

TRABAJO DE FIN DE MÁSTER  
MÁSTER EN FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN  
SECUNDARIA OBLIGATORIA Y BACHILLERATO, FORMACIÓN  
PROFESIONAL Y ENSEÑANZAS DE IDIOMAS  
ESPECIALIDAD: FILOSOFÍA

**ARTE Y FILOSOFÍA:**  
**EL PAPEL DE LA IMAGEN EN LA EDUCACIÓN**

Escuela de Doctorado y Estudios de Posgrado

Año académico: 2019/2020

Alumna: Thais Rivero Pérez  
Tutor: Modesto Gómez Alonso

*A abuela Charo  
por siempre preguntarme  
«¿qué tal va el cole?»*

*Solo cuando estemos en lo real absoluto,  
el arte no será ya más necesario.*

Piet Mondrain

## ÍNDICE

1. Introducción. Arte, Filosofía y Educación.....	6
2. Educar a través de la Filosofía: aprender a pensar .....	8
3. Arte y filosofía: la necesidad de la Estética.....	15
3.1. Rupturas: arte moderno y arte contemporáneo .....	16
3.2. El valor de la imagen .....	19
4. El arte como medio y fin educativo .....	23
4.1. El arte como paroxismo filosófico.....	24
4.2. La imagen artística como recurso educativo.....	26
5. Conclusiones y vías abiertas .....	37
6. Bibliografía .....	39
Agradecimientos .....	42

## **ARTE Y FILOSOFÍA: EL PAPEL DE LA IMAGEN EN LA EDUCACIÓN**

### **RESUMEN**

Arte y filosofía se configuran como dos disciplinas del conocimiento abocadas a una crisis perpetua dentro de un mundo dominado por las ciencias empíricas. La vuelta a la subjetividad y la necesidad de encontrar un objeto de conocimiento propio se convierte en un objetivo central para ellas. El resultado de este *giro cartesiano* es la reconciliación con la disciplina propia y la posibilidad de tender puentes entre ambas, dados los paralelismos existentes entre sus historias. La introducción del arte dentro de una filosofía impartida en las aulas de nuestro tiempo se presenta como una necesidad y nos invita a través de las obras artísticas a engranar dentro del panorama educativo la cohesión de ambas disciplinas. La conjunción de arte, filosofía y educación nos posibilita dentro de las aulas la propuesta de un nuevo enfoque metodológico con el fin de formar un alumnado crítico, reflexivo y con una visión holística del mundo, donde la interdisciplinariedad se convierte en el elemento central para el éxito de nuestro alumnado.

Palabras clave: arte, filosofía, educación, interdisciplinaridad

## **ART AND PHILOSOPHY: THE ROLE PLAYED BY IMAGES IN EDUCATION**

### **ABSTRACT**

Art and philosophy form themselves as the two disciplines of knowledge embarked on a perpetual crisis inside a world dominated by the empirical sciences. The return to subjectivity and the need to obtain an object of knowledge itself becomes a primary aim for both of them. The result of this Cartesian twist is the conciliation with the discipline itself and the possibility to bridge the gap between them, given the parallels existing in both of their histories. The introduction of art inside a philosophy taught in a current day classroom positions itself as a need and invites us through artistic works to bring in the cohesion of both subject areas into the educational landscape. The conjunction between art, philosophy and education allows for a proposal of a new methodological approach, whose goal is to form critical, reflective students with a holistic vision of the world, where an interdisciplinary nature becomes the fundamental component for our students' success.

Keywords: art, philosophy, education, interdisciplinarity

# 1. INTRODUCCIÓN. ARTE, FILOSOFÍA Y EDUCACIÓN

Arte y filosofía se establecen desde su origen como saberes *demasiado humanos*. Ambas formas de entender el mundo nacen y se agotan en el sujeto. La realidad se establece como imágenes para el arte y como conceptos para la filosofía. Ambas tratan de dibujar y desvelar al ser que somos y habitamos. Supeditadas desde siempre a conocimientos de segundo orden, la filosofía y el arte se reencuentran en el paralelismo de su historia. La llegada del giro subjetivista cartesiano a la filosofía y el retorno del arte sobre el arte, sufrido por este a partir del nacimiento del arte moderno, crean el encuentro perfecto entre ambas disciplinas en la contemporaneidad. Aunque siempre ha existido un interés mutuo entre ellas, la llegada de las ciencias empíricas las hizo abrazarse más fuerte que nunca. Es, a partir de este momento, donde comienza nuestra historia.

La filosofía dentro del panorama educativo se reclama desde hace décadas como necesaria y fundamental para potenciar las capacidades reflexivas y críticas del individuo. Sin embargo, su historia y sus preguntas fundamentales suelen ser demasiado complejas y descontextualizadas para que el alumnado contemple la disciplina como un centro de interés. Esta es una de las razones fundamentales por la que emprendemos nuestra investigación. El valor propio de la filosofía no puede depender de un sistema utilitario y productivo, solo hay que encontrar el prisma correcto con el que enfocarla. Es por ello, por lo que establecemos como punto central de nuestro desarrollo el arte, y en concreto, el arte moderno y el arte contemporáneo, para captar la atención de nuestro público. La imagen como recurso educativo presenta una fuerte ventaja frente al texto filosófico y esta es la inmediatez. Captar una representación visual es mucho más sencillo que sumergirse en los entramados del discurso filosófico. Acusando a los paralelismos históricos sufridos entre la disciplina de filosofía y la disciplina artística, concretamos en su anexión, una nueva forma de impartir filosofía en las aulas contemporáneas. Ambas disciplinas escapan a los límites establecidos, siendo su reflexión y producción una manera continua de generar nuevo contenido. Repensar las funciones que ambos saberes tienen en la sociedad, nos aboca a la necesidad de un trabajo conjunto entre ellos. La posibilidad de la explotación de esta perspectiva desde la investigación y su aplicación en el aula es lo que nos han traído hasta aquí.

Ambas disciplinas juegan un papel dentro del panorama educativo como herramientas para la persecución de unos objetivos concretos establecidos a través del currículum académico. Dichos objetivos son compartidos y expuestos en forma de competencia para el alumnado. En este trabajo pretendemos mostrar dos ideas fundamentales: en primer lugar, cómo la filosofía y el arte en la contemporaneidad se necesitan el uno al otro y, en segundo lugar, cómo introducir el arte dentro de la disciplina de filosofía convirtiéndolo en un centro de interés para el alumnado y de esta manera provocar una nueva visión de la disciplina dentro de las aulas.

Este Trabajo de Fin de Máster se divide en tres capítulos fundamentales. En el primer capítulo, trabajaremos el problema principal que hemos detectado: la necesidad de repensar el papel de la filosofía dentro las aulas españolas. En este apartado expondremos los fundamentos curriculares de nuestra propuesta y la estructura que seguiremos para desarrollarla. En el segundo capítulo, expondremos las bases teóricas tanto artísticas como filosóficas de nuestra propuesta en relación con el arte moderno y al arte contemporáneo, desarrollando a su vez el papel que toma la imagen dentro del aula y cómo puede concebirse la obra artística a través de este medio. En el tercer, y último, capítulo se establece, por un lado, la necesidad de una investigación conjunta entre artes y filosofía, y por otro, nuestra propuesta educativa estableciendo a la obra artística como eje central de la clase de filosofía. Por último, en las conclusiones contemplamos no solo los resultados a los que hemos llegado sino también propuestas de mejora y vías abiertas de nuestra investigación.

## 2. EDUCAR A TRAVÉS DE LA FILOSOFÍA: APRENDER A PENSAR

*Reglamentos y fórmulas, instrumentos mecánicos de un uso racional  
—o más bien abuso— de sus dotes naturales,  
constituyen los grilletes de una permanente minoría de edad<sup>1</sup>.*

Kant

Educación y filosofía son dos conceptos que han estado entrelazados a lo largo de la historia de la humanidad. Desde la Antigua Grecia, la educación era un problema fundamental sobre el que dialogar y 2000 años después aún seguimos haciéndolo. Ambos términos, actualmente concebidos como campos de estudio académicamente independientes, siguen teniendo multitud de puntos de encuentro. La filosofía se ha puesto al servicio de la educación, entrando en las aulas, con la imperiosa necesidad de generar y potenciar principalmente el pensamiento crítico en el alumnado (Decreto 83/2016, 2016). Sin embargo, antes de llegar a plantear este objetivo para la disciplina de filosofía, tanto en la educación secundaria como en bachillerato, creemos que es necesario repensar cómo se ha llegado a ese punto.

La didáctica de la filosofía versa acerca de múltiples problemas sobre el tratamiento de la filosofía, tanto de manera general como específica, a la hora de su enseñanza. Podemos preguntarnos acerca de las técnicas metodológicas, la selección de contenidos, las formas de enseñanza, qué objetivos debe perseguir la materia, entre otras cuestiones. Basándonos en Fernández Trespalacios (1970), una de las preguntas fundamentales a la hora de abordar la metodología con la que se imparte la filosofía, es puramente filosófica, ya que nos lleva a reflexionar acerca de la enseñanza de lo filosófico en sí, esta es: ¿se puede enseñar filosofía? Lo que nos lleva, prácticamente de la mano, a preguntarnos, ¿dentro de la filosofía académica, se puede aprender a filosofar o solo se aprenden contenidos de filosofía? Contestar a estas preguntas delimita claramente nuestra posición respecto a la disciplina y las implicaciones de la misma. Es por ello por lo que creemos que es necesario dejar clara nuestra perspectiva respecto a ambas cuestiones, ya que esto nos facilitará tanto la comprensión del problema que vamos a trabajar como la ruta propuesta para

---

<sup>1</sup> Kant, I. (2013). *¿Qué es la Ilustración? Y otros escritos de ética, política y filosofía de la historia*. Madrid, España: Alianza, p. 88.

solventarlo. Con respecto a la primera cuestión planteada, defendemos que la enseñanza de la filosofía es posible ya que es un producto y una disciplina cultural-humana. Los conocimientos filosóficos, y entiéndase por ellos, la extensa bibliografía producida a lo largo de la historia de la humanidad, ya que son mayoritariamente textos, recopilan formas de entender y comprender el mundo en el que habitamos y nos relacionamos. La filosofía aborda múltiples cuestiones fundamentales que atañen a la existencia humana, desde su naturaleza hasta su relación con el lenguaje y la forma de comunicarnos y entendernos en sociedad. Además de ello, y focalizando el punto de atención en el currículum académico estatal, tanto la competencia social y cívica (CSC) como la competencia en conciencia y expresiones culturales (CEC) están directamente vinculadas con una educación filosófica necesaria para el entendimiento y desarrollo de dichas competencias. Basándonos en el Ministerio de Educación y Formación Profesional del Gobierno de España se definen de la siguiente forma:

- Competencias sociales y cívicas (CSC):

*Conllevan la habilidad y capacidad para utilizar los conocimientos y actitudes sobre la sociedad, entendida desde las diferentes perspectivas, en su concepción dinámica, cambiante y compleja, para interpretar fenómenos y problemas sociales.*

*La competencia social se relaciona con el bienestar personal y colectivo. Exige entender el modo en que las personas pueden procurarse un estado de salud física y mental óptimo, tanto para ellas mismas como para sus familias y para su entorno social próximo, y saber cómo un estilo de vida saludable puede contribuir a ello.*

*Implica conocimientos que permitan comprender y analizar de manera crítica los códigos de conducta y los usos generalmente aceptados en las distintas sociedades y entornos, así como sus tensiones y procesos de cambio. La misma importancia tiene conocer los conceptos básicos relativos al individuo, al grupo, a la organización del trabajo, la igualdad y la no discriminación entre hombres y mujeres y entre diferentes grupos étnicos o culturales, la sociedad y la cultura. Asimismo, es esencial comprender las dimensiones intercultural y socioeconómica de las sociedades europeas y percibir las identidades culturales*

*y nacionales como un proceso sociocultural dinámico y cambiante en interacción con la europea, en un contexto de creciente globalización.*

*También se requieren destrezas como la capacidad de comunicarse de una manera constructiva en distintos entornos sociales y culturales, mostrar tolerancia, expresar y comprender puntos de vista diferentes, negociar sabiendo inspirar confianza y sentir empatía. Las personas deben ser capaces de gestionar un comportamiento de respeto a las diferencias expresado de manera constructiva.*

*Y por último se relaciona con actitudes y valores como una forma de colaboración, la seguridad en uno mismo y la integridad y honestidad. Las personas deben interesarse por el desarrollo socioeconómico y por su contribución a un mayor bienestar social de toda la población, así como la comunicación intercultural, la diversidad de valores y el respeto a las diferencias, además de estar dispuestas a superar los prejuicios y a comprometerse en este sentido.*

*La competencia cívica se basa en el conocimiento crítico de los conceptos de democracia, justicia, igualdad, ciudadanía y derechos humanos y civiles, así como de su formulación en la Constitución española, la Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea y en declaraciones internacionales, y de su aplicación por parte de diversas instituciones a escala local, regional, nacional, europea e internacional. Esto incluye el conocimiento de los acontecimientos contemporáneos, así como de los acontecimientos más destacados y de las principales tendencias en las historias nacional, europea y mundial, así como la comprensión de los procesos sociales y culturales de carácter migratorio que implican la existencia de sociedades multiculturales en el mundo globalizado.*

*Las destrezas de esta competencia están relacionadas con la habilidad para interactuar eficazmente en el ámbito público y para manifestar solidaridad e interés por resolver los problemas que afecten al entorno escolar y a la comunidad, ya sea local o más amplia. Conlleva la reflexión crítica y creativa y la participación constructiva en las actividades de la comunidad o del ámbito mediato e inmediato, así como la toma de decisiones en los contextos local,*

*nacional o europeo y, en particular, mediante el ejercicio del voto y de la actividad social y cívica.*

*Las actitudes y valores inherentes a esta competencia son aquellos que se dirigen al pleno respeto de los derechos humanos y a la voluntad de participar en la toma de decisiones democráticas a todos los niveles, sea cual sea el sistema de valores adoptado. También incluye manifestar el sentido de la responsabilidad y mostrar comprensión y respeto de los valores compartidos que son necesarios para garantizar la cohesión de la comunidad, basándose en el respeto de los principios democráticos. La participación constructiva incluye también las actividades cívicas y el apoyo a la diversidad y la cohesión sociales y al desarrollo sostenible, así como la voluntad de respetar los valores y la intimidad de los demás y la recepción reflexiva y crítica de la información procedente de los medios de comunicación.*

*Adquirir estas competencias supone ser capaz de ponerse en el lugar del otro, aceptar las diferencias, ser tolerante y respetar los valores, las creencias, las culturas y la historia personal y colectiva de los otros (Gobierno de España, 2013-2020)*

- **Competencia en conciencia y expresiones culturales (CEC):**

*Implica conocer, comprender, apreciar y valorar con espíritu crítico, con una actitud abierta y respetuosa, las diferentes manifestaciones culturales y artísticas, utilizarlas como fuente de enriquecimiento y disfrute personal y considerarlas como parte de la riqueza y patrimonio de los pueblos.*

*Esta competencia incorpora también un componente expresivo referido a la propia capacidad estética y creadora y al dominio de aquellas capacidades relacionadas con los diferentes códigos artísticos y culturales, para poder utilizarlas como medio de comunicación y expresión personal. Implica igualmente manifestar interés por la participación en la vida cultural y por contribuir a la conservación del patrimonio cultural y artístico, tanto de la propia comunidad como de otras comunidades.*

*Así pues, la competencia para la conciencia y expresión cultural requiere de conocimientos que permitan acceder a las distintas manifestaciones sobre la herencia cultural (patrimonio cultural, histórico-artístico, literario, filosófico, tecnológico, medioambiental, etcétera) a escala local, nacional y europea y su lugar en el mundo. Comprende la concreción de la cultura en diferentes autores y obras, así como en diferentes géneros y estilos, tanto de las bellas artes (música, pintura, escultura, arquitectura, cine, literatura, fotografía, teatro y danza) como de otras manifestaciones artístico-culturales de la vida cotidiana (vivienda, vestido, gastronomía, artes aplicadas, folclore, fiestas...). Incorpora asimismo el conocimiento básico de las principales técnicas, recursos y convenciones de los diferentes lenguajes artísticos y la identificación de las relaciones existentes entre esas manifestaciones y la sociedad, lo cual supone también tener conciencia de la evolución del pensamiento, las corrientes estéticas, las modas y los gustos, así como de la importancia representativa, expresiva y comunicativa de los factores estéticos en la vida cotidiana.*

*Dichos conocimientos son necesarios para poner en funcionamiento destrezas como la aplicación de diferentes habilidades de pensamiento, perceptivas, comunicativas, de sensibilidad y sentido estético para poder comprenderlas, valorarlas, emocionarse y disfrutarlas. La expresión cultural y artística exige también desarrollar la iniciativa, la imaginación y la creatividad expresadas a través de códigos artísticos, así como la capacidad de emplear distintos materiales y técnicas en el diseño de proyectos.*

*El desarrollo de esta competencia supone actitudes y valores personales de interés, reconocimiento y respeto por las diferentes manifestaciones artísticas y culturales, y por la conservación del patrimonio (Gobierno de España, 2013-2020).*

Como podemos observar, ambas competencias están intrínsecamente relacionadas con conceptos filosóficos y ramas de la filosofía en general prestando especial atención al campo de la filosofía política, la filosofía del lenguaje, la filosofía moral y la ética, en el caso de las competencias sociales y cívicas, y sobre la filosofía del arte y la estética respecto a la competencia en conciencia y expresiones culturales. Ambas competencias reclaman la necesidad de una enseñanza filosófica dentro de las aulas, siendo posible esta,

en su mínima expresión, a través del análisis y comprensión de los escritos sobre las distintas áreas señaladas.

Acerca de la segunda cuestión, la dicotomía existente entre enseñar a filosofar o enseñar contenidos filosóficos, abogamos porque la enseñanza de la filosofía no se limita a la enseñanza de contenidos filosóficos, sino que la disciplina trasciende, incluso dentro de la filosofía académica, este rango, y el pensar filosófico es una forma de aproximación al mundo y a la comprensión de este, que solo es posible a través de enseñar a filosofar al alumnado. Evidentemente, para ello, es necesario contar con obras enmarcadas dentro de la disciplina filosófica, pero no se agota en ellas. Desde la apertura al mundo a través del filosofar es posible crear una panorámica de la realidad, ajena muchas veces a los entenderes y saberes pragmáticos. Es por ello, por lo que defendemos que la función principal de la filosofía es generar este tipo de pensamiento, con el fin, propuesto y señalado en el currículum, de desarrollar el pensamiento crítico en el individuo.

Abordadas las anteriores cuestiones preliminares, creemos necesario, dada la situación de la filosofía en las aulas españolas<sup>2</sup>, repensar la forma de abordar la disciplina de filosofía en el panorama estatal, teniendo siempre presente tanto la ley general educativa vigente (LOMCE) como las adaptaciones propuestas por la Comunidad Autónoma de Canarias y su Consejería de Educación y Universidades. Para ello, creemos necesario incorporar un nuevo enfoque metodológico dentro de la disciplina basando su centro de atención en la estética y el papel de la imagen dentro del panorama educativo. Esta propuesta fundamenta sus bases educativas en las dos competencias señaladas anteriormente, en los objetivos perseguidos por la disciplina, y en la necesidad de que la filosofía forme parte no solo de los centros de interés fundamentales del alumnado sino como una forma de comprensión y aproximación al mundo, tanto de manera particular como general. A continuación, presentamos la estructura de nuestra propuesta abordando, en primer lugar,

---

<sup>2</sup> Esta situación señalada hace referencia a los conflictos fundamentales ocurridos con la impartición de la Filosofía después de la aprobación de la LOMCE en 2013, conocida popularmente como la «Ley Wert». Además de ello, en las siguientes referencias se señala el contraste ocurrido con la materia una vez proclamada la moción de censura al Gobierno de España de Mariano Rajoy en 2018. Para más información acerca de este tema pueden consultarse las siguientes publicaciones: (Muñoz, V., 2017), (Silió, E., 2018), (RTVE.es/AGENCIAS, 2018) y (Salazar, A., 2020). Cabe señalar, que la inestabilidad educativa no altera únicamente la asignatura de Filosofía. Dicha inestabilidad se debe a la cantidad de leyes y reformas educativas sufridas en el Estado español desde el establecimiento de la democracia, ya que las tendencias políticas gobernantes influyen a la hora de generar una ley consensuada y pensada a largo plazo. Para más información consultar: (Aunión, J. A., 2013).

la importancia de la estética, focalizando nuestra atención a partir del último tercio del siglo XIX; en segundo lugar, definiendo las diferencias entre arte moderno y arte contemporáneo, con el fin de mostrar el valor de la imagen artística. Todo ello, como requerimiento necesario para concluir posteriormente en un nuevo enfoque didáctico para la impartición de la filosofía dentro de las aulas. Esta propuesta tiene en cuenta y se basa en las realidades existentes, con ratios de alumnado de 30 o más personas por aula y donde el diálogo y la comunicación, tanto entre alumnos como entre alumnos y docente, forman parte de la piedra angular que erige nuestra propuesta.

### 3. ARTE Y FILOSOFÍA: LA NECESIDAD DE LA ESTÉTICA

*El arte nos invita a la contemplación reflexiva  
pero no con el fin de producir nuevamente arte,  
sino para conocer científicamente lo que es el arte<sup>3</sup>.*

Hegel

Arte y filosofía fusionan su forma de ver el mundo y sus intereses a través la Estética y la Filosofía del Arte. Ambas, entendidas como ramas de la filosofía, poseen un objeto de estudio propio y son consideradas como disciplinas autónomas. Sin embargo, los límites entre ellas y su propio objeto de conocimiento, de acuerdo con la evolución histórica en filosofía, se diluyen a la hora de intentar abordar cualquier problemática sobre el arte. *Estética* ha hecho referencia siempre a *lo sensible* y a una forma de *vivir lo humano*, que no implica necesariamente a la belleza (Plazaola, J., 2007). Siguiendo al filósofo e historiador Étienne Gilson (1884-1978) la disyunción que se produce entre la estética y la filosofía del arte es causada por el enfoque de ambas ramas respecto a su objeto de conocimiento. Según el autor, la filosofía del arte se encargaría del estudio de la obra artística en relación con el artista que la produce, mientras que la estética focalizaría su atención en relación con el contemplador o espectador de la obra (Gilson, E., 1964). Aunque dicha diferenciación puede tener múltiples matizaciones y puntos de vista, creemos que es necesario adoptarla, dada la amplitud del tema y complejidad a la hora de definir los límites entre ambos campos. De acuerdo con nuestras inquietudes con respecto a la aplicación del arte en el panorama educativo, concretaremos nuestra atención en la estética y su gestación y desarrollo en el panorama filosófico.

El nacimiento de la estética como disciplina autónoma se enmarca tras el giro subjetivista que tomó la filosofía a partir de Descartes. Sin embargo, el interés por el arte y el saber referente a la belleza se produce mucho antes. Juan Plazaola (1919-2005) en su obra *Introducción a la Estética* (2007) traza tres grandes periodos de la historia estética. El primero de ellos, denominado por el autor, *gestación*, abarca desde Sócrates, haciendo alusión incluso a una estética presocrática, hasta Baumgarten. Esta etapa es marcada por el tratamiento del arte en relación con la metafísica misma, pero no como estudio o interés

---

<sup>3</sup> Hegel, G. W. F. (1989). *Estética*. Barcelona, España: Península, p. 17.

independiente. El segundo periodo, el cuál, designa como *nacimiento*, abarca desde el surgimiento del giro cartesiano hasta el segundo tercio del siglo XIX. Es en esta época donde la estética toma un objeto de investigación independiente y trata de encontrar un método propio. Por último, el tercer periodo, nombrado *crisis de crecimiento* se enmarca entre el último tercio del siglo XIX hasta nuestros días, de acuerdo con el autor. Esta etapa está marcada por la fuerte crisis filosófica sufrida tras el prolifero desarrollo de las ciencias empíricas y la necesidad de encontrar un lugar de investigación dentro del conocimiento. Este último periodo es donde centraremos y concretaremos nuestra investigación. Hemos querido trazar este esbozo sobre los periodos estéticos con el fin de tener una panorámica general de la disciplina, sin matizar, por ahora, si realmente este último periodo estético ha finalizado ya o no.

### **3.1. RUPTURAS: ARTE MODERNO Y ARTE CONTEMPORÁNEO**

Existen libros que al encontrarnos con ellos solamente con su título causan un impacto en nosotros que no podemos dejar pasar. Esto me ocurrió hace poco al toparme con Arthur C. Danto y su maravillosa obra *Después del fin de arte* (2007). En ella, aborda como conceptos introductorios, con el fin de poder entablar un diálogo propio con el autor, la distinción entre arte moderno y arte contemporáneo, y dónde recae el peso de sus diferencias. Parafraseando al autor, si durante un largo tiempo el «arte contemporáneo» fue el *arte moderno que se está haciendo ahora*, de hecho, ya no lo es. Esta es la idea fundamental que vamos a tratar de explicar en este apartado, ya que se establece como crucial para nuestra propuesta.

Arte moderno y arte contemporáneo están marcados y ligados desde su signatura al concepto de temporalidad, aunque no se limita exclusivamente a él. Lo moderno no implica necesariamente «lo más reciente», y lo contemporáneo no es solo algo que tiene lugar en el presente (Danto, A., 2007). Si entendemos la historia del arte como un relato, los movimientos y estilos artísticos podrían ser capítulos de una misma obra. El relato desde el que nace el arte moderno y el arte contemporáneo carece de un punto de encuentro común, y su forma de entender al arte nada tiene que ver entre ellos. El comienzo del arte moderno es señalado en la historia del arte en el último tercio del siglo XIX. Basándonos en Clement Greenberg (1909-1994) y en Arthur C. Danto (1924-2013), ambos críticos de arte, fue el movimiento pictórico aquel que trazó una nueva forma de

comprender y aproximarse arte. Para Greenberg, la pintura de Manet fue el detonante de esta nueva forma de comprender (Greenberg, C., 2006). Según Danto, la extrañeza pictórica había comenzado ya con Van Gogh o Gauguin (Danto, A., 2007). Si bien no existe acuerdo entre los autores de quien fue el primer artista que reveló esta nueva forma de comprensión, sí apuntan hacia la misma dirección con respecto al cambio de perspectiva en el arte: este, toma autoconciencia de sí mismo y sus condiciones representacionales pasan a ser el tema central de arte, dejando atrás la representación del mundo y aquello que habita en ella. El arte toma como objeto central el arte mismo. He aquí la esencia de modernismo y de su etiqueta más conocida «arte moderno» (Danto, A., 2007). Este cambio de perspectiva es incentivado por parte de la Ilustración y el prolifero desarrollo de las ciencias empíricas, las cuales, parecieron desbancar a cualquier otra forma de conocer el mundo que no concordara con ellas. El arte requería demostrar su valía propia y dejar de depender de elementos externos como fuente de conocimiento primaria, para no quedar abocada al mero entretenimiento. Para ello, fue crucial el desarrollo de la *autocrítica moderna*, la cual se encargaría de purificar cada arte y proyectar una autodefinition propia, con el fin de perpetuar la existencia de las mismas (Greenberg, C., 2006). El nacimiento de la autocrítica moderna, alude directamente a la crítica ilustrada y su principal portavoz Immanuel Kant (1724-1804). Según Greenberg, «la esencia de lo moderno consiste en el uso de los métodos específicos de una disciplina para criticar esta misma» (Greenberg, C., 2006, p. 111). Kant con su *Crítica de la razón pura* y posteriores publicaciones, se establece, para el autor, como el primer moderno por haber sido la primera figura en criticar el significado de la crítica mismo. Este hecho crea un paralelismo inexorable entre la filosofía ilustrada y el desarrollo del arte postilustrado.

Dados los acontecimientos anteriores, fue en el siglo XIX cuando el arte tomó su propio *giro cartesiano* y se hizo eco de sí mismo potenciando y mostrando su subjetividad. Esto se hizo patente, tal y como señalábamos al principio, en la disciplina pictórica, produciéndose una especie de discontinuidad entre la «pintura premoderna» y «la pintura moderna». Greenberg (2006) señala el desapego a la mimética dentro de la pintura como signo de comienzo del arte moderno. Esto puede malentenderse como un desarraigo y rechazo de todo lo anterior, sin embargo, tal y como hemos podido ver, no se rompe el relato del arte, sino que comienza un nuevo capítulo dentro de él, bautizado como «arte moderno» (Danto, A., 2007). Si defendemos, entonces, la existencia de diferencias entre arte moderno y arte contemporáneo, el primero de ellos, ha debido ya agostarse. De

acuerdo con Danto, «el perfil del estilo moderno se reveló cuando el arte contemporáneo mostró un perfil absolutamente diferente» (Danto, A., 2007, p. 33). Debemos señalar, antes de continuar, que todo ello puede ser analizado por el simple hecho de que esa época ya ha pasado. Ni Manet para Greenberg, ni Van Gogh o Gauguin para Danto sabían respectivamente que iniciaban una nueva etapa artística en el momento en el que ellos se encontraban pintando. Con el fin de focalizar y segmentar ambos tipos de arte tomaremos como referencia las fechas aportadas por Danto (2007), donde enmarca, el surgimiento, despliegue y desarrollo del arte moderno aproximadamente entre 1880 y 1960 (p. 33). Pero, ¿qué pasó después?

Como hemos visto, el arte moderno nace de la toma de conciencia del arte sobre sí mismo. El espíritu ilustrado impregna y llena cada uno de los poros de la revolución artística. Sin embargo, el arte contemporáneo no goza de este estadio. Una vez rota la barrera de la autoconciencia artística y del «arte por el arte», presionando los límites históricos hasta vetas inimaginables en siglos pasados, ¿qué queda de este espíritu? Nada. El arte contemporáneo nace sobre dos ejes fundamentales y determinantes para su curso histórico: el museo como institución artística y la libertad absoluta respecto al creador de las obras (Danto, 2007). El arte contemporáneo rompe con todo el relato anterior, dado que la autoconciencia artística ya ha sido conseguida. De acuerdo con Danto (2007),

*los artistas se libraron de la carga de la historia y fueron libres para hacer arte en cualquier sentido que desearan, con cualquier propósito que desearan, o ninguno. Esta es la marca del arte contemporáneo y, en contraste con el modernismo, no hay nada parecido a un estilo contemporáneo (p. 37).*

Si dentro del arte ahora todo está permitido, ¿dónde aparece el punto de inflexión y la verdadera ruptura con todo el arte moderno anterior? Danto (2007) señala, muy perspicazmente, dos hitos fundamentales: la utilización, mimética o apropiación de imágenes de objetos reales ya existentes, como puede ser el caso de Andy Warhol dentro del *pop art*, y la demostración sin precedentes por parte del arte conceptual de que «no necesariamente debe haber un objeto visual palpable para que algo sea una obra de arte» (Danto, 2007, p. 35). Todo ello, abarca una multiplicidad de implicaciones que afectan tanto al arte como a la filosofía. Por un lado, sin la utilización de un objeto palpable, el significado del arte se diluye al no tener una muestra desde donde partir. Por otro lado,

dado que cualquier cosa puede ser una obra artística, al trazar una investigación con respecto a la significación y definición de arte, se presenta como necesario trascender la experiencia sensible y tornar, una vez más hacia el pensamiento. Todo esto recae, entonces, en la necesidad de pensar filosóficamente sobre el arte, estableciéndose la posibilidad de una filosofía del arte en general (Danto, 2007).

El discurso se ha roto. El relato ha terminado. El único factor necesario para terminar lo que el proyecto modernista inició es el establecimiento de que ya «no hay imperativos *a priori* sobre el aspecto de las obras de arte, sino que pueden parecer cualquier cosa» (Danto, 2007, p. 38). Sin embargo, esta entropía artística, no deja de necesitar a la filosofía, y se establece como un tema central para la investigación contemporánea. El arte ha sido abocado a la reflexión y purificación filosófica, no solo necesitando a la estética como moderador y desarrollador de interpretaciones sino añadiendo, además, a la filosofía del arte como central dentro de este nuevo despliegue.

### 3.2. EL VALOR DE LA IMAGEN

Una vez trabajadas las diferencias fundamentales entre el arte moderno y el arte contemporáneo y la necesidad de acompañar ambos estilos a través de la reflexión filosófica, queremos focalizar nuestro interés en las representaciones visuales artísticas de ambos tipos de arte. Como hemos mencionado, existen obras visualmente no palpables, por lo que desviaremos la atención de este tipo de producción con el fin de enmarcar y trabajar la imagen como recurso educativo. Dada la cantidad de formas de expresión visual, queremos plasmar a continuación una categorización extraída de *Teoría e historia de la imagen* (2011), obra editada por Fátima Gil y Francisco Segado, prestando especial atención al capítulo «Tipos de representaciones mediante el lenguaje visual» escrito por Noelia Antúnez del Cerro. Acerca de las representaciones visuales, la autora establece los siguientes modelos, dependientes tanto del soporte como del tipo de técnica utilizada (p. 58):

<p><b>Reproducciones visuales artísticas bidimensionales estáticas</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Técnicas pictóricas</li> <li>▪ Dibujo</li> <li>▪ Grabado</li> <li>▪ Estampación</li> </ul>
--	---

	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Técnicas relacionadas con los tejidos (bordado, tapices, <i>patchwork</i>...)</li> <li>▪ Impresión</li> <li>▪ Fotografía</li> <li>▪ Programas informáticos de edición y creación de imagen digital</li> <li>▪ <i>Net art</i></li> </ul>
<b>Reproducciones visuales artísticas bidimensionales dinámicas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Cine</li> <li>▪ Vídeo</li> <li>▪ Programas informáticos de edición de vídeo y animación</li> <li>▪ Otras obras de <i>net art</i></li> </ul>
<b>Reproducciones visuales artísticas tridimensionales estáticas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Talla</li> <li>▪ Modelado o vaciado con diferentes materiales</li> <li>▪ Arquitectura</li> <li>▪ <i>Ready-mades</i></li> <li>▪ En relación con la conservación de cadáveres (disecación o plastinación)</li> <li>▪ En relación con la transformación de cuerpos (<i>body art</i>), del paisaje (<i>land art</i>) o de espacios (instalaciones)</li> </ul>
<b>Reproducciones visuales artísticas tridimensionales dinámicas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Inclusión de todas aquellas obras creadas con las técnicas descritas en el punto <i>reproducciones visuales artísticas tridimensionales estáticas</i> y que incluyan movimiento</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Otros medios específicos (<i>happening</i> o <i>performance</i>)</li> </ul>
--	--

Como podemos observar, existen múltiples formas de aproximación a las artes visuales, pero todas ellas van a tener dos puntos comunes para nuestro alumnado: su aproximación será a través de una imagen replicada de la obra de arte original, o en el caso de las representaciones dinámicas, a través de un vídeo de estas. Esto implica, de base, un problema acerca de la experiencia estética del alumnado, sin embargo, nuestro enfoque partirá del entendimiento de la imagen como lenguaje visual dadas las condiciones impuestas por la institución educativa, el aula.

El lenguaje visual se fundamenta en uno de los principios clave del lenguaje natural: la comunicación. Este tipo de comunicación posee dos aspectos característicos que la diferencian de los otros dos tipos de comunicación fundamentales, oral y escrita, estos son: el sentido por el que se capta la información es la vista y el código por el cual se transmite esta es el lenguaje visual. Por lo tanto, «la comunicación visual es el sistema de transmisión de señales cuyo código es el lenguaje visual» (Ávila Valdés, N., 2011, p. 19). Este tipo de lenguaje es estudiado por el campo de la semiótica, el cual se encarga del estudio de los signos. Más concretamente, la semiótica visual es la encargada de estudiar e investigar «las herramientas (lenguaje visual), los procesos (comunicación visual) y los contextos en los que se crean, se interpretan y se comprenden los significados del mundo visual» (Ávila Valdés, N., 2011, p. 18). El hecho de que exista una disciplina encargada de la interpretación y comprensión del mundo visual nos lleva a preguntarnos, ¿ver es lo mismo que comprender? El lenguaje visual tiene la característica de ser inmediato. La vista percibe los signos, pero no significa que los comprenda. La universalización de cierto tipo de códigos visuales, como el código de circulación de tráfico, nos indica, la necesidad de una alfabetización visual, y si bien hay cierto tipo de imágenes que puede inferirse su significado por el contexto, como una señal de prohibido fumar dentro de un aeropuerto, el propio contexto nos posibilita el entendimiento y la inducción del significado (Ávila Valdés, N., 2011). Es por ello, por lo que debemos destacar dos aspectos fundamentales del lenguaje visual: la alfabetización visual y el contexto en el que percibimos dicha información. Por un lado, la alfabetización visual se considera un prerrequisito para el entendimiento, comprensión e interpretación de los medios audiovisuales (Ávila Valdés, N., 2011). A través de ella se potencia la apreciación

estética, lo que nos lleva, consecuentemente a trabajar esta disciplina dentro del aula de filosofía. Por otro lado, el contexto a la hora de percibir una imagen condiciona y encierra tanto en el tiempo como en el espacio dicha imagen. La percepción de un cuadro de Rothko, a través de un proyector en el aula, no causará la misma impresión ni sensación que observar este mismo cuadro en el Museo Thyssen-Bornemisza de Madrid. Sin embargo, que el contexto de aproximación, como es el aula, esté condicionado por el adjetivo *educativo*, posibilita un intercambio de ideas, interpretaciones y contextualización de la obra que, sin conocimiento previo, es limitado al impacto visual y sensitivo sin comprensión. Por ende, aunque haya pérdida de información en la experiencia estética de un cuadro (que es una imagen) por ser proyectada a través de otra imagen (fotografía o ilustración), el contexto puede beneficiarnos dependiendo de cual sea el objetivo, a saber: el conocimiento estético y filosófico, como apertura a la comprensión y análisis del mundo.

Por último, cabe señalar de qué hablamos cuando hablamos de imágenes. Tal y como lo define Ávila Valdés (2011): «una imagen es una unidad de representación realizada mediante el lenguaje visual» (p. 21). Esto conlleva a que una imagen «nunca es una realidad, es una construcción de la realidad, una representación de la misma» (Ávila Valdés, N., 2011, p. 21). Esto implica o no, cierto grado de semejanza con la realidad, pero en cualquier caso es una forma de percepción humana acerca del mundo o el conocimiento que alberga el mismo. Por ello, «aunque una imagen no sea una realidad, sí que transmite conocimiento. La imagen es, al fin y al cabo, una forma simbólica de conocimiento» (Ávila Valdés, N., 2011, p. 23). Es este punto en el que nos queremos centrar, y acomodar el arte y la reflexión estética a la enseñanza de la filosofía dentro de las aulas. Las imágenes representan, de una forma u otra, el mundo, transmiten conocimiento, y nos plantean interrogantes, que pueden ser abordados desde la filosofía, nutriéndonos tanto de un conocimiento filosófico a partir de la reflexión, como de un conocimiento estético y artístico, siendo la representación visual artística una pieza clave del conocimiento humano.

#### 4. EL ARTE COMO MEDIO Y FIN EDUCATIVO

*El arte es una experiencia humana  
porque las condiciones limitativas del arte  
son de procedencia humana<sup>4</sup>.*

Clement Greenberg

El arte se encuentra abocado desde su nacimiento a una perenne anexión al ser humano. Sus límites y constricciones, su toma de libertad y su autoconciencia recaen en la dependencia y el despliegue del ser humano como creador e interprete del mundo. El arte, como saber práctico, y la filosofía, como saber teórico, se establecen como productos culturales humanos originados por y para el hombre. El límite de ambos saberes y formas de conocer el mundo es el propio ser humano. Esto posibilita una relación y dependencia entre ambas disciplinas que, de manera individual, quedaría sesgada e incompleta. Se manifiesta, entonces, como esencial, el tratamiento interdisciplinar de dichos saberes.

Arte y filosofía poseen la característica de ser tanto un medio como un fin. Ambas disciplinas dado su valor como productoras de conocimiento humano y su forma de comprender y pensar el mundo albergan su propio fin en sí mismas. Sin embargo, cuando hablamos de ellas como medio, pueden entenderse desde distintas perspectivas. Por un lado, en el caso de la filosofía académica, la filosofía que se imparte dentro de las aulas, se pone al servicio de la educación como herramienta fundamental tanto para potenciar la capacidad reflexiva y crítica de entender el mundo como para crear un espacio para el alumnado donde preguntarse y comprenderse a sí mismo (Decreto 83/2016, 2016). La filosofía es, entonces, un medio para la educación. Por otro lado, el arte, dentro de sus múltiples significaciones, y en concreto, la obra artística puede verse desde dos ángulos yuxtapuestos: como producto final o como proceso de expresión humano. Dentro de la obra artística, el proceso de realización de esta puede entenderse como un medio de expresión para el ser humano y su forma de entender la realidad o el mundo que habita. Mientras que la obra como producto es el residuo de este proceso y es lo que suele considerarse como la pieza artística final, la cual es inmersa entonces en el propio arte como saber práctico. Ambas formas de entender la obra artística nos remiten al arte como

---

<sup>4</sup> Greenberg, C. (2006). *La pintura moderna y otros ensayos*. Madrid, España: Ediciones Siruela, p. 119.

medio, ya que, en el primer caso, es una forma de expresión del sujeto y en el segundo, su producto final, es un código visual que nos aboca al diálogo entre el artista y el interprete. Este código, entendido como lenguaje, es lo que crea la posibilidad de la comunicación y relación del espectador con el arte. De acuerdo con estas premisas, el papel del arte dentro del aula de filosofía se vuelve central, dado que el comienzo y el límite del mismo es el ser humano, lo que habilita para el alumnado el espacio de comprensión e interrogación necesario para la comprensión del yo y su mundo.

Dadas las aclaraciones anteriores, creemos necesario, entonces, abordar la propuesta desde dos puntos de vista: el primero de ellos, trabajará el arte desde finales del siglo XIX hasta el siglo XXI dentro del mundo filosófico y sus posibilidades educativas, para posteriormente, en el segundo, exponer nuestra propuesta de arte, filosofía y educación dentro del aula.

#### **4.1. EL ARTE COMO PAROXISMO FILOSÓFICO**

Arte y filosofía parecen haber sufrido en los últimos siglos una trayectoria cuasi paralela. Sus crisis, su toma de autoconciencia, repensar su objeto de conocimiento, la necesidad de una crítica que parta en la disciplina misma, son síntomas de esta similitud en el desarrollo de ambas disciplinas. El último tercio del siglo XIX y el desarrollo artístico y filosófico del siglo XX abocan a ambas ramas del conocimiento hacia el mismo punto: la llegada de la postmodernidad. Este fenómeno social y cultural aproxima a ambas disciplinas a un cambio de rumbo tanto en su forma de entender el paradigma filosófico como el paradigma artístico. La postmodernidad frágil en su definición, dada la multiplicidad de formas en las que se trabaja el término y la no existencia de un consenso entre autores sobre el concepto, arroja luz sobre un nuevo devenir impreciso pero latente hoy en día. Su entrada en el mundo filosófico y artístico no se produjo de la misma forma, sin embargo, cohabitan en el tiempo y lastran toda pretensión de modernidad y universalización posible dentro de estos saberes. En las artes, el primer síntoma de postmodernidad se produce a través de la literatura alrededor de 1950 (Calinescu, M., 2007) y focalizándonos en las producciones representacionales, la arquitectura postsetentera (Foster, H., Buchloh, B., Krauss, R., Bois, Y. A., 2006) avisa de una nueva forma de entender el conglomerado artístico, aparentemente sin precedentes. El posmodernismo emerge como una suerte de ruptura nostálgica con la modernidad

apresurándose a la necesidad de establecerse como antifundacionalista (Danto, A., 2007), queriendo revocar la universalidad ilustrada a una basta ironía. La pregunta por la posmodernidad entra en filosofía, como conflicto fundamental, en el enfrentamiento teórico entre Jean-Fraçois Lyotard (1924-1998) y Jürgen Habermas (1929-) ocasionado a raíz de la publicación «Modernidad versus Postmodernidad» de 1981, donde Habermas arremete contra el post-estructuralismo francés y la propuesta teórica de Lyotard desarrollada en su obra *La condición postmoderna* (1979). El surgimiento de la tragedia había comenzado. Los pilares modernos y la necesidad de una dialéctica ilustrada ya no eran suficientes. El postmodernismo se declara bajo tantas etiquetas que su significado se escapa, y bien podría ser simplemente, una *nueva cara de la modernidad*, tal y como señala Calinescu (2007), como un rechazo a las pretensiones de la modernidad y una nueva forma de estar en el mundo.

La posmodernidad nos enfrenta a uno de los desafíos filosóficos y artísticos más grandes hasta el momento: su determinación. ¿De qué hablamos cuando hablamos de postmodernidad? ¿Existe un punto de encuentro? Abocados al desesperanzador avance del capitalismo tardío, la posmodernidad llora lo que rechaza abrazar: la modernidad. El miedo a la indeterminación y las posibilidades que esta regurgite asfixia tanto a la filosofía en general, como a la estética y la filosofía del arte, enfermado su principio canónico que es el amor por el conocimiento. En la postmodernidad se marchitan los grandes decálogos ilustrados, la racionalidad y la universalización dejan de ser faros donde encontrarnos, y la incertidumbre reina, no como señal de auxilio, sino como precepto fundamental. Vestidos para un funeral perenne, ¿qué papel toma la filosofía? ¿dónde está su nuevo despertar? *Dios salve al arte.*

El arte se presenta como elemento necesario y central para un discurso filosófico contemporáneo. Subyugado a los requerimientos de las ciencias naturales, la filosofía encuentra en el arte una parcela prácticamente inagotable de teorización y búsqueda de una teoría próspera, que requiere de la vuelta del arte a la filosofía (Danto, 2007) y de la centralidad del objeto artístico como objeto de conocimiento filosófico. La creación de significados y su interacción y relevancia en contexto abrazan las irrefrenables ganas del pensamiento de ser escuchado. La experiencia estética nos abre la puerta tanto a la subjetividad con la que es proyectada la obra, como al conocimiento objetivo sobre el mundo que trata de plasmar el artista a través del lenguaje visual. Los relatos visuales del

arte moderno y del arte contemporáneo nos acercan al mundo desde distintas dimensiones e interrogantes. El concepto para la filosofía y la imagen para el arte se pliegan sobre sí mismos y encuentran en su anexión una verdadera posibilidad próspera sobre un estar en el mundo, el cuál se advierte en la actualidad como caótico y sin fundamento. Todo ello, no solo abre las puertas a la investigación filosófica sino también a la necesidad de enfocar la propia filosofía que se imparte en las aulas desde dos planos de la realidad, visual y teórico, con el fin de aproximarnos lo máximo posible a nuestro ser como humanos en el mundo.

#### **4.2. LA IMAGEN ARTÍSTICA COMO RECURSO EDUCATIVO**

Una vez manifestada la condición del arte como elemento filosófico central en la contemporaneidad, proponemos un nuevo enfoque metodológico dentro del aula de filosofía con el fin de potenciar al máximo posible los objetivos propuestos por el currículum estatal y las competencias que a este le acompañan. A saber, las metas principales que tratan de alcanzarse a través de la disciplina son:

1. Aportar al alumnado un espacio para preguntar y comprenderse a sí mismo, permitiéndole perfeccionar su capacidad para pensar reflexiva y críticamente sobre aquellos interrogantes y problemas propuestos, organizados en diferentes temas y contenidos que se le presentan en la vida, posibilitando una manera más objetiva de entender su realidad y afrontarla. La disciplina filosófica dispone de herramientas cognitivas, tanto teóricas como prácticas, con objeto de ayudar al alumnado a opinar y pensar ordenadamente, y así capacitarlo para la transformación y el cambio individual y social.
2. Repasar los grandes interrogantes del ser humano con una actitud crítica y reflexiva, desde el acercamiento a los conceptos y teorías con que se les ha dado respuesta a lo largo de la historia.
3. Entender la filosofía como instrumento de innovación y transformación, en cuanto pretende que el alumnado no admita ideas que no hayan sido rigurosamente analizadas y evidenciadas y se propone enseñar a saber pensar, razonar y argumentar con fundamento, coherencia y de forma autónoma, a desarrollar la habilidad discursiva para dialogar evitando el pensamiento único y dogmático, a gestionar de forma creativa sus capacidades estéticas, morales y políticas, y en

definitiva, a filosofar, a interpretar su realidad, y desde esta práctica hacer frente a los problemas y situaciones de incertidumbre que se le puedan presentar a lo largo de la vida.

4. Constituir a través de la filosofía el punto de apoyo fundamental para experimentar y generar iniciativas personales en la construcción de su propio proyecto vital, permitiendo al alumnado, además, adquirir una perspectiva global e interdisciplinar de la realidad y de la gran diversidad de conocimientos y valores que va atesorando en sus estudios.
5. Comprender, a través de los aprendizajes prácticos éticos, estéticos y políticos que aporta la materia al alumnado, no solo la realidad individual, cultural y social, sino también el respeto a valores universales y la participación en la vida ciudadana y democrática, haciendo especial hincapié en el respeto a la diversidad y a la igualdad de derechos y oportunidades de mujeres y hombres<sup>5</sup>.

Nosotros hemos focalizado la atención en el currículum de Filosofía de 1º de Bachillerato proporcionado por la Consejería de Educación y Universidades del Gobierno de Canarias, aunque dicha propuesta, es extrapolable a cualquier currículum que gire entorno a la disciplina de Filosofía a nivel español, dado que las competencias y objetivos deben ser compartidos.

Nuestra propuesta didáctica gira entorno a convertir la imagen artística en un objeto central del aula de filosofía con el fin de introducir y desarrollar los criterios de evaluación del currículum y los objetivos señalados anteriormente a través del arte, en concreto, el arte moderno y el arte contemporáneo. Debemos señalar, antes de comenzar, la ambivalente característica de las obras artísticas: por un lado, pueden tomarse desde su dimensión histórica, activando todos aquellos componentes interpretativos relacionados con el contexto donde ella misma emerge y se da, por otro lado, podemos abordar la obra desde una perspectiva ahistórica o psicoanalítica donde nos despojamos de su entorno y radicamos su interpretación y preguntas acerca de cuestiones fundamentales sobre la historia de la humanidad y la historia de la filosofía. A continuación, proponemos múltiples ejemplos de cómo afrontar esta situación en el aula, para finalmente mostrar

---

<sup>5</sup> Todos los puntos señalados se encuentran en la *Introducción* del currículum de Filosofía de 1º de Bachillerato de la Consejería de Educación y Universidades del Gobierno de Canarias (Decreto 83/2016, 2016).

después de ellos, cómo contribuye esta forma de abordar la disciplina a los requerimientos del currículum académico. La estructura que vamos a seguir es la presentación del criterio de evaluación seleccionado y la posterior explicación de qué obra de arte o serie de obras de arte vamos a usar en el aula y de qué manera enlazarán estas con las cuestiones a trabajar.

### SUPUESTO 1.

<p><b>Criterio de evaluación</b>  <b>5. Reconocer a través de lecturas comprensivas y reflexivas de fragmentos de textos metafísicos y científicos el concepto de realidad y sus implicaciones filosóficas, y reflexionar a través de debates, tertulias, foros, etc., sobre el ser humano y su lugar en el mundo y la diferencia entre realidad y virtualidad.</b></p> <p>Con este criterio se pretende evaluar que el alumnado reconoce el concepto de realidad y sus implicaciones filosóficas a través de lecturas comprensivas y reflexivas de fragmentos de textos filosóficos en los que identifica la diferencia entre las distintas teorías metafísicas (Platón, Aristóteles, Tomás de Aquino, Descartes, Hume, Marx, Nietzsche, etc.) y textos científicos (cosmovisiones, universo mecánico newtoniano, etc.), y argumenta en debates, tertulias, foros, etc., empleando la terminología adecuada, sobre el ser humano y su lugar en el cosmos, y asimismo diferencia entre realidad y virtualidad construyendo una visión holística, crítica y poliédrica de la realidad.</p>		<b>COMPETENCIAS: CL, AA, CMCT</b>	<b>BLOQUE DE APRENDIZAJE IV: LA REALIDAD</b>
<p><b>Estándares de aprendizaje evaluables relacionados</b>                  24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34.</p>	<p><b>Contenidos</b>  <b>IV: La realidad</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Reconocimiento del concepto de realidad a través de lecturas de textos científicos (cosmogonías, cosmovisiones, universo mecánico newtoniano, etc.) y de teorías metafísicas como la de Platón, Descartes, Hume, Marx, etc.</li> <li>2. Identificación, a través de debates, tertulias, etc., de las implicaciones filosóficas de la relación entre la realidad y el ser humano en el mundo, y de la diferencia entre realidad y virtualidad, para la construcción de una visión holística, crítica y poliédrica de la realidad.</li> </ol>		

Para trabajar este criterio hemos seleccionado las siguientes obras de arte:



Magritte, R. (1929). Esto no es una pipa, de la serie *La traición de las imágenes* [Pintura]. Los Ángeles, LACMA. Recuperado de: <https://collections.lacma.org/node/239578>



Warhol, A. (1962). Latas de sopa Campbell [Pintura]. Nueva York, MoMA. Recuperado de: [https://www.moma.org/learn/moma\\_learning/andy-warhol-campbells-soup-cans-1962/](https://www.moma.org/learn/moma_learning/andy-warhol-campbells-soup-cans-1962/)



Wall, J. (1995). Man in the Street [C-Print]. Santa Cruz de Tenerife, TEA. Recuperado de: <https://www.tate.org.uk/whats-on/tate-modern/exhibition/jeff-wall/jeff-wall-room-guide/jeff-wall-room-guide-room-3>

Como puede observarse el criterio de evaluación seleccionado es fundamentalmente teórico donde se aboga principalmente por la lectura y comprensión de textos. Dichos criterios pueden resultar engorrosos y pesados para el alumnado, dado que la asignatura de Filosofía de 1º de Bachillerato es realmente la primera toma de contacto real con la

disciplina en cuestión. Al introducir el arte como elemento central del criterio podemos preparar al alumnado e ir moldeando su capacidad reflexiva e interpretativa a la hora de abordar los textos que se señalan. Para ello, podemos introducir las obras de arte en el aula a través del proyector, o en el caso de no contar con él a través de fotocopias, en los primeros minutos de la clase incitando al diálogo y la reflexión acerca de qué ven en las obras propuestas, si consideran que existe semejanza con objetos reales, qué tipo de sentimientos les suscitan las imágenes, entre otras cuestiones. Tomar la obra *Esto no es una pipa* de René Magritte (1898-1967) se convierte en un elemento prioritario con el fin de cuestionarnos la diferencia entre la realidad, las imágenes o representaciones del mundo, y la propia virtualidad y sus implicaciones. La obra de Latas de sopa Campbell de Andy Warhol (1928-1987) es otro ejemplo de como conseguir el mismo objetivo. Por otro lado, la obra de Jeff Wall (1946-) se caracteriza fundamentalmente por ser fotografías montadas, es decir, no capta la realidad a través de su objetivo, sino que prepara la escena y la vuelve una realidad. Este tipo de datos y curiosidades sobre el arte puede causar en el alumnado un fuerte giro de su perspectiva entorno a las imágenes que consume diariamente a través de internet, telediarios, anuncios, entre otros, preguntándose por la realidad y verosimilitud del mundo y cómo la realidad puede estar tergiversada o plasmada de una forma distinta a la que realmente es. Dichos debates potencian el espacio para preguntar y el diálogo entre el alumnado y el docente y entre ellos mismos, mostrándoles además un producto cultural relevante para la construcción de su yo individual en la sociedad. El tratamiento de las obras va acompañado, por supuesto, de los materiales que sugiere el currículum. Sin embargo, la entrada al temario desde esta perspectiva puede resultar mucho más atractiva e impactante que a través de la palabra escrita o la clase expositiva convencional.

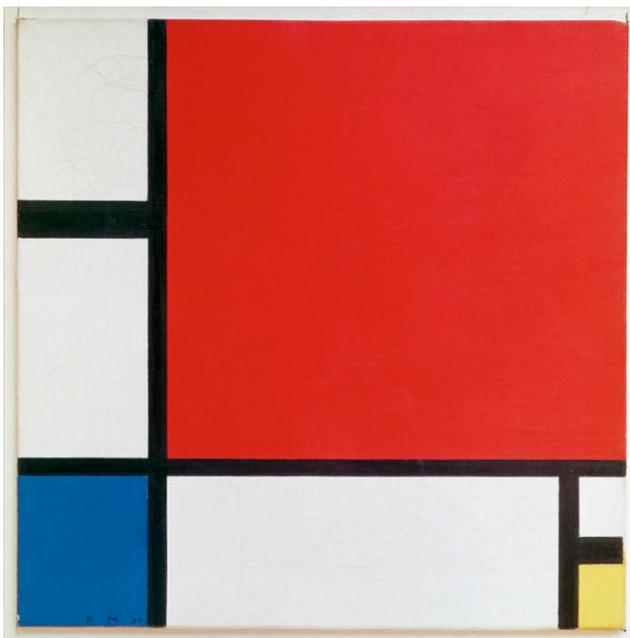
## SUPUESTO 2.

<p><b>Criterio de evaluación</b>  <b>10. Reconocer, a través de la lectura de textos procedentes de diversas fuentes, las dimensiones del discurso retórico y aplicarlas en la composición de otros textos. Explicar en qué consiste la lógica proposicional, utilizando las reglas y herramientas básicas del discurso basado en la argumentación demostrativa, y apreciar el valor de la lógica para mostrar el razonamiento correcto y la expresión del pensamiento como condición fundamental de la comunicación para el desarrollo del ser humano y las sociedades.</b></p> <p>Con este criterio se pretende verificar que el alumnado elabora diversas producciones (mapas conceptuales, informes, comentarios, exposiciones, etc.) en las que demuestra reconocer, individualmente o en equipo, a través del análisis de discursos políticos, noticias de actualidad, documentales, publicidad, etc., tanto la estructura y estilo de la retórica y orden de la argumentación, como el manejo con rigor de conceptos como «símbolo», «comunicación», «lenguaje formal», «lógica», «juicio lógico», «razonamiento», «demostración», «discurso», «elocuencia», «orador», «retórica», «exordio», «invención», «dispositio», «argumentación», «elocutio», «compositio», «actio», «falacia», «debate», «negociación», «persuasión» y «concepto universal», entre otros. Se trata de evaluar, además, si el alumnado aplica estos conocimientos en la redacción de breves discursos retóricos estableciendo coherentemente la exposición y la argumentación, utilizando los elementos y reglas del razonamiento de la lógica de enunciados en la construcción de un diálogo argumentativo probatorio de sus propias tesis. Asimismo se comprobará que distingue un argumento veraz de una falacia, analizando y comentando textos breves y significativos sobre el arte de la retórica y la argumentación de Platón, Aristóteles, Cicerón, Quintiliano, Tácito, así como de autores contemporáneos.</p>	<p><b>Estándares de aprendizaje evaluables relacionados</b>            72, 73, 74, 75, 76, 77, 78.</p>	<p><b>Contenidos</b>  <b>VI: La racionalidad práctica</b>            1. Empleo de la retórica y la lógica proposicional en la elaboración de discursos, diálogos y argumentaciones, y en la valoración crítica desde la filosofía de la comunicación y del lenguaje.</p>	<p>COMPETENCIAS: CL, AA, CMCT</p> <p>BLOQUE DE APRENDIZAJE VI: LA RACIONALIDAD PRÁCTICA</p>
--	--	--	---

Para trabajar este criterio hemos seleccionado las siguientes obras de arte:



Wittgenstein, L., Stonborough, E. (1926-1928). Casa Stonborough-Wittgenstein [Arquitectura]. Viena, Austria. Recuperado de: <https://hyperbole.es/2016/10/wittgenstein-y-engelman-casa-stonborough-viena-1926-1928/>



Mondrian, P. (1930). Composición con rojo, azul y amarillo [Pintura]. Belgrado, Museo Nacional de Serbia. Recuperado de: <https://www.ideelart.com/magazine/composition-with-red-blue-and-yellow>

Una de las anécdotas más conocidas dentro del gremio filosófico es el diseño de la casa que realizó Ludwig Wittgenstein (1889-1951) para su hermana. Este hecho puede resultar muy significativo a la hora de trabajar la lógica dentro del aula. Esta rama de la filosofía suele presentar a menudo dificultades en el alumnado. Examinar su surgimiento e introducción a través del hombre que escribió el *Tractatus Logico-Philosophicus* puede ser una buena forma de comenzar. Plantear tanto el papel como la necesidad de la lógica a través de *la casa de Wittgenstein* y cómo su pensamiento condiciona el propio diseño de este hogar, es una forma de desgranar y empezar el camino hacia dicha rama desde un punto completamente distinto. A su vez, podemos apoyarnos, de manera secundaria, para las siguientes sesiones en la obra de Piet Mondrain (1872-1944) y su relación especial con el mundo filosófico. La abstracción geométrica con la que es identificado el artista nos abre un camino a su entendimiento del mundo, y su forma de buscar la estructura básica de este, lo que se asemeja a los propios intereses de la lógica, al menos en sus comienzos. Encajar la lógica proporcional en la realidad del estudiante no es sencillo, dado que asumen que nunca la han necesitado o la han usado. El docente debe preocuparse no solo por hacerles entender su utilidad sino también cómo esta puede estar en su mundo sin ni siquiera saberlo.

### SUPUESTO 3.

<p><b>Criterio de evaluación</b></p> <p><b>8. Identificar la especificidad de la razón en su dimensión práctica como orientadora de la acción humana. Explicar el objeto y la función de la ética y las principales teorías éticas sobre la justicia, la felicidad y el desarrollo moral. Explicar la función, características y principales interrogantes de la filosofía política, como el origen y legitimidad del Estado, las principales teorías y conceptos filosóficos que han cimentado la construcción de la idea de Estado y de sus funciones, las relaciones individuo-Estado o la naturaleza de las leyes, así como distinguir los conceptos de legalidad y legitimidad. Apreciar el papel de la filosofía como reflexión crítica disertando, de forma oral y escrita, sobre la utilidad del pensamiento utópico, analizando y valorando su función para proponer posibles alternativas, proyectar ideas innovadoras y evaluar lo ya experimentado.</b></p> <p>Este criterio tiene el propósito de evaluar que el alumnado reconoce la función de la racionalidad práctica para dirigir la acción humana y sus vínculos ineludibles con la razón teórica y la inteligencia emocional. Se trata de verificar que explica el objeto y función de la ética y su origen en el pensamiento griego contrastando, de forma razonada, la concepción socrática con la de los sofistas. Asimismo se comprobará si analiza, asimismo, textos breves de algunos de los filósofos representantes de las principales teorizaciones éticas sobre la felicidad, la virtud y la Justicia, y sobre el desarrollo psicológico moral del individuo, argumentando críticamente sus propias ideas sobre ellas y aportando ejemplos de su cumplimiento o inobservancia. Se trata de constatar, además, que utiliza con rigor términos como «ética», «moral», «acción moral», «autonomía», «responsabilidad», «convención moral», «madurez moral», «virtud moral», «subjetivismo», «relativismo» y «universalismo moral», «utilitarismo», «deber moral», «ética de máximos», «ética de mínimos», «consenso», «justicia», «eudemonismo», «hedonismo», «emotivismo» y «utilitarismo». Igualmente con este criterio se pretende corroborar que el alumnado explica la función, características y conceptos clave de la filosofía política como «democracia», «Estado», «justicia», «derecho», «derechos naturales», «Estado democrático y de derecho», «legalidad», «legitimidad», «convención», «contractualismo», «alienación», «ideología», «utopía», «legalidad» y «legitimidad», entre otros, analizando de forma crítica textos significativos y breves de Platón, los sofistas, Maquiavelo, Locke, Montesquieu, Rousseau, Hobbes, Kant, John Stuart Mill, Popper o Habermas, entre otros, y en los que argumenta sobre el concepto de «Estado» y la relación individuo-Estado, sobre la base del pensamiento de los sofistas, Marx y la Escuela de Frankfurt. Finalmente, justifica de forma oral y escrita sus propias ideas sobre las posibilidades del pensamiento utópico y valora la capacidad argumentativa como herramienta contra la arbitrariedad, el autoritarismo y la violencia.</p>	<p>COMPETENCIAS: CL, AA, CSC</p>	<p>BLOQUE DE APRENDIZAJE VI: LA RACIONALIDAD PRÁCTICA</p>
--	----------------------------------	---

Para trabajar este criterio hemos seleccionado las siguientes obras de arte:



Picasso, P. (1937). Guernica [Pintura]. Madrid, Museo Reina Sofía. Recuperado de: <https://www.museoreinasofia.es/coleccion/obra/guernica>



Banksy, Crítica a la autoridad [Grafiti]. Inglaterra. Recuperado de: <https://raulromeroarte.com/banksy-este-quien-demonios/>

El criterio presentado se centra fundamentalmente en la dimensión ética y política de la filosofía. La obra seleccionada para la introducción del concepto de Estado y los diferentes modelos políticos es el *Guernica* de Pablo Picasso (1881-1973). Creemos que esta obra se posiciona como absolutamente pertinente dado su contexto histórico. Ella nos posibilita tanto a introducir la noción de dictadura como de república, al igual que

otros tipos de modelo de Estado, lo que nos lleva directamente a la presentación del texto *La República* de Platón. A través de este texto podemos trabajar a su discípulo Aristóteles, y sus concepciones tanto políticas como éticas, lo que nos abre la puerta al tratamiento de las obras clave sobre filosofía moral y política dentro de la historia de la filosofía. A su vez, los conceptos de legalidad y legitimidad pueden trabajarse a partir de los grafitis del artista urbano Banksy (1974-), trazando una reflexión desde el propio arte urbano y cómo los grafitis pueden considerarse en caso de este artista obras de arte y en caso de una persona particular como actos vandálicos. La introducción del arte en el aula nos abre la puerta al despliegue de la creatividad y la imaginación en el alumnado, intentado siempre fomentar un buen razonamiento lógico y una perspectiva crítica con respecto a las temáticas a trabajar.

Por último, queremos señalar un supuesto que se encuentra fuera del currículum de Filosofía de 1º de Bachillerato con el fin de mostrar la capacidad camaleónica y adaptativa del arte y su extrapolación a las otras asignaturas relacionadas con la Filosofía. En el siguiente ejemplo se toma un criterio de evaluación extraído del currículum de Valores Éticos (el cuál es el mismo para todos los niveles de enseñanza secundaria obligatoria).

#### SUPUESTO 4.

<p><b>Criterio de evaluación</b></p> <p><b>10. Explicar el desarrollo histórico de los derechos humanos como una conquista de la humanidad e interpretar el momento histórico y político que impulsó la elaboración de la DUDH y la creación de la ONU como una necesidad de su tiempo, cuyo valor continúa vigente como fundamento ético universal de la legitimidad del derecho y los Estados. Identificar las causas y juzgar críticamente los problemas a los que se enfrenta la aplicación de la DUDH en la actualidad, especialmente el ejercicio de los derechos de la mujer y del niño en gran parte del mundo, con el fin de promover su solución. Apoyar la labor que realizan instituciones y ONG en pro de los derechos humanos, auxiliando a aquellos que por naturaleza los poseen pero no tienen la oportunidad de ejercerlos.</b></p> <p>Se persigue constatar con este criterio que el alumnado investiga, trabajando en equipo y utilizando diferentes tipos de textos y fuentes de información, tanto los hechos más influyentes en el desarrollo histórico de los derechos humanos (desde la primera generación: los derechos civiles y políticos; los de la segunda generación: económicos, sociales y culturales; hasta los de la tercera: los derechos de los pueblos a la solidaridad, al desarrollo y a la paz), como los objetivos de la creación de la ONU y el contexto de la DUDH, identificando los acontecimientos históricos y políticos de ese período: entre ellos, el uso de las ideologías nacionalistas y racistas que defendían la superioridad de unas personas sobre otras, llegando al extremo del holocausto judío, la discriminación y exterminio de quienes no se ajustasen a una determinada etnia, a un modelo físico, a una religión concreta, a ciertas ideas políticas, etc. Se verificará si el alumnado es capaz de indagar en los problemas y retos que tiene la aplicación de la DUDH en cuanto al ejercicio de los derechos civiles, destacando los problemas relativos a la intolerancia, la exclusión social, la discriminación de la mujer, la violencia de género y la existencia de actitudes como la homofobia, el racismo, la xenofobia, el acoso laboral y escolar, etc., así como el de los derechos políticos (guerras, terrorismo, dictaduras, genocidio, refugiados políticos, etc.). Este criterio trata asimismo de evaluar si el alumnado integra estos aprendizajes exponiendo un monográfico o informe, con el empleo de las TIC, en el que valora, además, la función de la DUDH para la historia de la humanidad como un código ético reconocido por los países integrantes de la ONU con el fin de promover la justicia, la igualdad y la paz, en todo el mundo. Finalmente, se trata de comprobar que el alumnado emprende una campaña, en colaboración grupal, bien contra la discriminación de la mujer y la violencia de género (criticando los patrones económicos y socioculturales que han dado origen histórico a este problema y han fomentado la violencia y la desigualdad de género), bien contra la violencia infantil el siglo XXI (el abuso sexual, la explotación laboral, el reclutamiento militar, etc.), justificando la necesidad de actuar en defensa de los derechos de la infancia. La finalidad de estas campañas es</p>	<p>COMPETENCIAS: CL, CSC, SIEE, CEC</p> <p>BLOQUE DE APRENDIZAJE V: LOS VALORES ÉTICOS, EL DERECHO Y LA DUDH</p>
--	--

<p>difundir, además, en su entorno escolar, familiar y social la DUDH como fundamento del derecho y de la democracia, así como la labor de instituciones y voluntarios que en todo el mundo trabajan por el cumplimiento de los derechos humanos, tales como Amnistía Internacional, Manos Unidas, Médicos Sin Fronteras y Cáritas.</p>		
<p><b>Estándares de aprendizaje evaluables relacionados</b> 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100.</p>	<p><b>Contenidos</b> <b>V: Los valores éticos, el derecho y la DUDH</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Investigación en equipo, con ayuda de diferentes tipos de textos y fuentes de información, del desarrollo histórico de los derechos humanos como conquista de la humanidad y reconocimiento del contexto histórico y político de su elaboración.</li> <li>2. Identificación, a través de diversas producciones, de la DUDH como fundamento ético universal. Análisis de las dificultades actuales para su aplicación en gran parte del mundo, especialmente el ejercicio de los derechos <i>del niño</i> y la mujer.</li> <li>3. Valoración mediante tertulias, debates, etc., de la labor realizada por las instituciones y ONG en pro de los derechos humanos.</li> <li>4. Iniciación en el conocimiento de los hechos más influyentes en el desarrollo histórico de los derechos humanos desde los derechos civiles y políticos; los económicos, sociales y culturales; hasta los derechos de los pueblos a la solidaridad, al desarrollo y a la paz, mediante la utilización de medios audiovisuales. Reflexión por escrito sobre discriminaciones, exterminios y holocaustos practicados en nombre de diversas ideologías, etnias, religiones, etc.</li> <li>5. Realización en grupo y en su entorno escolar y familiar de campañas de difusión de la DUDH y contra la discriminación de la mujer y la violencia de género e infantil (abuso sexual, explotación laboral, reclutamiento militar, etc.)</li> </ol>	

Para trabajar este criterio hemos seleccionado las siguientes obras de arte:



Goldin, N. (1986). *La balada de la dependencia sexual* [Libro recopilatorio]. Serie de fotografías tomadas entre 1979 y 1986. Recuperado de: <https://oscarenfotos.com/2017/07/23/la-balada-de-la-dependencia-sexual-de-nan-goldin-serie-completa-y-comentada/>

Como podemos observar, en la serie de fotografías seleccionadas aparece una mujer maltratada, en concreto, por el hombre de la primera foto, su expareja, y personas pertenecientes al colectivo LGTBIQ+. Estas imágenes abocan necesariamente a una

opinión, formada o no, en el alumnado. Partimos en este supuesto de la concreción para inductivamente provocar la búsqueda introspectiva en el alumnado de los problemas reales de dichas representaciones como pueden ser la violencia de género y la exclusión de los colectivos. De esta forma, podremos introducirnos en la temática acerca de los Derechos Humanos y sus antecesores la *Declaración de los derechos del hombre y el ciudadano* (1789), la *Declaración de los derechos de la mujer y la ciudadana* (1791) y *Vindicación de los derechos de la mujer* (1792). Dichos antecedentes nos servirán de punto de partida para el desarrollo completo del criterio de evaluación.

Como podemos observar, el arte nos posibilita de una forma muy atractiva la iniciación y acercamiento tanto a la filosofía como a las ramas de esta disciplina. A su vez, la introducción de la obra artística moderna y contemporánea aproxima al alumnado al desarrollo histórico de los últimos siglos a veces desplazado en el currículum. A partir de este nuevo enfoque, el arte puede convertirse en un centro de interés para el alumnado. De acuerdo con los objetivos señalados anteriormente en la asignatura de filosofía, el arte da cuenta de cómo enmarcarlos y desarrollarlos dentro del aula. La interdisciplinariedad aboga por una construcción del mundo compartida, donde las relaciones existentes entre las disciplinas y los campos de conocimiento se expanden produciendo una visión holística de la realidad, lo que fomenta inexorablemente el desarrollo de las competencias del currículum. A su vez, todos los ejemplos señalados son fácilmente aplicables a dinámicas de grupo, fomentando el diálogo entre iguales y llegando a un acuerdo de las ideas que han sido compartidas por todos y quieren ser expresadas en voz alta. El arte, una vez más, junto con la filosofía, nos permite otra forma de conocer y ver la realidad, incluso dentro de las aulas.

## 5. CONCLUSIONES Y VÍAS ABIERTAS

La filosofía en la contemporaneidad se encuentra en un estado de reconocimiento difuso. Por un lado, desde una perspectiva educativa estatal se aboga por su necesidad y su implementación en las aulas, mientras que en el mercado laboral y a nivel de producción empresarial es denostada y evadida. Su conjunción con el arte presenta fuertes posibilidades de desarrollo y explotación dentro de su objeto de conocimiento, y un prolífero desarrollo tanto en la rama de estética como en la de filosofía del arte. La investigación en ambos campos, dados los cambios ocurridos en la historia del arte en los dos últimos siglos, nos invita a sumergirnos en las artes tanto como creadores de contenido filosófico como interpretes del panorama. Esto fomenta no solo el desarrollo de la filosofía misma, sino la necesidad de entender un mundo compartido entre conocimientos, donde la interdisciplinariedad se establece en la base de esta perspectiva.

Hemos querido mostrar en este trabajo, por un lado, cómo la investigación en artes desde la filosofía es un requerimiento social y cultural necesario y, por otro, cómo esto puede extrapolarse al aula, con el fin no solo de revitalizar el papel de la filosofía, sino de crear nuevas formas de ver y entender el mundo de manera interconectada entre los saberes humanísticos. Esto potencia, fuertemente, una visión panorámica de la realidad, donde los conocimientos de campos particulares pueden engranarse unos con otros. Esta visión ayuda al alumnado a desarrollar, de forma competente, una comprensión y entendimiento del lugar que habita. La búsqueda de un pensamiento reflexivo y crítico en el individuo viene de la mano de una *buena educación*, la cual comienza por respetar al sujeto mismo y no implantar visiones y perspectivas dogmáticas, cerradas o sesgadas de la realidad. La posibilidad que nos ofrece la unión de las artes y la filosofía ataca de entrada a los prejuicios que se pueden tener sobre la disciplina filosófica y su utilidad en el mundo contemporáneo.

Nuestra propuesta, como puede observarse, es una propuesta teórica. Una de las fórmulas fundamentales para su mejora es la implementación de ella en un aula real donde pueda contemplarse la respuesta del alumnado ante los estímulos artísticos que le presentamos. Sin embargo, cabe señalar, no solo que la imagen es un recurso didáctico por excelencia, sino que la comunicación a través de un lenguaje visual con fines educativos es propuesta

por Otto Neurath desde 1920 a través de su proyecto Isotipo. Este proyecto pretendía crear un lenguaje visual universal independiente del lenguaje natural que tuvieran los sujetos, con el fin de poder comunicarse entre ellos y educar a las poblaciones más desfavorecidas a través de gráficos e infografías (Neurath, O., 1936).

Como podemos observar, los esfuerzos por hacer de la imagen una herramienta de comunicación no son nuevos. Sin embargo, a diferencia Neurath, nosotros nos hemos querido centrar en la obra artística para poner en marcha todo un conjunto de habilidades interpretativas, creativas e imaginativas en el individuo antes de tocar a la puerta de la filosofía. Con ello, conseguimos no solo convertir a la asignatura en un punto de encuentro más atractiva para el estudiantado, sino ampliar sus horizontes humanísticos, potenciando, además, todas aquellas competencias y objetivos incluidos en el currículum académico.

En conclusión, el arte y la filosofía se configuran como saberes humanísticos dentro de la educación en un mundo hipertecnificado, lo que dificulta el interés y la predisposición a dichos tipos de conocimiento. La unión de ambos dentro de un aula no solo aboca a la persecución efectiva de los objetivos propuestos académicamente, sino que además enriquece la formación cultural, social, política, estética y moral del alumnado, lo que atañe directamente a la inmersión en el pensamiento filosófico y a aprender a filosofar. Dentro de un mundo postmoderno donde los fundamentos han sido quebrados y dados la espalda, la filosofía y el arte se presentan como una búsqueda del sentido natural del mundo y de la objetividad que emana de la propia subjetividad del individuo. Filosofía y artes se coronan como los saberes nacidos por y para el ser humano, donde él mismo es quien traza y pone los límites. Quizás, tal y como dice Mondrain, solo cuando nos encontremos ante la realidad absoluta, arte y filosofía pierdan su sentido, pero mientras tanto, su valor como salvación y redención humana no tienen comparación.

## 6. BIBLIOGRAFÍA

### TEXTOS

Aunión, J. A. (28 de noviembre de 2013). 35 años y siete leyes escolares. *El País*.

Recuperado de:

[https://elpais.com/sociedad/2013/11/26/actualidad/1385489735\\_160991.html](https://elpais.com/sociedad/2013/11/26/actualidad/1385489735_160991.html)

Ávila Valdés, N. (2011). «El lenguaje visual». *Teoría e historia de la imagen*. Madrid, España: Síntesis

Calinescu, M. (2016). *Cinco caras de la modernidad. Modernismo, vanguardia, decadencia, kitsch, postmodernismo*. Madrid, España: Tecnos y Alianza Editorial [edición: neoMetropolis]

Danto, A. C. (2007). *Después del fin del arte. El arte contemporáneo y el linde de la historia*. Barcelona, España: Paidós Transiciones

Decreto 83/2016, Consejería de Educación y Universidades, Gobierno de Canarias, España, 4 de julio de 2016

Fernández Trespalacios, J. L. (julio-septiembre 1970). Problemática didáctica de la filosofía. *R.E.P.* vol XXVIII, nº III, pp. 237-263.

Foster, H., Buchloh, B., Krauss, R., Bois, Y. A. (2006). *Arte desde 1900. Modernidad, antimodernidad y posmodernidad*. Madrid, España: Akal.

Gil, F., Segado, F. (eds), (2011). *Teoría e historia de la imagen*. Madrid: Síntesis

Gilson, E. (1964). *Matières et Formes. Poiétiques particulières des arts majeurs*. París, Francia: Librairie Philosophique J. Vrin.

Gobierno de España (2013-2020). LOMCE: Competencias sociales y cívicas. Ministerio de Educación y Formación Profesional. Madrid, España. Recuperado de: <http://www.educacionyfp.gob.es/educacion/mc/lomce/curriculo/competencias-clave/social-civica.html>

Gobierno de España (2013-2020). LOMCE: Conciencia y expresiones culturales. Ministerio de Educación y Formación Profesional. Madrid, España. Recuperado de: <http://www.educacionyfp.gob.es/educacion/mc/lomce/curriculo/competencias-clave/competencias-clave/cultura.html>

Greenberg, C. (2006). *La pintura moderna y otros ensayos*. Madrid, España: Ediciones Siruela

Habermas, J. (invierno de 1981). Modernity versus Postmodernity, *New German Critique*, nº. 22, pp. 3-14. doi:10.2307/487859

Hegel, G. W. F. (1989). *Estética*. Barcelona, España: Península.

Kant, I. (2013). *¿Qué es la Ilustración? Y otros escritos de ética, política y filosofía de la historia*. Madrid, España: Alianza

Liotard, J. F. (1987). *La condición postmoderna*. Madrid, España: Cátedra.

Muñoz, V. (16 de noviembre de 2017). La cruzada para blindar la Filosofía víctima de la 'Ley Wert'. *elBoletín*.

Recuperado de: <https://www.elboletin.com/noticia/155985/nacional/la-cruzada-para-blindar-la-filosofia-victima-de-la-ley-wert.html>

Neurath, O. (1936). *International Picture Language*. Londres, Reino Unido: Kegan Paul, Trench, Trubner & Co.

Plazaola, J. (2007). *Introducción a la Estética. Historia, Teoría, Textos*. Bilbao, España: Publicaciones de la Universidad de Deusto

RTVE.es/AGENCIAS (17 de octubre de 2018). El congreso reclama de forma unánime que la Filosofía vuelva ser materia obligatoria en ESO y Bachillerato. *RTVE*. Recuperado de: <https://www.rtve.es/noticias/20181017/filosofia-vuelve-ser-obligatoria-eso-bachillerato/1821220.shtml>

Salazar, A. (17 de marzo de 2020). La Lomloe: Un rayo de esperanza para la Filosofía. *Magisterio*. Recuperado de: <https://www.magisnet.com/2020/03/la-lomloe-un-rayo-de-esperanza-para-la-filosofia/>

Silió, E. (18 de octubre de 2018). El Congreso pacta que la Filosofía vuelva a ser obligatoria tres años en los institutos. *El País*. Recuperado de: [https://elpais.com/sociedad/2018/10/17/actualidad/1539790211\\_552468.html](https://elpais.com/sociedad/2018/10/17/actualidad/1539790211_552468.html)

## OBRAS DE ARTE

Banksy, Crítica a la autoridad [Grafiti]. Inglaterra. Recuperado de: <https://raulromeroarte.com/banksy-este-quien-demonios/>

Goldin, N. (1986). *La balada de la dependencia sexual*. Serie de fotografías tomadas entre 1979 y 1986. Recuperado de: <https://oscarenfotos.com/2017/07/23/la-balada-de-la-dependencia-sexual-de-nan-goldin-serie-completa-y-comentada/>

Magritte, R. (1929). Ceci n'es pas une pipe, de la serie *La traición de las imágenes* [Pintura]. Los Ángeles, LACMA. Recuperado de: <https://collections.lacma.org/node/239578>

Mondrian, P. (1930). Composición con rojo, azul y amarillo [Pintura]. Belgrado, Museo Nacional de Serbia. Recuperado de: <https://www.ideelart.com/magazine/composition-with-red-blue-and-yellow>

Picasso, P. (1937). Guernica [Pintura]. Madrid, Museo Reina Sofía. Recuperado de: <https://www.museoreinasofia.es/coleccion/obra/guernica>

Wall, J. (1995). Man in the Street [C-Print]. Santa Cruz de Tenerife, TEA. Recuperado de: <https://www.tate.org.uk/whats-on/tate-modern/exhibition/jeff-wall/jeff-wall-room-guide/jeff-wall-room-guide-room-3>

Warhol, A. (1962). Latas de sopa Campbell [Pintura]. Nueva York, MoMA. Recuperado de: [https://www.moma.org/learn/moma\\_learning/andy-warhol-campbells-soup-cans-1962/](https://www.moma.org/learn/moma_learning/andy-warhol-campbells-soup-cans-1962/)

Wittgenstein, L., Stonborough, E. (1926-1928). Casa Stonborough-Wittgenstein [Arquitectura]. Viena, Austria. Recuperado de: <https://hyperbole.es/2016/10/wittgenstein-y-engelman-casa-stonborough-viena-1926-1928/>

## AGRADECIMIENTOS

Este Trabajo de Fin de Máster se me presentó más que como un reto académico como un reto anímico. Es el segundo TFM que realizo en este curso académico atravesando además una pandemia mundial de por medio. Siempre que me reencuentro con la filosofía académica, de algún u otro modo, me acuerdo de Amparo Gómez en la entrada de nuestra facultad mientras me decía: «a veces es mejor trabajar un tema que no te gusta tanto con alguien que te trata bien, que adorar el tema y que te traten mal». Estos días la he recordado, y no sé como agradecerle a mi tutor, Modesto Gómez, no solo elegir una temática que me encanta sino el buen trato que he recibido por su parte. A veces, cuando menos te lo esperas, después de un año fatídico en una facultad que no es la tuya, aparece alguien que siente el mismo o más amor por la disciplina a la que dedicas que tú, y ese fue él. Gracias por devolverme las ganas de estar dentro de la filosofía, de comprender mis intereses y de no juzgarme a la hora de expresarlos. Mi madre, a la que, por supuesto, siempre estoy profundamente agradecida por su apoyo incondicional, se guía por señales, y cuando le dije que Modesto tenía el mismo despacho que Amparo, me afirmó: «¡ves por qué tenías que trabajar con él!». Gracias, de verdad, por encontrarnos y por reencontrarme con la filosofía.