensión de la realidad individual, cultural y social de la mano de la capacidad normativa y transformadora de la filosofía, permitiendo realizar razonamientos críticos y dialogantes y fomentando el respeto por los valores universales y la participación activa en la vida democrática.

Desde los estudios de estética se alcanzan competencias culturales, como el respeto a la libertad de expresión y a la diversidad cultural.

Finalmente, la materia debe motivar al alumnado para aprender a aprender, competencia que está en la base del amor al saber, por saber, finalidad que encarna la Filosofía como en ninguna otra materia y que constituye el punto de apoyo para experimentar y generar iniciativas personales, enfrentándose a la vida y, en definitiva, creciendo como personas.»

Conocido ya el objetivo de las materias de filosofía, creo interesante realizar ahora un análisis que ponga en contraste el BOE con la realidad. Y a su vez, todo lo anterior con la metodología –habitual– que se aplica en las aulas. La metodología clásica en el aula de filosofía, por norma general –queden siempre excluidas las que no caen en ésta descripción– no alcanzan a emplear recursos como el *visual thinking* o pensamiento visual. Las clases de filosofía encajan en el esquema de la clase magistral, el uso de los textos y la proyección eventual de documentos visuales. De esta manera me gustaría analizar si el modo que tenemos

de enseñar filosofía encaja en realidad con los objetivos legales. Para ello analizaré parte por parte el fragmento del BOE anteriormente traído comprobando, si en efecto, esto llega a cumplirse o podría mejorarse.

Según el (BOE, 1105, sec1, 491-494) «La materia Filosofía tiene como meta que el alumnado sea capaz de pensar y comprender, abstrayéndose racionalmente del campo concreto estudiado en cada una de las otras materias, para centrarse en aquello que caracteriza específicamente a la Filosofía, esto es, reflexionar, razonar, criticar y argumentar». Debemos tener en cuenta que dicho proceso de pensamiento, abstracción, comprensión basada en la reflexión, en el razonamiento, la crítica y la argumentación gira siempre en torno a la palabra. Los materiales de referencia a partir de los cuales se obtienen contenidos son en su mayoría libros y textos a los que hacen referencia esos textos. Por norma general son los textos canónicos que contienen la terminología específica necesaria para la reflexión filosófica. Muchos de éstos textos no son fáciles de comprender y sin el papel del profesor probablemente sería complicado que los alumnos llegaran a comprender la totalidad de las propuestas. Es decir, el profesor para este objetivo se vuelve un elemento imprescindible. Sus interpretaciones son las que permiten al alumno comprender el texto. El profesor se vuelve el intérprete de los textos para los alumnos. De esta manera se infiere que el alumno en realidad no está teniendo un contacto directo con el texto, sino que necesita de un intérprete que al menos le dé las claves necesarias para poder abordarlo. Bien, esto significa que en realidad el alumno no está siendo capaz de pensar y comprender por sí mismo, solo de abstraer racionalmente conclusiones de las explicaciones del maestro. De ésta manera difícilmente llegará a saber que caracteriza a la filosofía, pues nunca acaba de enfrentarse directamente a ella.

Siguiendo en esta línea si (BOE, 1105, sec1, 491-494) «La Filosofía es un modo especial de preguntar y de saber, una manera de entender y de enfrentarse a la realidad que nos rodea, a las circunstancias en las que vivimos», es necesario que el alumno tras superar la etapa escolar sea capaz de identificarlo. Esto sólo sucederá si realmente ha sido capaz de incorporar por sí mismo alguno de sus conceptos. Es decir, si ha tenido un aprendizaje significativo de la materia. En otro caso lo único que sucederá es que retendrá durante un tiempo alguna de las ideas, más tarde, alguno de los términos que utilizaron, luego tal vez que algún día dió

filosofía y luego que tan solo fue una materia que «le gustó o no le gustó». Si el aprendizaje es memorístico las ideas se irán difuminando poco a poco de su mente, hasta desaparecer. Si el aprendizaje es significativo, tal vez la materia llegue a convertirse realmente en una herramienta para enfrentarse, interpretar y comprender el mundo.

Además, (BOE, 1105, sec1, 491-494) «La materia Filosofía persigue como objetivo principal la comprensión por parte del alumnado de sí mismo y de su mundo, dotándole para ello de herramientas cognitivas tanto teóricas como prácticas.» La limitación del número de horas hace que el curso tenga que cernirse bastante al currículo. Esto quiere decir que, en la mayoría de las ocasiones, da poco tiempo a mirar más allá de la página que toque leer ese día en clase. Se delega en el alumno y en ocasiones en una disertación final la habilidad del alumno a final de curso para conectar todo lo visto con el mundo y sí mismo.

Respecto a las herramientas cognitivas que se aportan a los alumnos, afirman que deben ser tanto teóricas como prácticas. Si atendemos al apartado en que se alude a las formas de aprendizaje, recordaremos que el sistema más fomentado en nuestro sistema es la lectoescritura. De esta forma no se están dando herramientas cognitivas teóricas y prácticas, sino una herramienta teórica que si el alumno es hábil y autónomo al final de su enseñanza será capaz de transformar en una herramienta práctica.

Algo que refuerza este argumento es echar un rápido vistazo al mundo en el que vivimos, un mundo imagen. (Filippi, 2018) «El 75% de la información que recibimos desde el exterior proviene de canales visuales» Bien, ¿en cuántas materias se enseña a nuestros alumnos a interpretar y analizar imágenes para comprender su contenido? Se enseña a través de soportes tecnológicos, es cierto, pero el contenido continúa siendo mayormente textual. Se enseña a interpretar los textos pero no a comprender sus ideas, lo que impide convertirlas en una herramienta útil de interpretación y aprehensión del mundo o el yo.

Claro está que si solo aprendemos a interpretar textos, y como mucho repetir sus ideas de una manera parecida y no asimilamos otro tipo de experiencias será difícil que lleguemos (BOE, 1105, sec1, 491-494) «a no admitir ideas que no han sido rigurosamente analizadas y evidenciadas». Si el soporte del que proceden no

coincide rigurosamente con el del aula y no tenemos un intérprete a nuestro lado que nos ayude a hacerlo, nos será tan complicado que probablemente desistamos. No lograremos «la capacidad para discernir entre lo evidente y lo arbitrario, lo substancial y lo accidental, la gestión creativa de sus capacidades estéticas o» porque todo ello siempre nos habrá sido marcado desde una voz externa.

En el BOE también se afirma que (BOE, 1105, sec1, 491-494) «A través de la filosofía del lenguaje, la lógica, la retórica y la argumentación, se educa la expresión e interpretación del pensamiento y de los sentimientos, utilizando el lenguaje para regular la propia conducta y las relaciones sociales, empleando el razonamiento lógico y los procesos propios de pensamiento (análisis, síntesis, relación, asociación, etc.) para propiciar la resolución de problemas y el conocimiento de diferentes lenguajes comunicativos, desarrollando así la capacidad crítica que discierne lo nuclear de lo accesorio» Sólo la síntesis es un proceso propio del pensamiento –entendido como en el BOE se comprende–. El análisis, la síntesis y la relación pueden realizarse a través de otras formas de pensamiento o metodologías, como es el caso del pensamiento visual. De hecho el dominio del pensamiento visual también se convierte en una forma de lenguaje comunicativo que nos permite discernir con mayor agilidad lo nuclear de lo accesorio.

(BOE, 1105, sec1, 491-494) «Finalmente, la materia debe motivar al alumnado para aprender a aprender» al margen de la relación de esta afirmación con las competencias curriculares quiero plantear una pregunta ¿Cómo va a motivar algo que se presenta como un obstáculo enjundioso e indescifrable? Algo motiva cuando despierta en nosotros el interés de saber más, cuando somos capaces de establecer relaciones con nuestra experiencia o con nuestras vivencias. Pero ésto no ocurre a partir de la mediación de otro a partir de un texto, esto sucede cuando somos capaces de lograr ver, captar, una idea. Experimentar la sensación de comprender una idea. La realidad no está compuesta solo de textos y como he afirmado ya en numerosas ocasiones no pensamos en palabras. ¿Por qué no dotar al alumno –sin dejar de lado los textos y la palabra– de más herramientas con las que satisfacer toda esa curiosidad? ¿Porqué no comenzar a despertar la curiosidad del alumno desde soportes que son mucho más cercanos a su experiencia del

mundo? ¿Por qué no incitar a aprender que no todo está en los textos pero que siempre podemos recurrir a ellos para hallar una respuesta?

Si la filosofía es el «amor al saber», debemos concienciarnos de que no todo el saber está en los libros ni en la forma de las palabras. Que hay muchas formas de conocimiento que escapan a las páginas y que está en nuestra mano ser capaces de introducirlas en las aulas, de utilizarlas como recurso para hacer interesante nuestra materia. No debemos olvidar que un estudiante de enseñanza media no acude a la filosofía por voluntad propia, sino como parte de su formación académica obligatoria. Volvamos esa formación académica una formación significativa, útil, y demos por tanto sentido a un saber tan antiguo como la filosofía y que tanto ha aportado al hombre. No caigamos –más aun– en el anacronismo.

La filosofía es un saber útil y no solo teórico, también puede llegar a ser muy práctico si nos lo proponemos. La filosofía debería ser un útil imprescindible para nuestra sociedad. Sin embargo, el empeño de continuar ciñéndonos a la tradición – que hace de la filosofía lo que es, pero no la deja avanzar– la vuelve un saber cada vez menos estimado, pues no es capaz de dar respuestas. La filosofía trata de dar respuestas a las grandes preguntas de la humanidad, y siempre se ha ocupado de las preocupaciones sociales pero ¿Dónde ha quedado el papel de la filosofía y el filósofo a día de hoy? Reducida al aula. Aprovechemos el nicho que nos queda para crecer, para volver a ser útiles, volvamos a dar respuesta, adaptémonos a nuestro tiempo. ¿Qué sentido tiene la filosofía si sigue planteando preguntas a cuestiones del pasado y dando respuestas a hombres de otro tiempo? Ninguno.

Si la filosofía toma interés en hacerlo y cambia sus metodologías en el aula, dejando de ser eminentemente teórica y textual. Si es capaz de mirar a su alrededor y no solo a las facultades. Si es capaz de aprovechar los nuevos recursos y en definitiva adaptarse a sus tiempos. Entonces, solo entonces, se convertirá en un saber realmente multidisciplinar, accesible, divulgativo y útil.

No sólo existe el *visual thinking*, existen multitud de aplicaciones y recursos que pueden ayudarnos en ese objetivo como por ejemplo: AR vid, Wallame, Quiver, Chrome ville, AR Flash cards, Animales RA, QR Code, Hp Reveal (Aurasma), Plickers, Rush Lunch, Body Planet, sketchbook. Todas ellas

aplicaciones de realidad virtual y realidad aumentada que nos permiten acceder y encajar con la mente de un estudiante de nuestro siglo.

Por tanto, la suma del *pensamiento visual* como herramienta de trabajo adicional a las ya empleados en el aula, convertiría la materia de filosofía para el alumno en un saber multidisciplinar, accesible, divulgativo y útil.

APLICACIÓN PRÁCTICA. UNIDAD DIDACTICA DE ESTÉTICA

UNIDAD DIDÁCTICA

Estética

La presente unidad didáctica se presenta como modelo práctico de todo lo expuesto anteriormente. El objetivo es reflejar como en efecto el *visual thinking* puede ser un buen recurso en la enseñanza de filosofía.

1. DEFINICIÓN

Esta unidad didáctica dispone los contenidos relativos al área de estética recogidos en el currículo de la materia de filosofía de 1º de BTO.

2. JUSTIFICACIÓN

La unidad didáctica que sigue a continuación viene justificada en base a la legislación vigente y por lo tanto:

a. **En relación con la ley orgánica 8/2013 LOMCE:**

<https://www.boe.es/buscar/pdf/2013/BOE-A-2013-12886-consolidado.pdf>

Por contribuir a la formación de personas autónomas, críticas y con pensamiento propio. Potenciando a los estudiantes y sus talentos como valor nacional ejerciendo sobre ellos atención y acompañamiento en la búsqueda de sus talentos. Contribuir, además, con ello a su movilidad social para ayudarles a superar las barreras económicas, sociales que puedan interferir en sus aspiraciones y ambiciones para que estas puedan ser realizables.

Todos los estudiantes poseen talentos pero su naturaleza puede variar, y es por ello intención el lograr dotarles de los mecanismos necesarios y suficientes como para que éstos puedan reconocerlos y potenciarlos. Aquellos estudiantes que tengan problemas de rendimiento contarán con un programa específico para mejorar sus posibilidades de tal manera que en condiciones de igualdad puedan

desarrollar los valores que les vertebran, materializar las competencias y los conocimientos que los construyen.

De esta manera esta unidad didáctica se justifica por contribuir a un sistema educativo de calidad, inclusivo, integrador y exigente, garantizando la igualdad de oportunidades y haciendo efectivas las posibilidades de cada alumno. Cumpliendo con el artículo 27.2 de la Constitución española: «La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales».

b. En relación a la Orden ECD/65/2015

<https://www.boe.es/boe/dias/2015/01/29/pdfs/BOE-A-2015-738.pdf>

Por contribuir a alcanzar las 5 de las 8 competencias recogidas y conceptualizadas como un «saber hacer» en la Orden ECD/65/2015 y que se consideran clave para la realización y desarrollo personal, logrando así alcanzar una ciudadanía activa, inclusiva y competente. Estas son:

- a) Comunicación lingüística.
- b) Competencia digital.
- c) Aprender a aprender.
- d) Competencias sociales y cívicas.
- e) Conciencia y expresiones culturales

Por contribuir, aportando los medios que sean necesarios, a la obtención de las actitudes esenciales presentadas como proyecto europeo que gira en torno al bienestar, el crecimiento económico y la innovación.

Se trata de una unidad didáctica basada en la idea la transversalidad, dinamismo y el carácter integral.

c. **En relación con el Real Decreto 1105/2014**

<https://www.boe.es/boe/dias/2015/01/03/pdfs/BOE-A-2015-37.pdf>

Por contribuir al objetivo de pensar y comprender abstrayéndose racionalmente del campo concreto estudiado adoptando la actitud reflexiva, crítica y argumentativa que le es propia al método filosófico.

Por dotar al alumnado de herramientas cognitivas tanto teóricas como prácticas para la comprensión de sí mismo y de su mundo a través de grandes interrogantes, conceptos especializados y teorías en las que hallar respuestas.

Fomentando su autonomía y su habilidad para dialogar rechazando los pensamientos únicos y dogmáticos.

Así mismo la unidad propuesta y sus contenidos están justificados en relación a un programa de curso en el que se encuentran englobados. Dicho programa estará siempre y en todo caso en línea a lo dispuesto en el currículo contenido en el Real Decreto 1105/2014. Este documento aporta un sentido global y específico a la estructura de estos contenidos. Cabe especificar por último que dicho sentido viene también acompañado por los correspondientes criterios y estándares de evaluación que, serán tomados como referencia, pero no de una manera determinante.

La materia de filosofía está compuesta por seis bloques temáticos: Bloque 1. «Contenidos transversales». Bloque 2. «El saber filosófico». Bloque 3. «El conocimiento». Bloque 4. «La realidad». Bloque 5. «El ser humano desde la filosofía». Bloque 6 «La racionalidad práctica». Los contenidos de esta unidad hacen referencia a los expuestos en el BOE, Real Decreto 1105 –Pg. 249-256– integrados en la materia de filosofía de 1º de Bachillerato y en concreto del

18. La estética filosófica y la capacidad simbólica del ser humano. La realidad desde el arte, la literatura y la música.

19. La capacidad simbólica, E. Cassirer.

20. La creatividad, H. Poincaré

21. La estética filosófica, función y características

22. El arte como instrumento de comprensión y expresión simbólica de la realidad.
23. El sentimiento, la experiencia y el juicio estético La belleza. Creación artística y sociedad. Abstracción artística y pensamiento metafísico. El arte como justificación o como crítica de la realidad.
24. La Filosofía y el arte. Filosofía y literatura. La filosofía y la música.
25. Retórica, argumentación y lógica: la comunicación desde la filosofía.
26. La importancia de la comunicación y su relación con el lenguaje, la verdad y la realidad.
27. El diseño de un proyecto, vital y laboral. El papel de la estética en el desarrollo del pensamiento creativo e innovador.

Teniendo en cuenta la cantidad de contenidos incluidos en currículo básico expuesto en el BOE y estableciendo una relación con tiempo –37 semanas– y número de horas establecidas para la materia –4 horas por semana–. Existiría un total de del curso académico de 148 sesiones. Teniendo en cuenta días no lectivos y diversas actividades, el cálculo de la programación se hará sobre un total de 140. De esta manera quedarían aproximadamente unas 45 sesiones por trimestre entre septiembre y Junio. En base a ello esta unidad quedaría englobada con total seguridad en el tercer trimestre tras abordar los cinco bloques anteriores y contaría con un total – siempre aproximado y expuesto a variaciones por las posibles eventualidades en el desarrollo del curso académico– de 6 sesiones.

3. COMPETENCIAS

<https://www.boe.es/boe/dias/2015/01/29/pdfs/BOE-A-2015-738.pdf>

1. En esta unidad se explicitan y desarrollan suficientemente los resultados de aprendizaje que los alumnos y alumnas deben conseguir.
2. La selección de contenidos y la metodología escogida asegura el desarrollo de las competencias clave a lo largo de la vida académica.

3. Los criterios de evaluación propuestos sirven de referencia para valorar lo que el alumnado sabe y sabe hacer la materia. Estos criterios de evaluación se presentan en el documento desglosados en estándares de aprendizaje evaluables. Sirven para valorar el desarrollo competencial del alumnado, dado que se trata de concreciones, observables y medibles que, al ponerse en relación con las competencias clave, permiten graduar el rendimiento o desempeño alcanzado en cada una de ellas.

4. El conjunto de estándares de aprendizaje evaluables de un área o materia determinada dará lugar a su perfil de área o materia. Dado que los estándares de aprendizaje evaluables se ponen en relación con las competencias, este perfil permitirá identificar aquellas competencias que se desarrollan a través de esa área o materia.

De esta manera, las competencias quedan definidas como «capacidades para aplicar de forma integrada los contenidos propios de cada enseñanza y etapa educativa, con el fin de lograr la realización adecuada de actividades y la resolución eficaz de problemas complejos» esto es, refieren directamente a las capacidades o aptitudes tanto de carácter intelectual como físico del desarrollo de los alumnos. Estas son precisadas para llegar a alcanzar a cumplir tanto los estándares evaluables como para poder ser valorados en base a los criterios de evaluación. Se forma así un triángulo entre competencias, criterios y estándares que se dirige directamente hacia la obtención de destrezas y contenidos que los alumnos han de lograr para remiten a la especificación de destrezas y contenidos que los alumnos han de obtener para alcanzar los objetivos marcados de la unidad o en su caso del curso.

Las competencias clave del currículo son: a) Comunicación lingüística. b) Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología. c) Competencia digital. d) Aprender a aprender. e) Competencias sociales y cívicas. f) Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor. g) Conciencia y expresiones culturales.

Y en concreto las competencias del currículo sobre las que se trabaja de manera directa e indirecta en esta unidad son de entre todas ellas las siguientes:

- a) Comunicación lingüística.
- b) Competencia digital.
- c) Aprender a aprender.
- d) Competencias sociales y cívicas.

4. OBJETIVOS

Habiendo expuesto ya el marco legal y documental en el que se engloba la presente unidad y habiendo hecho un cálculo de sesiones a partir de ello, se pasa ahora en este apartado a exponer los objetivos concretos de la unidad, los cuales se encuentran en algunos casos directamente superpuestos a los expuestos en el real decreto 1105/2014.

Los objetivos que se persiguen con la propuesta de la presente unidad y en línea a las demás que compondrían el programa de la materia, en base a lo expuesto en el currículo oficial –RD 1105/2014– son:

- (a) Primero, que el alumno sea capaz de «reconocer la capacidad simbólica como elemento distintivo de la especie humana» a partir de las explicaciones y documentos tratados en clase
- (b) Segundo, que llegue a «conocer el campo de la Estética, reflexionando sobre las aportaciones filosóficas realizadas por tres de las construcciones simbólicas culturales fundamentales» a partir de las explicaciones y documentos tratados en clase
- (c) Tercero, que alcance a «relacionar la creación artística con otros campos como el de la Ética, el conocimiento y la técnica» a partir de las explicaciones y documentos tratados en clase
- (d) Cuarto, que sea capaz de «analizar textos en los que se comprenda el valor del arte, la literatura y la música como vehículos de transmisión del pensamiento filosófico, utilizando con precisión el vocabulario específico propio de la Estética filosófica» a partir de las explicaciones y documentos tratados en clase
- (e) Quinto, que desarrolle la habilidad de «reflexionar por escrito sobre algunas de las temáticas significativas estudiadas, argumentando las propias posiciones, ampliando en internet la información aprendida» a partir de las explicaciones y documentos tratados en clase

- (f) Y sexto, que llegue a lograr entender a partir de la estética «la importancia de la comunicación para el desarrollo del ser humano y las sociedades»

Y atendiendo a los estándares evaluables:

Que alcance tras el trabajo de la unidad a explicar en qué consisten las tesis fundamentales de E. Cassirer sobre la capacidad simbólica humana en primera instancia y las de H. Poincaré sobre el proceso creativo en segunda, así como su relación. Que además de ello sea capaz de emplear –habiendo comprendido– terminología específica vista en la unidad como los conceptos de: Estética, creatividad, creación, símbolo, signo, arte, experiencia estética, mimesis belleza, gusto, subjetividad, juicio estético, vanguardia. No solo en el marco de la unidad o la estética, sino también en otras áreas y materias con adecuación y sentido. Siendo al mismo tiempo capaz de contrastar y establecer relaciones entre diversas formas simbólicas fundamentales de nuestra cultura y comprender su significado e importancia a través por ejemplo de imágenes, textos, piezas musicales o contenidos audiovisuales. Siendo en consecuencia de todo ello capaz de realizar disertaciones o argumentaciones escritas o habladas si así se le requiriera sobre temas como: la realidad humana, de la creación artística, la ciencia y la ética. Además, ser capaz de reconocer algunos de los elementos fundamentales de la reflexión estética sobre el arte, analizando textos significativos de filósofos abordados en el aula como pueden ser Platón, Hume, Kant, Nietzsche, Walter Benjamin, Gadamer, Marcuse o Adorno.

Para ello la disposición de los contenidos de la unidad se estructurará de la siguiente manera:

a) Cronograma y título de cada sesión

SESIÓN 1	La estética filosófica y la capacidad simbólica del ser humano. la realidad desde el arte, la literatura y la música
SESIÓN 2	La capacidad simbólica. E. Cassirer
SESIÓN 3	La creatividad, H. Poincaré

SESIÓN 4	La estética filosófica, función y características
SESIÓN 5	El arte como instrumento de comprensión
SESIÓN 6	El sentimiento, la experiencia, y el juicio estético. La belleza. Creación artística y sociedad. Abstracción artística y pensamiento metafísico. El arte como justificación o crítica de la realidad
SESIÓN 7	La filosofía y el arte. Filosofía y literatura. La filosofía y la música
SESIÓN 8	El diseño de un proyecto, vital y laboral. El papel de la estética en el desarrollo del pensamiento creativo e innovador.

b) Criterios de evaluación

En el Real Decreto 1105/2014, se expone en que son, en qué consisten y cuáles son los criterios de evaluación. Sin embargo, para comprender y conocer su relación con el currículo y las competencias más arriba mencionadas, debe acudir a la Orden ECD/65/2015. De este modo, los criterios de evaluación quedan definidos como «el referente específico para evaluar el aprendizaje [...]. Describen aquello que se quiere valorar y que el alumnado debe lograr, tanto en conocimientos como en competencias», estos no deben confundirse con los estándares evaluables que quedan definidos como «especificaciones de los criterios de evaluación que permiten definir los resultados del aprendizaje y que concretan lo que el estudiante debe saber, comprender y saber hacer en cada asignatura».

Por ello es fácil diferenciarlos. Los criterios de evaluación sirven para saber cómo evaluar a partir de los contenidos especificados en los estándares de evaluación. Estos a su vez tendrán relación con los objetivos marcados en la unidad toda vez que en ellos se establecen los mencionados contenidos específicos que el alumno debe dominar con el fin de ser capaz de desarrollar las actividades generales que se buscan. De esta manera, a continuación, se presentan de manera sintetizada los criterios y

estándares relacionados con la unidad sobre estética y a continuación los estándares de evaluación:

1. Reconocer la capacidad simbólica como elemento distintivo de la especie humana
2. Conocer el campo de la Estética reflexionando sobre las aportaciones filosóficas realizadas por tres de las construcciones simbólicas culturales fundamentales
3. Relacionar la creación artística con campos como el de la ética, el conocimiento y la técnica
4. Analizar textos en los que se comprenda el valor del arte, la literatura y la música como vehículos de transmisión del pensamiento filosófico utilizando con precisión el vocabulario específico propio de la Estética filosófica
5. Entender la importancia de la comunicación para el desarrollo del ser humano y las sociedades.
6. Valorar la capacidad de la estética filosófica para favorecer el pensamiento creativo e innovador que permite adaptarse y anticiparse a los cambios, generando innovación y evitando el estancamiento.

c) Estándares de evaluación

1. Explica las tesis fundamentales de E. Cassirer sobre la capacidad simbólica humana y las de H. Pointcaré sobre el proceso creativo
2. Comprende y utiliza conceptos como Estética, creatividad, creación, símbolo, signo, arte, experiencia estética, mimesis belleza, gusto, subjetividad, juicio estético, vanguardia.
3. Contrasta y relaciona algunas construcciones simbólicas fundamentales en el contexto de la cultura occidental, y analiza, de forma colaborativa, textos literarios, audiciones musicales y visualizaciones de obras de arte para explicar los contenidos de la unidad.

5. METODOLOGÍA

Mostrados los contenidos concretos de la unidad en razón del orden en que serán expuestos, es preciso ver qué estrategias metodológicas serán llevadas a cabo para trasladárselos a los alumnos. La metodología que tratará de aplicarse en las sesiones tratará de combinar la visualidad y el método socrático. Con ello se persigue la participación activa del alumnado. Queda reflejada toda la documentación mencionada y los contenidos que serían expuestos en cada sesión en el anexo adjunto al presente documento titulado «libro del profesor».

a. TAREAS

Dependiendo del momento del desarrollo en que la unidad se encuentre las actividades irán variando para optimizar el proceso de aprendizaje con el de enseñanza logrando el mejor resultado y aprovechamiento para los estudiantes

i. Fase inicial: primera sesión

1. Encuesta inicial (anexo) y planteamiento de los contenidos y método de evaluación que se seguirá.

ii. Fase desarrollo. desarrollo de la unidad

La dinámica de las sesiones será la siguiente:

1. Entrega de ficha (anexo)
2. Planteamiento de una cuestión a modo de enunciado de los contenidos que se abordarán en la sesión.
3. Proyección de un contenido visual: éste girará en torno a la cuestión planteada y contendrá su respuesta.
4. Diálogo en torno al visionado para alcanzar y abordar los contenidos del BOE correspondientes a la sesión.
5. Recogida de la ficha entregada al principio de la sesión

iii. Fase de síntesis. Conclusión de la unidad

1. Explicación de trabajo final: puesta en relación de los contenidos vistos en clase y los contenidos propuestos por parte de los alumnos en la encuesta inicial.

6. EVALUACIÓN

La evaluación final, es decir, la aplicación efectiva de los estándares de aprendizaje y los criterios de evaluación se evaluaría de tal manera que no cierren el resultado final del trabajo a una única prueba. Con ello se busca el interés del alumno a lo largo de todo el proceso y que este sea activo en su proceso de aprendizaje además de fomentar con ello el desarrollo de las competencias más arriba mencionadas. De esta manera la propuesta de evaluación que se hace consta de tres apartados, tomando la mayoría de peso la actividad realizada en el día a día y en segundo lugar un trabajo final que resultara del aprovechamiento del mismo. Se pasa así a continuación a especificar en qué consistiría cada prueba y los estándares y criterios aplicables, así como su peso sobre la nota final.

1. **10%: encuesta inicial.** Se tendrá en cuenta cómo se expone en las instrucciones de la encuesta, la caligrafía, presentación y ortografía.
2. **50% Trabajo en clase: (25%)** Adecuación de los contenidos expuestos en las **fichas** con lo solicitado. **(25%)** Y la **participación** en el postvisionado de los documentos.
3. **40% Trabajo final** En el que se tendrá en cuenta:
 - a. (10%) La presentación.
 - b. (10%) La ortografía y uso de terminología adecuada.
 - c. (10%) La originalidad y creatividad
 - d. (10%) La capacidad de establecer inferencia y síntesis del alumno.

7. ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

Para terminar de dar cierre a la unidad didáctica es necesario hacer algunas puntualizaciones que respondan a la atención a la diversidad. El aula es un ecosistema diverso en el que todos tienen derecho a aprender en las mismas condiciones. La exposición de la evaluación ha sido concebida para que, en caso de ser necesario, el peso de los porcentajes pueda variar en función de las necesidades del alumno sin necesidad de variar el método. Si esto sucediera la organización y estructura de los contenidos quedaría intacta.

Sin entrar a detallar la multiplicidad de diversidad que podemos encontrar en el aula y atendiendo a las líneas más generales de casos que pueden encontrarse catalogados como disfunción, enfermedad, síndrome, etc. Se ha tratado en todo caso de plantear la unidad desde la intención de sortear en la mayoría de las ocasiones todos esos casos. El objetivo –salvo caso muy particular– ha sido diseñar en línea a un DUA –diseño universal en el aula– logrando así la equidad y aprendizaje activo de todos y cada uno de los miembros del aula.

El diseño de las sesiones y la evaluación, como he dicho, parte de la idea de diseño universal en el aula y por tanto, a no ser que se diera el caso de un caso de NEE con adaptaciones curriculares significativas, no sería necesario hacer más puntualizaciones en este apartado.

Desglose de posibles casos:

Ej. TEA: La sesión se realizaría siempre en el mismo espacio. La dinámica en el aula siempre es la misma. Se le dispondrían los contenidos adaptados a su caso. Libre elección del trabajo final. La comunicación toma un papel relevante ayudando a potenciar habilidades socioemocionales. La disposición de contenidos visuales permite desarrollar un mecanismo alternativo de comunicación: comunicación visual.

Ej.TDH: Las sesiones se dividen en periodos cortos. Condensan el contenido importante en los periodos de concentración. Permiten al alumno expresarse constantemente. Como medida, concreta, se utilizarían los momentos de reparto y recogida de las fichas así como el montaje de la infraestructura para la proyección del video para permitir al alumno moverse por el aula. Además, como medida extraordinaria se le podría situar cerca de la puerta para que salga y entre cuando así lo necesite sin romper la dinámica de aprendizaje.

EJ. ALTAS CAPACIDADES: el alumno siempre podrá focalizar su atención en la realización del trabajo final escogiendo una de las sesiones que más le hayan interesado para profundizar e incluso realizar alguna exposición en clase.

EJ. DISLEXIA: el trabajo realizado en las fichas siempre es breve y conciso, cuentan con la referencia de la pizarra, los compañeros y el dictado del profesor. En estos casos nunca se tendrá en cuenta la ortografía de la ficha, sino la comprensión de la idea. El uso de la imagen como soporte facilita la comprensión del contenido sin necesidad del uso de la palabra escrita.

(Filippi, 2018) «Se trata de un método muy inclusivo: Funciona muy bien con niños con dificultad para memorizar o concentrarse. Si al estar frente al libro, pueden ir dibujando lo que van entendiendo, captan la esencia enseñada y lo pueden expresar mejor. También es una excelente metodología con niños autistas, porque dibujar se convierte en su fuerte y les es más fácil expresarse así.»

5. EVALUACIÓN DE LOS RESULTADOS EN EL AULA.

5.1. Información recogida en las encuestas iniciales sobre el método de trabajo del alumnado

Durante la realización de las prácticas enmarcadas en el mismo máster que se presenta este trabajo, se pasó a los estudiantes del centro unas encuestas iniciales. Estas encuestas, eran de carácter obligatorio para todos y cada uno los alumnos de 1º de bachillerato con independencia de su especialidad. Para no condicionar los resultados, la pregunta se entrego junto a muchas otras de un carácter parecido pero no excesivamente relacionadas para que la respuesta del alumno fuera realista. Además, en ningún momento se les explicó el objetivo de las cuestiones ni lo que se pretendía ver – de plasmar sus respuestas en éste trabajo ni su relación con el *visual thinking*–. Se pretendió que el alumno contestara en todo momento en total libertad y que acudiera a los contenidos o soportes que el mismo considerara en propia libertad.

En definitiva, la pretensión era acceder a conocer de una manera no forzada ni determinante cual era la metodología que los estudiantes empleaban para satisfacer su curiosidad más allá de las aulas. La pregunta que se les planteaba fue:

«¿Cuándo te interesas sobre un tema dónde acudes para informarte?¿Lees, ves videos, escuchas conferencias?»

La mayoría de los alumnos dirigieron su respuesta hacia las nuevas tecnologías y los soportes visuales. El espectro de alumnos ascendió hasta los 49. Dado el elevado número resulta innecesario transcribir el total de sus respuestas pero si expondré numéricamente los resultados y ejemplificare con algunas de las respuestas.



En el gráfico anterior –que podría tomarse también como un modelo de *visual thinking*– se muestra visualmente el total de los resultados. El azul corresponde a los documentos visuales. El rojo a los soportes textuales, como pueden ser libros, revistas o periódicos y por último el verde, a otros soportes como por ejemplo la voz de un experto. La mayoría de los acudían como puede verse, a los soportes textuales para satisfacer su curiosidad. Cabe destacar que porque deseaban hacerlo de una manera rápida. Es decir, no sólo su modo de pensar les conduce a los soportes visuales, también el entorno en el que viven. El hecho de vivir en el mundo de la inmediatez y la aceleración les conduce hacia soportes que se adecuen con ese modelo. Los soportes textuales pueden ser de acceso inmediato si se encuentran en soportes digitales pero su lectura no es de digestión tan rápida como puede serlo un video. Lo interesante es que si estos se encuentran juntos se enriquecen uno al otro siendo más satisfactorios.

Paso ahora a exponer las respuestas literales de los alumnos que fundamentan el gráfico anterior y que harán ver al lector que lo comentado a lo largo del trabajo no es una intención de quien escribe, sino una realidad en el aula¹.

¹ Las respuestas que se exponen a continuación corresponden a alumnos de 1º de Bachillerato de estudiantes de Escuela Ideo del curso 2017/2018: “videos”

“suelo acudir a páginas de información en internet y libros”, “voy a internet, leo artículos, veo videos sobre el tema”, “suelo ver videos y leer artículos en revistas”, “internet, videos, algo rápido”, “internet y libros”, “wikipedia, Youtube”, “leo, veo videos sobre ello, me intento informar en fuentes”, “leo en internet cosas a cerca de lo

5.2. Metodología empleada en el aula y respuesta del alumnado

La metodología empleada en el aula –como puede contrastarse en la unidad didáctica y en el libro del profesor se basó en la utilización de documentos visuales preparados para la ocasión. Es decir, la labor del docente, además de explicar la materia consistía en ocuparse de construir documentos visuales sobre los que explicar la materia. En vez de seguir un “libro de texto o unos apuntes” se seguían los videos y la explicación del profesor. Ésto supuso para los alumnos un enriquecimiento de su curiosidad ya que en muchos de los casos además de querer conocer las informaciones con las que estaban relacionadas, se interesaban por conocer la procedencia de los mismos. Muchos de ellos deseaban acudir a los mismos para conocerlos en su integridad –películas, bandas sonoras, discursos...–.

Ésta propuesta metodológica interesó a los alumnos desde el primer día. Otra cuestión que fomentaba el aprendizaje activo fue el hecho de que ellos mismos eran quienes debían descifrar las imágenes, es decir, aportar sentido. Los videos siempre se proclamaban como la respuesta a una pregunta planteada al principio de la clase. Pese a no informar a los alumnos, mi pretensión desde el primer día fue poner en práctica todas las ideas que hasta aquí he venido presentando y comprobar si en efecto funcionaban. En efecto la idea primordial del *visual thinking* tal vez se podría considerar alejada de la práctica que se ha hecho de sus ideas. Lo cierto es que lo que se ha pretendido en todo momento ha sido combinar las nuevas tecnologías – recordemos que su uso forma parte de las competencias– con la idea del *visual thinking*. De ésta manera creo, que se potencian mucho más los resultados y se logra optimizar el aprendizaje del alumnado. El interés de los alumnos por la materia queda, siempre con este método, incitado a despertarse. Pero no ha de olvidarse que en muchas ocasiones lo que más importa en el aula no es la calidad de los materiales, ni el tipo de soporte en que se presenten, o la edad de los alumnos, o la obligatoriedad de

que quiero buscar. También veo videos o pregunto a gente que también sepa del tema por si me puede aportar nueva y diferente información”, “voy a internet a ver videos o leer artículos”, “busco en internet, videos sobre todo”, “navego en internet y busco varias referencias, paginas y videos para contrastar la información”, “leo, veo videos, me informo en internet”, “normalmente suelo buscar videos en Youtube que me ayuden a entender o si no pregunto a mi familia”, “normalmente veo videos y escucho conferencias”, “veo videos, leo”

la etapa. El factor más importante para ayudar a aprender a aquellos que lo pretenden es en muchas ocasiones el interés del profesor. Es en última instancia, en la voluntad del profesor donde reside la posibilidad de hacer accesible el conocimiento.

5.3. Evaluaciones del alumnado

D. G. G., alumno de 1ºB bachillerato C.T-Art:

El planteamiento de las clases me ha gustado. A la hora de realizar los trabajos permites total libertad a los alumnos para su desempeño de sus capacidades sin poner barreras a su creatividad o limitarlos a ciertas capacidades/inteligencias. El vocabulario usado en clase es el adecuado para alumnos de bachillerato, entendemos lo que nos transmites y también por otro lado nos enriqueces con vocabulario nuevo de la materia abriendo más nuestra mente con palabras nuevas enseñándonos su significado y así ampliando nuestro diccionario personal.

M. alumna de 1ºB bachillerato C.T-Art: Alumna con TDH

A veces me costaba engancharme a la clase, pero al estar todo muy completo a nivel audiovisual pues ha sido un poco más fácil. Las explicaciones claras y dinámicas.

E.F alumna de 1ºB bachillerato C.T-Art:

He aprendido mucho durante esta unidad, tienes facilidad para hacerte entender 8/9

P.G.M alumno de 1ºB bachillerato C.T-Art:

Tus clases están bien organizadas

D. E.F alumno de 1ºB bachillerato C.T-Art:

La pasión con la que contaba el temario es buena, los recursos audiovisuales para cada sesión han sido una buena idea, la hoja de seguimiento es una buena manera de hacer que nos enteremos y estemos al día. lo que yo mejoraría, sería la estructura de los contenidos y hacer las clases (aunque ya lo sean) un poco más dinámicas.

N.H alumno de 1ºB bachillerato C.T-Art: Alumno de altas capacidades

Me gusta como explicas, haces entender lo que nos cuesta entender, y siempre que puedes nos ayudas.

M.M.C alumno de 1ºB bachillerato C.T-Art:

Las clases han sido entretenidas y bien planteadas, los videos puestos en clase me parece que están bien elegidos a la hora de darnos la información necesaria para responder a las preguntas planteadas.

J.R.D alumno de 1ºB bachillerato C.T-Art:

Las clases han sido increíbles, no tienen ningún aspecto negativo. Han sido amenas, dinámicas y muy interesantes. Se notaba el esfuerzo tras cada clase. Las mejores clases de filosofía de todo el año. Eres una profesora increíble.

L.T. alumno de 1ºB bachillerato C.T-Art:

Sinceramente me parece una profesora bastante buena, explica muy bien, se preocupa por los alumnos y su aprendizaje y se nota mucho esfuerzo en sus trabajos y clases. Eso hace un buen profesor. Enhorabuena y gracias.

C.F. L.T. alumna de 1ºB bachillerato sociales

La similar organización de las sesiones, es decir, 1.pregunta 2.video 3.contestar ayuda a la comprensión del contenido. Me ha parecido creativa la actividad final y que sea de formato libre también. El ambiente que ha conseguido formar era positivo.

P.DP. alumno de 1ºB bachillerato sociales

Esta forma de dar clase me ha parecido bastante inteligente ya que nuestra nota depende de lo atentos que estemos y los apuntes que tomemos.

M.B. alumna de 1ºB bachillerato sociales

Me ha gustado el haber dado las clases con videos y explicaciones. Es original. Me han resultado interesantes.

R.L. alumna de 1ºB bachillerato sociales

Ha sido un contenido muy interesante y las preguntas realizadas han sido reflexivas. Se me ha quedado muy claro lo que hemos dado en clase. Sin duda ha estado bastante bien.

O.G.S alumna de 1ºB bachillerato sociales

Me han gustado las clases por el hecho de que hemos tenido muchísimo apoyo visual, luego lo hemos hablado. Es interesante y me ha gustado mucho hablar y decir mi opinión.

6. CONCLUSIONES

Partiendo de la intención inicial de valorar la posible inclusión y normalización del *visual thinking* como recurso educativo para filosofía, se pueden extraer numerosas conclusiones que en efecto lo convierten en un recurso muy útil. Este capítulo final se presenta como una recapitulación de las mismas.

La metáfora del cuento inicial nos permitió conocer con anterioridad la predisposición histórica hacia la palabra y la devaluación de la imagen como recurso educativo. Esto no entra en concordancia con nuestros modos de aprender.. Se produce así un importante desfase entre nuestro modo de enseñar centrado en la lectoescritura y nuestro modo de pensar, a partir de imágenes.

Todo ello a su vez resulta especialmente chocante en la era en que vivimos, donde la de la tecnología convierte nuestro mundo en el mundo imagen. Este mundo imagen está impregnado de iconos y símbolos que empleamos para expresarnos y comunicarnos. Enseñamos a partir de soportes textuales y vivimos en un entorno visual.

Recordemos que el *Visual thinking* o pensamiento visual se ha definido como el método o recurso que permite comprender la realidad, el conocimiento y las ideas que lo componen a través del sentido de la vista gracias a imágenes y/o iconos que nos permiten comunicarlas y comprenderlas. Creémos que es un recurso muy útil en el aula que nos permite realizar ejercicios de comprensión, descripción, concreción y abstracción del mismo modo en que lo hacemos a partir de los textos. Únicamente existe una diferencia, y es la facilidad de acceso que proporciona. Por ello se propone como un recurso muy interesante para combinar con los soportes textuales de tal manera que el acceso a la filosofía sea más sencillo y útil para el estudiante. Sobre todo para quien no va a dedicarse profesionalmente a la filosofía.

Recordemos que los fundamentos de esta metodología son de carácter neuronal y no sólo pedagógico. Los procesos de aprendizaje visuales operan a través del hemisferio izquierdo. Por ello, si lo combinamos con la actividad lectoescritora, que activa el derecho, conseguimos activar al mismo tiempo los dos hemisferios. El resultado es un mayor aprovechamiento del aprendizaje de las materias estudiadas y por lo tanto un paso más hacia el cumplimiento de los objetivos del BOE respecto a la Filosofía: para que este tipo de conocimiento sirva al estudiante para enfrentarse al mundo.

Pese a que se trata de una metodología sobre la que actualmente se está escribiendo mucho, al menos desde el año 1969 Rudolf Arnheim la propuso en sus metodologías educativas, y desde entonces se ha aplicado en numerosas ocasiones. En la mayoría de esos casos los ejemplos han pasado a formar parte de la historia y han sido incluidos en los libros de texto. Es el caso de la estructura del ADN y de la tabla periódica. Luego se pueden encontrar muchos recursos para aplicar la metodología del *Visual thinking*.

La experiencia práctica en el aula ha sido completamente satisfactoria en primer lugar para los alumnos, en segundo para el centro y en tercero para mí por los resultados obtenidos. Por lo tanto podemos concluir que la inclusión y normalización del *Visual thinking* como recurso educativo para filosofía enriquece el acceso a ésta forma de pensamiento y convierte la materia en un útil real para el estudiante.

7. BIBLIOGRAFÍA

–**ARNHEIM, RUDOLF** (1969): *Visual Thinking*, The University of California press, Berkeley, California. Trad. esp. del inglés por Rubén Maserá, *Pensamiento visual*, Ediciones Paidós, Barcelona, 1985.

–**ARNHEIM, RUDOLF** (1979): *Art and visual Perception. A Psychology of the Creative Eye. The New Version*, The University of California press, Berkeley, California. Trad. esp. del inglés por M.L.B, *Arte y percepción visual*, Alianza Editorial, Madrid, 2006.

–**BERGER, SUSANNA** (2017): *The Art of Philosophy, Visual Thinking in Europe from the Late Renaissance to the Early Enlightenment*, Princeton University Press.

–**CASSIRER, ERNST** (1967): *Essay on man*, Yale University Press, New Haven, Connecticut. Trad. esp. del inglés por Eugenio Ímaz, *Antropología filosófica. Introducción a una filosofía de la cultura*, Fondo de cultura económica, México, 1967

–**FILIPPI, AMINIE** (2018): *¿Te imaginas que tu hijo (o tú) estudiara jugando al pictionary?*. 11 FEB 2018- 07:45 CET, de Aprendizaje Sitio web: https://elpais.com/elpais/2018/02/08/mamas_papas/1518103276_833480.html

–**GOLDSTEIN, BEN** (2008): *Working with imagen*, Cambridge University press, Cambridge. Trad. Esp. de José María Ruiz Vaca, *El uso de imágenes como recurso didáctico*, Ed. Edinumen, Madrid, 2013

–**GRANDIN, TEMPLE** (2009) *How does visual thinking work in the mind of a person with autism? A personal account* Phil. Trans. R. Soc. B 2009 364 1437-1442; DOI: 10.1098/rstb.2008.0297. Published 13 April 2009

–**KLEE, PAUL** (1925): *Pedagogisches Skizzenbuc*, Bauhaus Books, The Polyglot Press, New York. Trad. eng. De Frederick A. Praeger, Inc., New York, 1953

–**LAURENCE E. MURR & JAMES B. WILLIAMS**. *Education in a Visual cultur* (Leonardo, Vol. 21, No. 4 (1988), pp. 413-419). Half-Brained Ideas about Education: Thinking and Learning with Both the Left and Right Brain in a Visual Culture. 08-06-2018 17:13 UTC, de The MIT Press Sitio web: <http://www.jstor.org/stable/1578704>

–**MENDELEYEV, DMITRY IVANOVICH; SAUNDERS, NIGEL** (2013) *Who invented the periodic table? Breakthroughs in science and technology*. Britannica Digital Learning

–**NIAZ, MANSOOR & MARNIEV LUIGI** (2014) *Facilitating Conceptual Change in Students' Understanding of the Periodic Table*. Springer NY

–**PORTER AICHELE, K.** (1994): *Zeitschrift für Kunstgeschichte*, (57. Bd., H.1, PP. 75-89). Paul Klee's "Rhythmisches": A Recapitulation of the Bauhaus Years. 10-06-2018 17:45 UTC, de Deutscher Kunstverlag GmbH Munchen Berlin Sitio Web: <http://www.jstor.org/stable/1482689>

- SAGAN, CARL** (1977): *The Dragons of Eden*, Random House, New York.
- SCERRI, ERIC** (2006) *The Periodic Table. Its Story and Its Significance*. Oxford University Press. Oxford.
- WATSON, JAMES D.** (2011) *La doble hélice: Relato personal del descubrimiento de la estructura del ADN*. Alianza editorial Madrid.
- WICK, RAINER** (2007) *La pedagogía de la Bauhaus*, Alianza editorial Madrid.

ANEXO

LIBRO DEL PROFESOR

-PROPUESTA-

INDICE

1. Descripción de la unidad
2. Contenidos de la unidad
3. Materiales: Ficha
4. Objetivos, cuestiones y respuestas de cada sesión
5. Propuesta de programación

CURSO: 1º de Bachillerato

MATERIA: Filosofía

BLOQUE: BOE, Real Decreto 1105 –Pg. 249-256– Bloque 6 «La racionalidad»

CONTENIDOS DEL BLOQUE: La estética filosófica y la capacidad simbólica del ser humano. La realidad desde el arte, la literatura y la música. La capacidad simbólica. E. Cassirer. La creatividad, H. Pointcaré. La estética filosófica, función y características. El arte como instrumento de comprensión. El sentimiento, la experiencia, y el juicio estético. La belleza. Creación artística y sociedad. Abstracción artística y pensamiento metafísico. El arte como justificación o crítica de la realidad. La filosofía y el arte. Filosofía y literatura. La filosofía y la música. El diseño de un proyecto, vital y laboral. El papel de la estética en el desarrollo del pensamiento creativo e innovador.

TITULO: Estética

METODOLOGÍA:

i. FASE INICIAL: PRIMERA CLASE

- Encuesta inicial con la pretensión de recoger contenidos visuales que interesen a los alumnos y planteamiento de los contenidos y método de evaluación que se seguirá.

ii. FASE DESARROLLO. DESARROLLO DE LA UNIDAD. La dinámica de las sesiones será la siguiente:

- Entrega de ficha (anexo)
- Planteamiento de una cuestión a modo de enunciado de los contenidos que se abordarán en la sesión.
- Proyección de un contenido visual: éste girará en torno a la cuestión planteada y contendrá su respuesta.
- Diálogo en torno al visionado para alcanzar y abordar los contenidos del BOE correspondientes a la sesión.
- Recogida de la ficha entregada al principio de la sesión

iii. FASE DE SINTESIS. CONCLUSION DE LA UNIDAD

- Explicación de trabajo final: puesta en relación de los contenidos vistos en clase y los contenidos propuestos por parte de los alumnos en la encuesta inicial.

El presente propuesta pretende actuar como nexo entre los contenidos textuales y los contenidos visuales que componen esta unidad. Está estructurado por sesiones y cada sesión sigue, con excepción de la inicial y la de evaluación, la siguiente estructura:

1. Cuestión que se plantea para resolver a lo largo de la sesión
2. Elemento visual que debe proyectarse
3. Punto de la unidad didáctica a la que corresponde
4. Mínimos requeridos en la ficha con un modelo de respuesta

CONTENIDOS DE LA UNIDAD

TEMA 15: ESTÉTICA

1. Hombre simbólico

El ser humano, un animal repleto de sensaciones y sentimientos, ante la inmensidad del mundo que le rodea es incapaz de no plantearse preguntas que implican el motu de su existencia. Dado que las ciencias técnicas no pueden dar respuesta satisfactoria a ellas, existen las humanidades, los saberes propios entre los que destaca la filosofía, que se ocupan precisamente de dar una respuesta satisfactoria a las preguntas humanas siguiendo. De esto se puede concluir que debido a sus necesidades existenciales, frente a otros animales, el ser humano es racional y simbólico.

a. De la psicología experimental a Ernst Cassirer

*Además de plantearse preguntas y contestarlas, el ser humano es capaz de realizar un ejercicio de abstracción e interpretar el mundo que le rodea, esto es, la naturaleza. Hasta el S.XX la psicología afirmaba que la mente del ser humano funcionaba siguiendo la regla del estímulo-respuesta. Sin embargo, Ernst Cassirer rompió esta asociación afirmando que entre el estímulo y la respuesta el ser humano incluía algo que le era propio: **el símbolo**.*

Símbolo: Una realidad física o mental que representa otra. En ella se aúnan muchos aspectos particulares de la realidad representada que, por ello, parece recreada. Permite representar algo universalmente válido para la conciencia. Dotan de sentido a la realidad cultural en que se encuentra inmerso un individuo. Son ficciones forjadas por la mente que permiten dotar de orden a la realidad sensible. Convierte el mundo en un universo legalmente ordenado.

Según su teoría, el ser humano es incapaz, tanto de conocer en esencia la realidad que le rodea, como a sí mismo. Por este motivo, se siente interpelado y trata de

*analizarla, comprenderla, explicarla y depurar su distancia desde la racionalidad que le aportan ámbitos como la ciencia, la religión o la filosofía. El **ejercicio de abstracción se realiza**, según el autor, **a través de símbolos y señales**; la suma de todos estos ámbitos, que nos aportan las respuestas, **componen nuestra cultura**.*

Señal: correspondencia entre una acción y un suceso físico. Se trata de una relación estable. Se da en el mundo animal y en el humano.

Ej.: Vuelo de abeja-comida

símbolo: invención única del ser humano. Convenciones sociales. Se trata de una relación construida

Ej.: Paloma-paz (producto del lenguaje)

Todas estas transformaciones simbólicas a través de las cuales nos conocemos a nosotros mismos, nuestros iguales, la realidad y el medio en que vivimos, puede dividirse en cuatro formas según su naturaleza. Por tanto, las formas simbólicas que constituyen nuestra cultura y componen nuestra realidad común son:

***Mito:** es previo al lenguaje, se compone de imágenes míticas o metafóricas. Son teorías visuales. Es la forma simbólica de la antigüedad por excelencia ya que sobre ella se sustentaba la cultura popular.*

***Alegoría:** metáfora o comparación de una breve escena que alude a una situación de la vida habitualmente idealizada y que nos permite tener una visión más profunda de ella.*

Ej. Alegoría de la caverna.

***Lenguaje:** permite convertir/reducir el mundo a “cosas”. Dotan de identidad al símbolo del mito. Permiten al ser humano pasar del mundo subjetivo a objetivarlo (agrupación de subjetividades)*

***Ej.: Poesía simbólica:** da forma sensible a las ideas con un lenguaje metafórico y sugestivo*

Baudelaire, Las flores de Mal (Simbolismo)

***Ciencia:** aporta regularidad a las objetivaciones del lenguaje mediante el recurso de las leyes.*

Arte: ordena las apariencias visibles, tangibles y audibles. Permite crear formas sensibles, que no reproducen la realidad sino que se convierten en símbolos intuitivos, capaces de comunicar y transmitir mensajes (semiótica). El arte ordena la realidad mediante símbolos intuitivos.

b. El papel del arte en la Historia de la Humanidad

El arte, en sus diversas expresiones, ha sido la forma simbólica que el ser humano ha empleado desde los inicios de la historia para satisfacer sus aspiraciones interpretativas. Nuestro mundo interior, nuestro imaginario cultural, está compuesto por imágenes. Lo que nos permite establecer una relación de correspondencia entre las imágenes y su significado es la racionalidad. Este ejercicio de conexión es lo que se conoce como inferencia.

Existen dos niveles a través de los cuales establecemos conexiones simbólicas con la naturaleza:

*–Nivel **práctico**: relativo a la actividad y tecnología que nos permite subsistir. Desarrollamos útiles, transformamos la naturaleza, para satisfacer nuestras carencias como seres humanos.*

*–Nivel **desinteresado**: relativo al conocimiento emocional. Satisfacemos nuestras aspiraciones creativas a través de la creación artística. Esto puede darse gracias las características de este nivel:*

*Provoca placer, permite comunicar y enriquecer a través de–
>juego/danza/adorno del cuerpo/pintura*

La creación artística, además de ser relativo al conocimiento emocional, nos permite vivir en sociedad. Las relaciones e interacciones sociales están mediadas en su totalidad y en la mayoría de sus niveles por el lenguaje y la iconografía. Por tanto, la creación artística además de expresar nuestros sentimientos nos permite compartir las creencias, valores, mitos y leyendas e ideas que confieren sentido a nuestro mundo y nuestra vida. Dado que esto es así podemos concluir que el arte es una actividad humana que manifiesta su capacidad creativa y que integra diversas formas de manifestación. Muchos autores han dedicado parte de su creación a la definición del arte y la creación artística.

Ej. Wittgenstein:

El arte es creación: implica la creatividad humana

*El arte es creación **de forma**: su única exigencia es la creación de forma*

*El acto de creación **aspira** en algunas ocasiones **a producir belleza y provocar** un determinado tipo de **emociones**, como por ejemplo la experiencia estética.*

Otros autores que también definen en qué consiste la creación artística son por ejemplo: Nietzsche, Platón, Aristóteles, Martin Heidegger, Theodor Adorno, Walter Benjamin

2. Estética

a. Definición

1. Perteneciente o relativo a la percepción o apreciación de la belleza
2. Placer estético
3. Artístico o de aspecto bello y elegante
4. Ciencia que trata de la belleza y de la teoría fundamental y filosófica del arte
5. Conjunto de elementos artísticos y temáticos que caracterizan a un determinado autor o movimiento artístico: la estética del modernismo.

La estética como disciplina filosófica se encuentra con un problema muy grave que le hace no poder contar con demasiada credibilidad frente a otras disciplinas: definir su objeto.

¿Debe limitarse al estudio de las expresiones artísticas bellas, naturales, la experiencia estética? ¿O realizar una metafísica sobre el concepto de lo bello?

La estética suele definirse como una disciplina casi metafísica debido al sentimiento de gusto que provoca la contemplación en el ser humano. Esta curiosidad nos conduce “más allá” de lo bello, eleva nuestra alma y nuestra sensibilidad a un estado no sensible ni descriptible. Por ello sentimos la necesidad de dar respuesta a ¿Qué es la belleza?

La belleza no tiene porqué ir ligada a la utilidad ni el placer. Por ello la belleza trata de descubrir los principios o criterios que den sentido a la experiencia estética

y al misterio de la creación artística y que a su vez sean útiles para la crítica artística.

b. Relación ética y estética

Existen diversos puntos que permiten crear puentes de conexión entre la ética y la estética:

- **Relación entre el bien y la belleza:** *El fin del arte es el logro de la expresión del sentimiento de un artista, que no será en muchas ocasiones el personal sino en una época. El sentimiento de una época, viene directamente marcado por su ética. Bien y belleza aúnan así sus fuerzas hacia un mismo horizonte que permite crear una relación entre el arte y la estética. La igualación de las ideas de Belleza y bien en la teoría de las ideas de Platón permite comprender muy bien esta relación.*
- **Irrepetibilidad:** *La realización de una obra es tan irrepetible con el instante en que se crea. La comprensión de la obra de arte está atada a la comprensión del tiempo en que se crea: sus líneas, sus colores, su ritmo, su virtuosidad...*
- **Las funciones del arte:** *El arte por sí mismo y en sí mismo no cumple ninguna función, sino que está siempre cumple múltiples funciones al mismo tiempo y en relación a otros ámbitos. Todos ellos son a su vez determinados por el pensamiento y el momento histórico de cada época. Todas las funciones que cumple el arte son sociales: mágico-religiosa, estética, ideológica, conmemorativa, pedagógica, ornamental, mercantil o moldeadora de la sensibilidad de una generación.*

Walter Benjamin afirmó en su texto “la obra de arte en la época de su reproductibilidad técnica” que: Hasta a la más perfecta reproducción le falta algo: el aquí y el ahora de la obra de arte, su existencia siempre irrepetible en el lugar mismo en que se encuentra pues El aquí y el ahora del original constituye el concepto de su autenticidad.

www.rtve.es/alacarta/videos/miedo-al-vacio/72205-i10513-etica-estetica-20150226115259622-web/3016012/

c. Categorías

Categoría: son las diferentes formas que tenemos de predicar algo sobre el sujeto o, dicho de otro modo, los diversos modos de ser que tiene algo. Constituyen la concreción del juicio estético.

Lo Bello: *se considera la categoría estética por excelencia y de la cual derivan todas las demás. Platón y Aristóteles teorizaron sobre ella.*

Lo feo: *se introduce como concepto en el siglo XVII, pero sin embargo no alcanzó el rango de categoría estética hasta el siglo XIX. El motivo por el que se produjo este cambio es debido a que se concluyó, a raíz de la llegada del arte moderno que al igual que lo bello, podía llegar a causar o provocar en el espectador emociones intensas y que de hecho, la obra podía haber sido creada con ese objetivo al igual que sucedía con las obras bellas.*

Lo sublime: *esta categoría refiere a lo majestuoso, excelso e inabarcable. Todo aquello que excede la categoría de la belleza, pues el ser humano se siente interpelado y determinado por su propia finitud. Cuando algo es capaz de elevar nuestra alma, nos supera y nos es inaprensible, entonces, nos encontramos ante algo sublime. Cuando un artista crea una obra sublime persigue causar en el espectador esa sensación de misterio. Kant teorizó sobre esta categoría.*

Lo grotesco: *se puede considerar el antónimo de la sublimidad. Aquellas obras que no podían alcanzar tal estadio por ser vulgares. Esta categoría alcanza su apogeo en el Romanticismo, un periodo que elevó el grotesco mundo de las tinieblas. Un autor que encaja en esta categoría es Víctor Hugo.*

Lo trágico: *goza de esta categoría aquello que es capaz de representar el dramatismo y el miedo de una situación irresoluble. Comunicar el sufrimiento, el fracaso, la derrota, la aniquilación...se asocia a la transmutación de lo sublime. En este caso son muchos los que han presentado sus teorías sobre esta categoría: Aristóteles, Hegel o Schopenhauer*

Lo cómico: *todo aquello que nos conduce a la risa y se contrapone a lo trágico. Kant es uno de los autores que teorizó sobre ello.*

c. Transformación histórica del concepto

Hasta el siglo XVIII sólo existieron teorías y definiciones aisladas a cerca de la belleza. La estética pasó a considerarse una disciplina filosófica independiente a partir de la publicación de Alexander Baumgarten (1714) reflexiones filosóficas a cerca de la poesía (1735). El objeto de esta disciplina era el estudio de la belleza, teorizar a cerca de la perfección del conocimiento sensible. Su obra marco un punto de inflexión por dos motivos:

- *Introdujo el término de estética definiéndola como una ciencia interesada por el conocimiento sensorial y que trataba de dar con una definición o teoría de la relación entre lo bello y el arte.*
- *La belleza pasó a ser algo subjetivo y el resultado de la suma de dos tipos de actividad: la intelectual y la sensitiva.*

La apertura de la belleza a la subjetividad, provoco en el s.XX una dificultad muy grave: resultaba imposible establecer o elaborar una teoría de la belleza. De esta manera el concepto de belleza pasó a un segundo plano tomando relevancia la impresión estética. De esta manera comienza a estudiarse lo que se conoce como “intencionalidad social del arte” llegando a su máximo exponente en 1930 con las “estéticas oficiales” de los regímenes nacionalistas. Esto supuso además una transformación del concepto de artista, que paso a ser considerado como un ingeniero del alma.

Hoy día existen dos corrientes estéticas:

La que establece un vínculo de dependencia entre la deriva de la sociedad y el arte conocida como “realismo social”; y la que defiende la existencia de una autonomía plena del arte, comúnmente conocida como “el arte por el arte”

d. Interpretaciones: objetividad, cánones y subjetividad

Se tiende a pensar que el paso de la objetividad a la subjetividad es la diferencia entre la antigüedad y la modernidad, pero no es cierto. Como mucho podemos afirmar que en la estética antigua y medieval predominaba una visión objetivista mientras que en la modernidad lo hacia la subjetivista. ¿Es algo bello porque le atribuimos esta cualidad o porque la posee por sí? La respuesta a esta cuestión

determinara si nuestro posicionamiento es objetivo o subjetivo y esto en parte depende de la época en que hayamos nacido

La belleza como algo objetivo

Uno de los motivos por los que no podemos tratar de compararnos con los griegos es que el concepto de belleza (to kalón) que tenían era mucho más amplio que el actual. Abarcaba los pensamientos, las cosas, las costumbres...

*– (S. V AC) los pitagóricos: a ellos pertenece la “gran teoría” o primera teoría sobre la belleza. Su interés por la belleza pare de su interés por la proporción que encontraban en la geometría. Para estos la belleza consistía en la proporción de las artes: “el numero es el principio de odas las cosas. De esta manera algunos creyeron haber dado con el modelo de la perfección. A esto es a lo que llamaron **Canon**.*

Canon: regla o patrón de acuerdo con la cual hay que organizar los elementos de una figura. El canon de belleza trata de establecer las proporciones ideales del cuerpo humano o de un edificio, una columna...

Su teoría estuvo vigente durante toda la antigüedad e incluso Platón la aceptó. Los griegos asociaban la creación artística con una inspiración proveniente de las propias musas. Lo consideraban una “locura divina”

La belleza como algo subjetivo

La gran teoría estuvo vigente hasta que los románticos en el XVIII la hicieron entrar en crisis. Para estos la belleza consistía en una impresión subjetiva. El artista no estaba poseído por las musas (externas) sino por una inspiración interna proveniente de lo más profundo del alma. De esta manera el arte pasa a ser algo tremendamente subjetivo. En esta línea existen diversas teorías filosóficas:

Hume: “la belleza no es una cualidad de las cosas mismas, se da en la mente, cada mente percibe una belleza diferente”

Kant: en su *Crítica del juicio* llevo la subjetividad un paso más allá, afirmó que esta gozaba además de universalidad. Esto es posible gracias a la combinación de dos factores: la estructura del mundo y la forma en que conocemos ese mundo. Todos los seres humanos son capaces de contemplarla y experimentarla y la belleza se convierte en un ideal de la imaginación, un sentimiento procedente de la suma de la armonía de las formas y las fuerzas espirituales.

Propuesta kantiana: la estructura del mundo está compuesta de conceptos. Los **conceptos** son estructuras independientes de la realidad que organizan y unifican las **percepciones** que se dan en el ámbito de la realidad. La conexión entre las percepciones y los conceptos se establece a través de la imaginación.

– Cuando la imaginación busca determinados datos sensibles o formas que le provoquen una **sensación de armonía**, se denomina **juicio reflexionante**, juicios del gusto. Son personales, subjetivos.

– el placer que esta armonía provoca se denomina **experiencia estética** y puede ser de dos tipos:

placer sensible: el que produce el objeto afectando a los sentidos de manera interesada

placer estético: el que se produce a partir de la armonía y es de carácter desinteresado.

3. Recorrido histórico del S.XVIII al XXI

Es sumamente importante, para poder poner fin a esta unidad y poder comprender nuestro entorno y por tanto a nosotros mismos, que echemos la vista atrás para comprender la deriva del arte desde el S.XVIII hasta hoy. Nuestro ayer da sentido a nuestro hoy.

En el siglo XVIII, ese momento en el que, recordemos, el cánón se abre, quedaban aún algunos resquicios del **arte rococó**. Estos no eran más que la muestra de lo que el nuevo movimiento que imperaría hasta el s. XIX criticaría. El **arte Neoclásico**, que predominó durante el siglo XVIII, criticaba fuertemente el arte rococó por hacer prevalecer el antiguo régimen. De esta manera se puede considerar que se produjo un redescubrimiento del concepto del arte. El arte se quería independizar del régimen social que prevaleciera en la época. En lo que a la estética refiere, comenzó a darse predominio a la búsqueda de la razón frente al orden y la simetría descendiente del canon. Para los neoclásicos el arte rococó solo reproducía la idea del arte como una técnica virtuosa y rigurosa.

En el siglo XIX las ideas del neoclasicismo se sustituyeron por las del **romanticismo**. Se produjo un radical abandono de la razón que los neoclásicos buscaban para alejarse del

canon. Los románticos apostaron y persiguieron exaltar lo imaginario, el desorden, la exaltación, el color y todo aquello que tuviera que ver con el corazón y la pasión.

En medio de toda esta revolución se produjo otra que truncó y condicionó los intereses de los artistas. A mediados de siglo estalló la **revolución industrial** que condujo la mirada del arte hacia otra parte. Ahora la única fuente de inspiración era la realidad. No era necesario ir más allá de esta, siquiera tratar de embellecerla. La naturaleza por si misma ya contenía todo lo necesario para el artista. Poseía todas esas esencias y purezas que perseguían.

Comenzó así el S.XX con una situación de inestabilidad que vino de la mano de un nuevo movimiento artístico: las vanguardias. Las **vanguardias** pretendían la renovación y la emancipación del arte. Perseguían alejarse de los cánones denominados alejandrinos. El arte alejandrino denigraba para estos el arte a una práctica erudita y que falseaba la naturaleza y la realidad. Ésta práctica venía adornando el aura del arte desde principios del s. XVIII. Los vanguardistas querían elevar de nuevo el arte. Pero tenían claro que esta elevación no debía producirse a partir del distanciamiento con la realidad. Esta pretensión de los artistas del s.XX desembocó en una apertura tal de los cánones que se llegó a considerar que en este siglo existieron tantas vanguardias como artistas.

Muchos artistas aprovecharon la apertura del canon como una coyuntura para brillar por lo que brillar en el mundo del arte por lo que pronto el arte de nuevo comenzó a devaluarse. En línea a todos aquellos que aprovecharon el cambio para hacerse un hueco en el mundo del arte, **Clement Greenberg**, propuso el concepto de lo «**Kitsch**». Este concepto refiere a aquel arte de tipo burlón, comercial, diseñado para la masa y considerado hasta popular y barato. Con «Kitsch» Greenberg refería a todo ese arte que se produjo como una mercancía fácil para anular a las masas. Todas estas piezas reunían las cualidades de ser objetos de fácil difusión y no exigir a los espectadores siquiera tiempo. Tan solo requerían una cosa: su dinero. El arte de pronto y como consecuencia de las revoluciones industriales se capitalizó.

Además, los **totalitarismos** que coincidieron temporalmente con esta revolución artística supieron aprovechar la coyuntura e incluso apropiársela. Los totalitarismos, y especialmente los fascismos que inundaron Europa, pusieron al servicio de su revolución este modelo de arte. Así nació la idea **propaganda**.

En línea a todas estas ideas y como nexo entre los siglos XX y **XXI** podemos traer a colación a **Walter Benjamin** (1892-1940). En 1935 publicó «la obra de arte en la época de su reproductibilidad técnica». En esta obra propuso la teorización sobre **la fotografía** – que apareció en el año 1839– enfrentada al arte. La aparición de la fotografía supuso un gran batacazo al arte. La fotografía causó que el arte perdiera su aura ya que le arrebató la capacidad, en exclusiva, que hasta el momento tenía para reproducir la realidad. La técnica fotográfica, a diferencia de la pintura, era capaz de retratar con mayor fidelidad y rapidez que el arte lo que acontecía en la realidad. Además, con la invención de la técnica las obras de arte dejaron de ser únicas e infalsificables. La fotografía condujo o habilitó la posibilidad de la masificación total del arte. Ya no era necesario acudir a ningún museo o país extranjero para contemplar una obra, la fotografía permitía acercarla a cualquier parte.

A esta pérdida del aura y las capacidades del arte hay que sumarle en el **S.XXI** las características de nuestro siglo. Estas son tres: la **masificación**, la **aceleración** del tiempo y la **mercantilización**. En línea a lo que venimos estudiando estas tres características permiten, además de todo lo anterior, el uso interesado de la imagen.

Un autor interesante para ayudarnos a comprender que significa todo ello es Guy Debord –la sociedad del espectáculo–. **Guy Debord** teorizó sobre la fotografía y el cine. Estas dos técnicas permitieron que la **cultura de masas** triunfara. La cultura gracias a estas técnicas ya no era accesible solo a unos pocos, sino que permitía acercarse a todo individuo con cualquier nivel formativo y cultural algo tan relevante como «ideas». La imagen permite y permitía que aquel que estuviera siendo interpelado comprendiera lo que veía con independencia de saber leer, escribir, o conocer la técnica del pintor. La imagen permite comprender espontáneamente al hombre. Esto sucede porque la imagen no nos es ajena, como podría suceder con un cuadro pintado a mano. De esta manera somos capaces de identificarnos con lo que vemos, que no es distinto de lo que ven nuestros ojos cuando miran la realidad. El hombre comprende gracias a la similitud con la realidad.

En línea a todo ello Guy Debord expuso en su texto como gracias a la inclusión de la imagen nuestras ciudades habían sido espectacularizadas, falseadas y envueltas en la apariencia. Esta apariencia prima sobre el ser ya que oculta nuestra vida y morfea la historia. Ocultar nos sirve, además, y en línea a la capitalización del arte que heredamos de la revolución industrial, para generar diferencias a través de una oferta desmesurada de

productos. Existen: gamas, niveles, etnias, sociedades... que no son reales sino fruto del uso intencional de la imagen. Creemos que por aparecer en una imagen es real.

Hay que tener en cuenta que el momento en que Guy Debord teorizó sobre ello, no existía aun la televisión –aparece en 1967–. Por ello y para concluir la unidad debemos plantearnos una pregunta: ¿Cuál es el papel de la imagen hoy día? Probablemente no seamos más que espectadores pasivos de lo que acontece. Como afirmó Susan Sontag «miramos el mundo desde la butaca sin hacer nada»

OBJETIVOS, CUESTIONES Y SOLUCIONARIO

SESIÓN 1

1. **Presentación de la unidad y su evaluación**
2. **Cuestión a plantear:** *¿Qué diferencia al ser humano y cuáles son las formas simbólicas que le son propias?*
3. **Elemento visual que debe proyectarse:** *Sesión 1, El hombre simbólico y/o www.museoreinasofia.es/coleccion/obra/one-and-three-chairs-tres-sillas*
4. **Punto de la unidad didáctica a la que corresponde**
 4. Hombre simbólico
 - a. De la psicología experimental a Ernst Cassirer
Las formas simbólicas: Mito, Alegoría, Lenguaje, Ciencia, Arte
 - b. El papel del arte en la Historia de la Humanidad
La creación artística
5. **Mínimos requeridos en la ficha**
 - singularidad del ser humano como ser racional y creativo
 - diferencia entre señal y símbolo
 - las cuatro formas simbólicas
 - la creación artística nos permite transformar la naturaleza en símbolos

Respuesta tipo: El ser humano es un animal creativo y racional, su creatividad le permite apropiarse de la naturaleza y llenarla de simbología. Existen cinco formas simbólicas que se diferencian de las señales por no ser relaciones constantes ni naturales: Mito, alegoría, lenguaje, ciencia, arte

SESIÓN 2

1. **Cuestión a plantear:** *¿Qué es la estética y por qué se relaciona con la ética?*
2. **Elemento visual que debe proyectarse:** *Sesión 2, estética y ética o The monuments men.*
3. **Punto de la unidad didáctica a la que corresponde**
 5. Estética
 - e. Definición
 - f. b. Relación ética y estética
4. **Mínimos requeridos en la ficha**

- relacionar la estética con: percepción, belleza, placer
- teoría filosófica del arte
- Conjunto de elementos que caracterizan a un artista o movimiento
- idea de bien, idea de belleza, irrepitibilidad, función del arte como símbolo

Respuesta tipo: la estética estudia la belleza de las cosas. Es una disciplina o teoría filosófica sobre el arte y se relaciona con la ética porque el arte se encuentra condicionado por la idea de bien.

SESIÓN 3

1. Cuestión a plantear: *¿Qué es una categoría, cuales son las categorías estéticas?*

2. Elemento visual que debe proyectarse: *Sesión 3, Las categorías*

5. Punto de la unidad didáctica a la que corresponde

- 2. Estética
- C. Categorías

3. Mínimos requeridos en la ficha

- definición de categoría
- al menos cuatro categorías

Respuesta tipo: las categorías son las formas que tenemos de predicar algo sobre un objeto o sujeto, o sus formas de ser. Son seis en total: lo bello, lo feo, lo sublime, lo grotesco, lo trágico, lo cómico.

SESIÓN 4

1. Cuestión a plantear: *¿Qué hizo A.Baumgarten y que dos corrientes estéticas existen hoy?*

2. Elemento visual que debe proyectarse: *Sesión 4, Estética*

3. Punto de la unidad didáctica a la que corresponde

- 2. Estética
 - d. Transformación histórica del concepto
 - e. Interpretaciones: subjetividad, objetividad y cánones

4. Mínimos requeridos en la ficha

Respuesta tipo: A.B introdujo el término de estética y abrió el concepto de la belleza a la subjetividad. Las dos corrientes son el realismo social y el arte por el arte.

SESIÓN 5

1. Cuestión a plantear: *¿Qué es un cánon y de dónde proceden?*

2. Elemento visual que debe proyectarse: *Sesión 5, el mundo antiguo*

3. Punto de la unidad didáctica a la que corresponde

3. Recorrido histórico sobre los movimientos artísticos y análisis de su estética

a. Mundo antiguo

4. Mínimos requeridos en la ficha

Respuesta tipo: es un ideal, procedente de los pitagóricos y su gran teoría basada en el número y la proporción.

SESIÓN 6

1. Cuestión a plantear: *¿Qué caracteriza a la estética medieval?*

2. Elemento visual que debe proyectarse: *Sesión 6, el mundo medieval*

3. Punto de la unidad didáctica a la que corresponde

3. Recorrido histórico sobre los movimientos artísticos y análisis de su estética

g. Mundo medieval

4. Mínimos requeridos en la ficha

Respuesta tipo: sesión no impartida.

SESIÓN 7

1. Cuestión a plantear: *¿Qué son las Vanguardias? Pon algún ejemplo. ¿Qué es lo Kitsch?*

2. Elemento visual que debe proyectarse: *Sesión 7, vanguardias y kitsch*

3. Punto de la unidad didáctica a la que corresponde

3. Recorrido histórico sobre los movimientos artísticos y análisis de su estética

h. Modernidad

4. Mínimos requeridos en la ficha

Respuesta tipo: las vanguardias son los movimientos artísticos que surgen en el S.XX. Perseguían la renovación y la emancipación del anterior Alejandrismo que volvía el arte erudito y falso. Todos los –ismos: cubismo, impresionismo...

Lo kitsch: concepto de Clement Greenberg. Es aquel arte burlón, comercial, para la masa, popular, barato. Mercancía fácil para anular. No exige nada al espectador, ni tiempo, solo dinero.

SESIÓN 8

1. Cuestión a plantear: *¿Qué es el mundo imagen? ¿Qué papel cumple la fotografía?*

2. Elemento visual que debe proyectarse: *Sesión 8, mundo imagen*

3. Punto de la unidad didáctica a la que corresponde

3. Recorrido histórico sobre los movimientos artísticos y análisis de su estética

i. Mundo Imagen

4. Mínimos requeridos en la ficha

Respuesta tipo: el mundo imagen es el mundo en que vivimos, se caracteriza por la masificación, la aceleración y la mercantilización. Su referente podría ser Guy Debord con su sociedad del espectáculo.

La fotografía según Susan Sontag nos permite apropiarnos de lo fotografía. La fotografía es poder.

MODELO FICHA

FILOSOFÍA

HOJANº:_____

NOMBRE: _____

CURSO: _____

INSTRUCCIONES GENERALES:

1. Al comienzo de cada clase hay que poner el número de sesión y la fecha. Cada sesión se separara con una línea (está permitida la creatividad)
2. Hay que cuidar la caligrafía, la presentación y la ortografía.
3. Se entrega la hoja al final de cada clase con lo realizado en clase.
4. Al acabar la clase deberá ponerse una frase que valga como un título de lo que se ha hecho en clase.
5. Cuando se acabe una hoja se pedirá otra a la profesora.
6. Todo el trabajo realizado en clase cuenta para nota.

PROPUESTA DE PROGRAMACIÓN TEMPORALIZACIÓN

SESIÓN	CONTENIDO	<i>Cuestión a plantear</i>
SESIÓN 1	6. <u>Hombre simbólico</u> c. De la psicología experimental a Ernst Cassirer <i>Las formas simbólicas: Mito, Alegoría, Lenguaje, Ciencia, Arte</i> d. El papel del arte en la Historia de la Humanidad <i>La creación artística</i>	<i>¿Qué diferencia al ser humano y cuáles son las formas simbólicas que le son propias?</i>
SESIÓN 2	7. Estética j. Definición k. b. Relación ética y estética	<i>¿Qué es la estética y por qué se relaciona con la ética?</i>
SESIÓN 3	4. Estética C. Categorías	<i>¿Qué es una categoría, cuales son las categorías estéticas?</i>
SESIÓN 4	3. Estética d. Transformación histórica del concepto e. Interpretaciones: subjetividad, objetividad y cánones	<i>¿Qué hizo A.Baumgarten y que dos corrientes estéticas existen hoy?</i>
SESIÓN 5	3. Recorrido histórico sobre los movimientos artísticos y análisis de su estética b. Mundo antiguo	<i>¿Qué es un canon y de dónde proceden?</i>
SESIÓN 6	3. Recorrido histórico sobre los movimientos artísticos y análisis de su estética a. Mundo medieval	<i>¿Qué caracteriza a la estética medieval?</i>
SESIÓN 7	3. Recorrido histórico sobre los movimientos artísticos y análisis de su estética a. Modernidad	<i>¿Qué son las Vanguardias? Pon algún ejemplo. ¿Qué es lo Kitsch?</i>
SESIÓN 8	3. Recorrido histórico sobre los movimientos artísticos y análisis de su estética a. Mundo Imagen	<i>¿Qué es el mundo imagen? ¿Qué papel cumple la fotografía?</i>