MÁSTER EN FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA, BACHILLERATO, FORMACIÓN PROFESIONAL Y ENSEÑANZAS DE IDIOMAS

TRABAJO FIN DE MÁSTER

CURSO 2024-25

Educar la mirada: imágenes y pensamiento a través de la geografía poética en el aula

Educating the Gaze: Images and Thought through Poetic Geography in the Classroom

ESPECIALIDAD: Filosofía

APELLIDOS Y NOMBRE: López Martínez, Luis Manuel

CONVOCATORIA: JUNIO

CURSO: 2024-2025

TUTOR/A: Ignacio Silvero, Felipe Martín. Departamento de Filosofía y Sociedad. Facultad de Filosofía

DEFENDIDO EL: 18/06/2025

D. Lópe Martínez, Luis Manuel, estudiante del Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas en la Facultad de Educación - CFP de la Universidad Complutense de Madrid en el curso 2024-2025, como autor del trabajo fin de máster titulado Educar la mirada: imágenes y pensamiento a través de la geografía poética en el aula. Educating the Gaze: Images and Thought through Poetic Geography in the Clasroom y presentado para la obtención del título correspondiente, cuyo tutor es:

Ignacio Silvero, Felipe Martín del Departamento de Filosofía y Sociedad. Facultad de Filosofía

DECLARO QUE:

El trabajo Fin de Máster que presento está elaborado y redactado por mí, es original y no se han utilizado herramientas generativas de texto a través de la Inteligencia Artificial. No copio ni utilizo ideas, formulaciones, citas integrales e ilustraciones de cualquier obra, artículo, memoria, o documento (en versión impresa o electrónica), sin mencionar de forma clara y estricta su origen, tanto en el cuerpo del texto como en las referencias bibliográficas. Así mismo, declaro que los datos son veraces y que no he hecho uso de información no autorizada de cualquier fuente escrita de otra persona u otra fuente.

De igual manera, soy plenamente consciente de que el hecho de no respetar estas directrices es objeto de sanciones universitarias y/o de otro orden.

En Madrid, a 30 de mayo de 2025

Fdo: Luis Manuel López Martínez

ÍNDICE

Resumen

Este trabajo plantea una propuesta pedagógica innovadora para la enseñanza de la filosofía en Bachillerato, basada en el uso activo y simbólico de la imagen por parte del alumnado por su valor como detonante del pensamiento filosófico. A través de un recorrido crítico por la historia de la filosofía —desde Platón hasta Didi-Huberman— se analizan las tensiones entre ver y pensar y se recuperan voces que defienden la potencia del símbolo como forma legítima de comprensión.

En diálogo con autores como Ricœur, Berger y Santiago Muiño, se propone una pedagogía filosófica que sitúe a la imagen como generadora de pensamiento y no como simple recurso didáctico. Esta propuesta se pone en práctica mediante una actividad basada en la «geografía poética», en la que el alumnado debe tomar una fotografía filosóficamente sugerente y redactar una reflexión personal y que, como pude comprobar durante mis prácticas docentes, se reveló profundamente transformadora. En última instancia, este trabajo defiende una educación filosófica más encarnada, que devuelva el potencial de asombro de las imágenes para recuperar su potencial formativo y poético.

Palabras clave

Filosofía de la educación, imagen y pensamiento, geografía poética, hedonía depresiva, mistificación, hermenéutica, fotografía filosófica, pensamiento visual, poiesis.

Abstract

This paper presents an innovative pedagogical proposal for teaching philosophy in high school, based on the active and symbolic use of images by students, due to their value as a trigger for philosophical thought. Through a critical exploration of the history of philosophy —from Plato to Didi-Huberman— it examines the tensions between seeing and thinking. It recovers voices that defend the power of the symbol as a legitimate form of understanding. In dialogue with authors such as Ricœur, Berger, and Santiago Muiño, the proposal envisions a philosophical pedagogy that places the image as a generator of thought rather than a mere didactic tool. This proposal is put into practice through an activity based on “poetic geography,” in which students are asked to take a philosophically suggestive photograph and write a personal reflection. As I was able to observe during my teaching internship, the activity proved to be deeply transformative. Ultimately, this work advocates for a more embodied philosophical education, one that restores the image’s capacity for wonder in order to recover its formative and poetic power.

Keywords

Philosophy of education, image and thought, poetic geography, depressive hedonism, mystification, hermeneutics, philosophical photography, visual thinking, poiesis.

1. Introducción: El sentido de las imágenes

1.1. Planteamiento del problema y justificación

La idea fundacional de este trabajo surgió, en un primer momento, como respuesta espontánea a un acalorado debate entre los alumnos de este máster sobre si el uso de las imágenes en el aula era, o no, perjudicial para el alumnado. Algunos defendían que las nuevas tecnologías facilitaban el aprendizaje, haciéndolo más accesible y dinámico; otros sostenían que estas solo servían para dispersar la atención, convirtiendo al profesor en un animador que debía entretener más que enseñar. Las imágenes —especialmente las proyectadas, interactivas o digitales— eran, para estos últimos, un síntoma de la banalización de la enseñanza.

Cuando, durante mis prácticas, pude acceder a un instituto, comprobé —para mi sorpresa— que ese debate no era una mera cuestión teórica, ni que solo polarizaba a los filósofos teóricos, sino que de hecho era omnipresente en las formas de actuar de los profesores y que incluso se convertía en ideología. Según fui conociendo a los distintos profesores de las materias pude ver como había algunos docentes que se jactaban orgullosos de no depender de nada más que una tiza y una pizarra y que creían, como me dijo textualmente una profesora hablando del tema, que «si los alumnos querían imágenes, que mirasen por la ventana». Otros, en cambio, me presentaron infinidad de programas para amenizar las clases: Juegos didácticos online, cuestionarios gamificados, plataformas para crear presentaciones, Inteligencias artificiales para crear imágenes y un largo etcétera. Aunque esta distinción pueda parecer caricaturesca, evidenciaba una división clara entre quienes defendían la innovación didáctica y quienes apostaban por una enseñanza más clásica.

Mi postura en aquel debate inicial era vaga, más una intuición o una ocurrencia suertuda que una convicción, pero después de mi —aunque breve— experiencia en la práctica docente esa idea primeriza ha ido cogiendo peso, argumentándose y documentándose hasta convertirse en una teoría que considero que, si bien no resuelve el debate, sí aporta algo nuevo.

Comencé a pensar que quizá la cuestión no era si debía o no haber imágenes en el aula, sino de dónde deben proceder esas imágenes y qué lugar ocupan en la construcción del conocimiento. De ahí surgió la hipótesis que atraviesa este trabajo: quizás el problema no es el uso de imágenes en sí, sino el hecho de que estas sean siempre seleccionadas y proyectadas por el profesor. Tal vez la clave esté en invertir la dirección del flujo visual, haciendo que sean los propios alumnos quienes aporten las imágenes al aula. De este modo, se satisface la voluntad de renovación metodológica —al integrar lo

visual, lo creativo y lo simbólico—, pero se evita la pasividad asociada al consumo visual constante —temida por los defensores de una educación tradicional— implicando al alumnado en un proceso activo de observación, interpretación y pensamiento. La expresión *el sentido de las imágenes* —que da título a este apartado—remite así tanto a su significado simbólico como a su orientación jerárquica.

A lo largo de este trabajo desarrollaré con más detalle esta propuesta, sus fundamentos teóricos y sus implicaciones prácticas, pero, ya desde aquí, quiero subrayar que, aunque la reflexión sobre el uso de imágenes podría aplicarse a otras asignaturas, es en la enseñanza de la filosofía donde este debate cobra una urgencia particular. No solo porque la tensión entre imagen y pensamiento atraviesa la historia misma de la filosofía —desde Platón hasta Didi-Huberman—, sino porque tomarse en serio esta tensión es entender que la filosofía no es solo un contenido, sino una forma de mirar, de preguntar de investigar y de estar en el mundo.

Además, los recientes cambios en las pruebas de acceso a la universidad, así como las nuevas modalidades de la Olimpiada Filosófica —que desde 2017 acepta el envío de fotografías filosóficas— dejan cada vez más claro que la competencia filosófica del siglo XXI incluye la capacidad de interpretar críticamente imágenes y de producir pensamiento visual. Y es que vivimos en una época marcada por una sobreabundancia de imágenes; nuestros alumnos están constantemente expuestos a ellas y, en muchos casos, desbordados por su inmediatez. La saturación visual no los estimula, sino que los anestesia. Como observé durante mis prácticas, ni siquiera los vídeos en clase lograban captar su atención más de unos minutos y los recursos visuales acababan, paradójicamente, aburriéndoles. La imagen, como recurso didáctico, ha dejado de ser por sí sola estimulante. Recuperar su potencia simbólica y filosófica es de una urgencia imposible de exagerar y exige, por tanto, un cambio de enfoque.

Por esto mismo, la propuesta de este trabajo no es solo metodológica, sino también ética y formativa: se trata de restaurar un vínculo más sano con la imagen, no como objeto de consumo rápido, sino como ocasión de encuentro, de pensamiento, de fascinación. Y no es casual que sea precisamente la fascinación —el asombro— la actitud fundacional de la filosofía.

Para sostener esta propuesta, he querido no solo formular una hipótesis, sino también diseñar y aplicar una actividad concreta: la geografía poética, en el sentido que le da un autor fundamental para esta investigación: Emilio Santiago Muiño. Esta consiste, en esencia, en acceder al mundo como si pudiera volver a sorprendernos. He invitado al alumnado a participar de esa mirada a través de una tarea sencilla pero profunda: tomar una fotografía filosóficamente sugerente y acompañarla de una reflexión personal. Como

mostraré más adelante, esta actividad se reveló como un espacio fértil para el pensamiento, la sensibilidad y la implicación activa del alumnado.

1.2. Objetivos

En primer lugar: reivindicar el valor cognitivo, educativo y filosófico de la imagen frente a la tradición logocéntrica de la filosofía: poniendo en cuestión la jerarquía histórica entre *imago* y *logos*.

Segundo: Adaptar la enseñanza de la filosofía a los nuevos retos educativos y sociales: promoviendo una alfabetización visual crítica y una pedagogía que reconozca el poder formativo de las imágenes generadas por los propios alumnos.

Tercero, y por último: Impulsar en el alumnado una forma de relación con el mundo más atenta, sensible y reflexiva: a través del acto de pasear y observar, promoviendo experiencias de aprendizaje interdisciplinar que favorezcan la percepción poética y filosófica de la realidad. Esta apertura a lo cotidiano busca no solo desarrollar el pensamiento crítico y la creatividad, sino también cultivar formas de bienestar ligadas a la atención plena, en contraste con el ritmo acelerado y sobreestimulado propio de la sociedad actual.

1.3. Metodología

En este trabajo combino dos enfoques metodológicos principales: por un lado, una metodología hermenéutica, centrada en la interpretación crítica de textos filosóficos y estéticos; por otro, un enfoque vivencial y experimental, vinculado a mi propia experiencia implementando una propuesta concreta en el aula y a la observación cualitativa de sus efectos.

En primer lugar, he recurrido a una metodología de corte hermenéutico, entendida como una vía investigativa e interpretativa a través de un recorrido que va desde Platón hasta autores contemporáneos como Paul Ricoeur, John Berger o Georges Didi-Huberman, he buscado reconstruir críticamente el lugar que la imagen ha ocupado en la historia del pensamiento occidental, así como sus usos, resistencias y olvidos. El objetivo no ha sido tanto sistematizar una teoría de la imagen, como poner en relación esas voces con una preocupación pedagógica concreta: la posibilidad de integrar la imagen en el aula de filosofía, no como ornamento o material auxiliar, sino como vehículo del pensamiento, desencadenante de preguntas y experiencia transformadora.

El segundo eje metodológico es de tipo vivencial y experimental, ya que la propuesta teórica se ha llevado a la práctica, a través de una actividad inspirada en la geografía poética, en un contexto educativo real de donde se extrajeron valiosas lecciones que detallaré más adelante.

En este sentido, considero que mi experiencia en el aula funciona a modo de verificación del potencial pedagógico del enfoque propuesto. Y es que, más allá del uso de los instrumentos cuantitativos, se ha atendido a la dimensión cualitativa de los resultados: las respuestas del alumnado, su grado de implicación, la originalidad de sus propuestas, etc. que han servido como indicadores del impacto formativo de la actividad y de la viabilidad de la propuesta en el ámbito académico.

2. Fundamentación teórica: *Imago versus Logos*

Este trabajo —como ya he anticipado— es, ante todo, un trabajo sobre la imagen lo que no quiere decir, pero tampoco la de excluye de, ser un trabajo sobre estética. Sino más bien una filosofía de la imagen, o más concretamente de la relación de la imagen (*imago)* con el pensamiento, por oposición a la relación que este tiene con la palabra (*logos*).

Ahora bien, antes de examinar esta relación en el contexto educativo contemporáneo, es imprescindible realizar un breve recorrido histórico por los grandes hitos filosóficos que han moldeado nuestra forma de entender la imagen. Esta historia, como se verá, ha sido en buena medida una historia de sospecha, donde la imagen ha sido reducida —en el mejor de los casos— a ornamento, y —en el peor— a engaño. Por ello, el propósito de este apartado es doble: por un lado, hacerse cargo críticamente de esta herencia; por otro, rescatar de entre sus ruinas claves y fisuras que permitan pensar una relación no jerárquica, sino fecunda, entre *imagos* y *logos.*

2.1. El estatuto ontológico de la imagen en la tradición filosófica

El menosprecio hacia la imagen en la tradición filosófica puede rastrearse con claridad hasta Platón, quien fue el primero en oponer, de forma explícita y casi beligerante, imagen y *logos*. Para el filósofo griego, la imagen ocupaba uno de los peldaños más bajos en su peculiar jerarquía ontológica, mientras que el *logos* ocupaba el más alto. Las imágenes eran, para él, ilusiones: simulacros que desviaban al alma del conocimiento verdadero, apariencias que apelaban a los sentidos en lugar de al intelecto. Basta con recordar el mito de la caverna, donde lo visible no es más que sombra, reflejo incompleto y distorsionado del mundo de las Ideas.

La primacía del *logos* en Platón no es casual, sino que se corresponde con su teoría epistémica y metafísica. El *logos* —entendido como palabra razonada, discurso, diálogo filosófico— se convierte en el vehículo privilegiado para acceder a la verdad. A través del *logos*, el alma puede elevarse desde el mundo sensible hasta el mundo inteligible de las Ideas, despojándose de las apariencias y alcanzando lo eterno y lo inmutable. El *logos* es, por tanto, la expresión misma del pensamiento racional. Frente a esto, el *imago*, la imagen, permanece atada a lo cambiante, a lo engañoso. Sin embargo, de entre todos los textos de Platón hay uno que destaca por su transparencia al respecto de esta dicotomía, Fedro, donde el arte es solo, «Apariencia de sabiduría (…) que no verdad» (Platón, 1988, p. 404)

En esta jerarquía, la imagen pasa a ser un reflejo pasivo y mudo, mientras que el *logos* es actividad, reflexión, vida del pensamiento. «A unos les es dado crear arte, a otros [los filósofos] juzgar qué de daño o provecho aporta» (Platón, 1988, p. 403) De hecho, Fedro puede leerse, en buena medida, como un diálogo orientado a evaluar el «daño» que

el arte y la escritura provocan. Y es que Platón no solo sospechaba de las imágenes visuales, sino también el texto escrito al que acusa de debilitar la memoria y de ofrecer una falsa apariencia de sabiduría. El verdadero pensamiento, y por tanto el verdadero aprendizaje, solo puede tener lugar en el diálogo oral, en el intercambio racional entre dos almas. Tanto la imagen como el texto serían, en consecuencia, formas degradadas del conocimiento: copias de copias, imitaciones sin alma que no activa el pensamiento, sino que lo adormecen. «fiándose de lo escrito, llegarán al recuerdo desde fuera, a través de caracteres ajenos, no desde dentro, desde ellos mismos y por sí mismos» (Platón, 1988, p.403)

Sin embargo, el calificativo más sugerente —y problemático— que recibe el arte en este diálogo, y que a lo largo de este trabajo intentaré desarticular, es el que alude a su mudez: a su supuesta incapacidad para comunicar, interpelar o activar algo en quien la contempla. Platón, por boca de Sócrates, sostiene que: «lo que pasa con la escritura, y por lo que tanto se parece a la pintura. En efecto, sus vástagos están ante nosotros como si tuvieran vida; pero, si les pregunta algo, responden con el más altivo de los silencios» (Platón, 1988, p.404) Este trabajo se centrará precisamente en desmentir esta idea cartografiando las múltiples formas en las que la imagen no solo puede hablar, sino que, cuando lo hace, despierta, sacude y galvaniza el pensamiento, convirtiéndose en una vía legítima de acceso a lo filosófico.

En otras palabras, la jerarquía que Platón establece no es simplemente metodológica o pedagógica, sino ontológica. Mientras el *logos* es, la imagen —ya sea visual o escrita— está. Así, desde sus inicios, la tradición filosófica occidental ha tendido a desconfiar de la imagen, subordinándola al reino del concepto y del discurso.

Esta jerarquía, aunque discutida, se consiguió imponer en los siglos venideros gracias al neoplatonismo y su incorporación al dogma católico a través de San Agustín de Hipona, que lo mismo que Platón, creía que las imágenes (lo pasajero) desviaban al alma de la observación de Dios (lo eterno). En este contexto, el *logos* adquiere un carácter aún más trascendental como manifestación misma de Dios. «Al principio era el Verbo [*Logos*], y el Verbo estaba en Dios, y el Verbo era Dios» (Juan 1:1). La Biblia consagra al *logos* como principio creador y salvador, la palabra y el conocimiento eran solo uno. No debería entonces de sorprendernos las numerosas oleadas iconoclastas que sacudieron cada tanto siglo los cimientos de occidente y aunque posteriormente el arte sacro encontrará su espacio dentro de la liturgia, será siempre subordinado a la palabra revelada.

Las distintas ramas del cristianismo —la Iglesia ortodoxa, la católica y más tarde la protestante— tuvieron que posicionarse ante la imagen. Incluso el catolicismo, que fue el más indulgente con el arte visual, mantuvo siempre una tensión: la imagen debía tolerarse solo si servía a fines religiosos, ira más allá de eso era idolatría, vanidad o tentación. Esta

sospecha explica que los artistas fueran considerados socialmente inferiores y se vieran constreñidos a temáticas devocionales. Con la hegemonía cultural del cristianismo, la filosofía occidental heredó y reforzó esta desconfianza hacia lo visual. La imagen, si era permitida, debía ser religiosa, proselitista, y estar siempre subordinada al *logos* y de ahí que los artistas, en primer lugar, no fueran tenidos en alta estima y en segundo lugar que se viesen constreñidos invariablemente a temáticas religiosas.

Esta tradicional desconfianza de la imagen iniciada por Platón y continuada por Agustín, será, durante siglos, al menos de forma hegemónica, indiscutida y solo recientemente ha comenzado a resurgir un interés genuino por su dignidad filosófica y su potencia epistémica. Aun así, esto no quiere decir que la historia de la filosofía sea una historia del desprecio del *imago*, sino más bien que esta ha sido reiteradamente desatendida, arrinconada y, sí, aunque en ocasiones fue despreciada, sería una manipulación pretender otra cosa.

Así pues, el objetivo de este trabajo no es condenar la tradición filosófica y dinamitarla por haber despreciado a la imagen, sino algo mucho más modesto: —y quizá más fértil— recuperar, visibilizar y articular aquellas corrientes subterráneas del pensamiento que han sabido reconocer en la imagen una fuente legítima de conocimiento y de experiencia filosófica. En definitiva, se trata de invitar a un reencuentro con la imagen como vehículo de pensamiento, no para anular al *logos*, sino para ensanchar su campo de acción abriéndolo a formas sensibles, poéticas y visuales de comprensión.

2.2. Una contra-historia de la imagen

Reducir la historia de la filosofía a un dogma iconoclasta sería no solo una simplificación extrema, sino una grave equivocación que ignora la riqueza y diversidad del pensamiento filosófico a lo largo de los siglos. Sería, además, una injusticia hacia todos aquellos autores que, desde dentro de la tradición, han desafiado la jerarquía clásica que subordina la imagen al concepto. Por esta misma razón, resulta especialmente fecundo —siguiendo el consejo benjaminiano de «cepillar la historia a contrapelo»— explorar aquellas vetas subterráneas que reivindican la dignidad filosófica del *imago.*

Una de las primeras y más fértiles se encuentra en el pensamiento de Epicuro, y especialmente en su exégeta romano, Lucrecio. Este último no solo invierte la jerarquía platónica, sino que confiere a la imagen un estatuto epistemológico privilegiado. Para Lucrecio, lo que se ve, se huele, se toca —en definitiva, lo que se experimenta sensiblemente— constituye una fuente de conocimiento mucho más fiable que las construcciones abstractas del pensamiento. «Encontrarás que nace la noticia / de la verdad de los sentidos mismos, / que al error nunca pueden inducirnos, / que merecen muy grande confianz (Lucrecio, 1984, p. 256), afirma en *De rerum natura*; la duda sólo entra en juego

cuando se interpretan intelectualmente esas percepciones. No es la imagen la que engaña, sino lo que nosotros pensamos de ella.

Esta reflexión no se limita a lo epistemológico. También alcanza una dimensión ontológica: Lucrecio sostiene que existe una afinidad material entre los órganos sensoriales del ser humano y las imágenes que perciben. Ambas están compuestas de átomos y, por tanto, participan de la misma naturaleza. La imagen no es una copia alejada de lo real, sino una emanación física del objeto, un flujo de partículas que impacta directamente en nuestros sentidos, hechos a la medida exacta de estas emanaciones para poder percibirlas. Es precisamente de esta afinidad que se deduce que no puede haber engaño posible, la relación con la naturaleza (en su sentido más amplio) es de simbiosis y de compenetración, no de engaño.

Frente a los escépticos o incluso platónicos que apelaban a ilusiones ópticas o errores perceptivos para intentar falsar su teoría—como el clásico ejemplo del palo que parece quebrarse al introducirse en el agua, o las alucinaciones, los sueños y las confusiones—, Epicuro responde con una teoría de extraordinaria audacia: la de los *eidōla*, o «fantasmas». Según esta concepción, las imágenes son residuos materiales que flotan en el vacío (espacio necesario en su física para permitir el movimiento de los átomos) hasta encontrar unos ojos receptivos donde adherirse. Así, cuando alguien cree ver a una persona muerta, lo que percibe no es una falsedad sino un residuo real de su imagen que aún no se ha disipado del todo. La equivocación no está en la imagen, sino en su interpretación. Las imágenes, en esta visión, nunca mienten: siempre remiten a algo real, aunque no siempre se sepa leer adecuadamente lo que dicen.

Esta ontología materialista de la imagen encuentra su correlato directo en la ética epicúrea hacia la ataraxia. Si los sentidos son la única fuente fiable de conocimiento, entonces también son la guía más segura hacia una vida buena. La imagen, como experiencia sensorial plena, se convierte así en un fundamento tanto del saber cómo del bienestar. Es precisamente esta confianza en la experiencia estética y en la naturaleza —en su sentido más amplio— como fuente de verdad, la que reverbera, siglos después, en la propuesta de la geografía poética, que analizaré más adelante. Por ahora basta señalar que dicha propuesta, al igual que la filosofía de Epicuro, se funda en una confianza radical en las vivencias personales, irreductibles a categorías abstractas, pero portadoras de un sentido profundo y auténtico.

2.3. Ricoeur: De como mirar

Esta reivindicación temprana de la experiencia sensible como vía legítima de acceso al conocimiento no queda confinada al mundo antiguo ni a la órbita materialista de Epicuro y Lucrecio. Mucho más cerca de nosotros, en el siglo XX, encontramos una recuperación

profunda de la dimensión experiencial del saber en el pensamiento hermenéutico de Paul Ricoeur. Si bien se mueve en coordenadas muy distintas a las del atomismo clásico, el pensador francés comparte con ellos una misma intuición fundamental: que el conocimiento no se agota en la conceptualización ni en la deducción lógica, sino que se despliega también en la experiencia vivida, situada y sensible.

En su obra Finitud y Culpabilidad (Ricoeur, 2004) —por lo demás, de un tono y tema que poco tiene que ver con esto— dedica un capítulo final a consideraciones sobre el arte y el pensamiento, titulándolo como el famoso aforismo kantiano: «El símbolo da que pensar» (Ricœur, 2004, p. 481). En él propone una vía alternativa al racionalismo conceptual: pensar desde el símbolo y no solo sobre él.

Cuando la filosofía se enfrenta a una imagen, queda atrapada entre dos límites difíciles de sortear. Por un lado, ya no puede simplemente suspender el mito para dejar paso a su discurso, como pretendía Platón, extirpando al uno del otro. Pero, al mismo tiempo, tampoco puede reducir la imagen a un simple código que pueda descifrarse completamente mediante análisis racional. La imagen simbólica resiste ser agotada: no puede traducirse de forma directa al lenguaje conceptual sin perder parte de su potencia.

Desde esta perspectiva, el pensamiento no puede prescindir del símbolo, pero tampoco puede apropiarse de él del todo. Se trata de una tensión productiva: la filosofía se ve obligada a convivir con lo que no puede dominar por completo, a abrirse a formas de sentido que no se dejan encerrar en categorías unívocas. Es precisamente en esa frontera, en esa ambigüedad, donde la hermenéutica encuentra su lugar: no para suprimir la imagen, sino para escuchar lo que aún no ha sido dicho del todo.

> «Entre estos dos callejones sin salida, vamos a proponer una tercera vía: la de una interpretación creadora de sentido, a la vez fiel (...) a la donación del sentido del símbolo, y fiel al juramento del filósofo que consiste en comprender (…) Esta afirmación (...) dice dos cosas: El símbolo da; pero lo que da es que pensar, algo que pensar» (Ricœur, 2004, p. 482).

Entre la paciencia de dejar que los símbolos hablen por sí mismos y el rigor de hacerlos hablar, Ricœur propone una relación basada en el aforismo kantiano antes citado: Decir que «el símbolo da» significa que este no es simplemente una forma decorativa o una envoltura del sentido, sino que es el propio sentido, el cual no puede ser reducido a conceptos ni agotado por el análisis racional. Una verdad que, sin embargo, aparece velada y que se sugiere, pero no se dice del todo. Por eso continúa diciendo que lo que da es «que pensar»: lo que da el símbolo no se absorbe de inmediato, sino que exige una respuesta, una elaboración, un trabajo interpretativo. Así, el símbolo no da un único sentido, sino que inaugura un camino de su búsqueda.

Este giro no implica una rendición del pensamiento crítico ante lo irracional, sino más bien la afirmación de que la experiencia simbólica puede ser una fuente legítima de sentido y de pensamiento, especialmente en lo que se refiere a la dimensión afectiva, existencial y ontológica del ser humano. Frente a una filosofía que quisiera comenzar desde cero, sin supuestos, Ricœur propone que la reflexión debe iniciarse en pleno lenguaje, ya habitada por símbolos, imágenes y relatos simbólicos que dan estructura a nuestra comprensión del mundo. A este respecto dirá: «Apuesto que comprenderé mejor al hombre y la relación entre el ser del hombre y el ser de todos los entes, si sigo la indicación del pensamiento simbólico.» (Ricœur, 2004, p. 488).

Esta reivindicación adquiere una urgencia particular en nuestra época, marcada por una profunda desatención hacia los lenguajes simbólicos. Vivimos un tiempo donde la eficacia, la precisión y el control técnico han desplazado otros modos de comprensión más abiertos, ambiguos o poéticos. En un contexto dominado por el lenguaje funcional, centrado en la utilidad y la dominación de la naturaleza a escala global, todo aquello que escapa a la lógica de lo mensurable corre el riesgo de ser olvidado o descartado como irrelevante.

Sin embargo, precisamente desde el seno de esta modernidad técnica surge también la necesidad de reimaginar el lenguaje, de enriquecerlo con otras capas de sentido que lo devuelvan a su dimensión evocadora y transformadora. Lejos de anhelar un retorno nostálgico a pasados idealizados, lo que se propone es una reapertura de nuestra sensibilidad a lo simbólico, una posibilidad de regenerar el lenguaje para que vuelva a tocarnos, a movernos, a hacernos pensar desde otro lugar. Es en ese cruce entre técnica y símbolo donde se juega una de las apuestas más potentes de una filosofía hermenéutica: la creación de palabras que no solo informen, sino que interpelen.

> «¡Lo que necesitamos es una interpretación que respete el enigma originario de los símbolos!, que deje que estos la instruyan, pero que, a partir de ahí, promueva el sentido, conforme el sentido en la plena responsabilidad de un pensamiento autónomo. Ésta es la aporía: ¿Cómo puede el pensamiento, a la vez, estar sujeto y libre? ¿Cómo se compagina la inmediatez del símbolo con la mediación del pensamiento?» (Ricœur, 2004, p. 483).

Esta tensión entre razón y símbolo no se resuelve mediante una técnica analítica ni una comparación sistemática entre signos, sino a través de un gesto de confianza en que el sentido todavía puede emerger. Frente a una interpretación puramente explicativa, que busca clasificar y dominar desde fuera, se plantea la necesidad de una implicación personal: no basta con saltar de un símbolo a otro como si fueran objetos externos, sin comprometerse en ninguno.

La comprensión profunda exige un acto de entrega: dejarse afectar, exponerse a la posibilidad de que el mundo aún tenga algo que decirnos. En este enfoque, interpretar no

es solo descomponer ni etiquetar, sino asumir una postura receptiva ante lo simbólico. La hermenéutica, así entendida, no es una herramienta de análisis, sino una forma de presencia, una apertura al ser desde la vulnerabilidad de quien se deja interpelar. Es decir, debe ser situada, concernida, afectada, conmovida, apasionada o, en otras palabras: «Hay que abandonar la posición o, mejor dicho, el exilio del espectador distante y desinteresado, con vistas a apropiarse, cada vez, de un simbolismo particular.» (Ricœur, 2004, p. 487).

No se trata ya de hablar sobre el símbolo, sino de dejarse hablar por él. De ahí la fuerza pedagógica que una iniciativa apoyada en este enfoque puede tener en el aula: la imagen como símbolo no transmite una verdad cerrada, sino que abre un espacio de experiencia y reflexión. No se trata solo de enseñar a desentrañar lo que una imagen «significa», sino de permitir que ella misma «dé que pensar»

En suma, la hermenéutica filosófica, tal como la propone el pensador francés, «se trata de una filosofía a partir de los símbolos, que intenta promover, conformar el sentido mediante una interpretación creadora» (Ricœur, 2004, p. 488). Este énfasis constante en el aspecto creativo de la interpretación sintoniza a la perfección a Ricoeur con la propuesta práctica sobre la que gira este trabajo y aunque no procede todavía hablar de ella, deberíamos esperarla sabiendo que, lo dicho sobre Ricœur nos permite sostener, desde una ontología hermenéutica y simbólica, que las imágenes no solo pueden ser objeto de pensamiento filosófico, sino su detonante más potente cuando son habitadas desde la experiencia y la reflexión conjunta. Frente a un *logos* —a veces— demasiado obsesionado por el orden y el sentido, el símbolo desordena; pero en ese desorden —fecundo y a menudo poético— reside la posibilidad de un pensamiento más plural, humano y atento.

Frente a la lógica cerrada del concepto, la imagen —y con ella, la experiencia estética— mantiene abierto el juego del sentido. Así como Lucrecio presuponía la existencia del vacío físico para que las imágenes pudieran llegar hasta nosotros, Ricœur presupone el silencio, o —si se me permite la licencia poética— el vacío simbólico para lo mismo. Para permitirse ser atravesados por las obras es necesario el silencio y la paciencia. La imagen se resiste. Exige tiempo, disposición y atención. Así, más que un vehículo transparente de información se convierte en un espacio de acción creadora.

En este cruce entre lo visible y lo pensable, entre lo estético y lo hermenéutico, la imagen aparece como uno de los caminos privilegiados hacia una filosofía —en un sentido amplio— más sensible. Y en esa apertura, tal como veremos más adelante, se juega también su dimensión pedagógica. Porque si toda comprensión verdadera implica una transformación del que comprende, entonces educar, como mostrar una imagen, no es simplemente transmitir contenidos, sino hacer crecer. La imagen, como la filosofía, no enseña tanto un saber cómo un modo de estar en el mundo. Así, la tarea del intérprete: «consiste entonces, a partir de los símbolos, en elaborar unos conceptos existenciales, es

decir, no solo unas estructuras de la reflexión, sino unas estructuras de la existencia, en tanto que la existencia es el ser del hombre» (Ricœur, 2004, p. 490).

2.4. John Berger: De la importancia de mirar

En el recorrido por los pensadores que han reivindicado el valor filosófico de la experiencia visual, John Berger ocupa un lugar privilegiado. No por proceder de la tradición académica, sino precisamente por haberla desbordado desde los márgenes de esta: desde la crítica de arte, el ensayo literario, el activismo político e incluso la televisión; Su libro Modos de ver (Berger, 2007), acompañado de su célebre versión documental, constituye una de las aportaciones más influyentes del siglo XX en la reflexión sobre la imagen y su poder formativo.

Berger parte de una constatación: las tecnologías han transformado nuestra relación con las imágenes y con el arte. «El arte del pasado ya no existe como existió en otro tiempo. Ha perdido su autoridad. Un lenguaje de imágenes ha ocupado su lugar. Y lo que importa ahora es quién usa el lenguaje y para qué» (Berger, 2007, p. 41). No se limita a teorizar sobre este fenómeno: nos enseña a mirar, a desmontar los mecanismos que lo sostienen, a repensar el uso y la función de las imágenes desde una perspectiva política y pedagógica.

Ver no es nunca un acto neutro ni inocente: toda imagen está atravesada por el contexto cultural, las ideologías dominantes y las convenciones visuales que configuran nuestra mirada. Una imagen no es simplemente una copia del mundo, sino una forma concreta de verlo, moldeada por el momento y el lugar en que se produce y por quienes la observan. Incluso la fotografía, a pesar de su apariencia objetiva, responde a decisiones de encuadre, selección y sentido.

La mirada, por tanto, no es universal ni pasiva: es una elección situada, que define qué se muestra y qué se oculta. Cada vez que alguien contempla una imagen, lo hace desde un conjunto de supuestos aprendidos, que condicionan profundamente su interpretación. Esto se vuelve especialmente evidente cuando se presenta una imagen bajo el rótulo de «obra de arte», ya que en ese caso no solo se observa lo representado, sino también lo que se cree que debe verse: belleza, verdad, genio, valor estético… Todos estos conceptos actúan como filtros que alejan la experiencia directa.

Esta distorsión de la percepción, que transforma lo visible en algo revestido de expectativas, puede describirse como un proceso de mistificación. No se trata simplemente de mirar, sino de mirar bajo un marco ya impuesto, que tiñe lo que vemos con interpretaciones heredadas. En consecuencia, el acceso al pasado a través de las imágenes no es transparente ni inmediato: está mediado por relatos previos, por discursos de poder, por instituciones que deciden qué mirar y cómo hacerlo. Cuando se impide ese

ejercicio consciente de ver críticamente, también se nos arrebata la posibilidad de entender nuestra propia historia.

¿Cómo escapar entonces de ese «modo de ver» hegemónico, condicionado por hipótesis alienantes, manufacturado por «una minoría privilegiada que se esfuerza por inventar una historia que justifique retrospectivamente el papel de las clases dirigentes?»? (Berger, 2007, p. 17) En otras palabras ¿Como apropiarse de la historia? Berger, lo tiene claro: con la fotografía. ya que esta permite la reproducción de imágenes y «La reproducción hace posible, e incluso inevitable, que una imagen sea utilizada para numerosos fines distintos» (Berger, 2007, p.32)

Sin embargo, Berger es consciente del peligro de que esa posibilidad emancipadora quede interrumpida. Si bien la técnica ha destruido el *aura* asociada a la unicidad de las imágenes, no ha bastado para desactivar su función ideológica. La solución entonces está claro, no se encuentra mágicamente en la técnica, sino en el uso que se hace de ella. En palabras de Berger:

> «la mayor parte de las reproducciones (…) se siguen utilizando para crear la ilusión de que nada ha cambiado, de que el arte, intacta su autoridad única, justifica muchas otras formas de autoridad, de que el arte hace que la desigualdad parezca noble y las jerarquías conmovedoras» (Berger, 2007, p. 37)

Y así nos acercamos a lo más radical de su pensamiento: la posibilidad de que la imagen —y en particular la fotografía— se convierta en una herramienta para nombrar lo que todavía no ha sido dicho. Si se emplea de forma consciente y creativa, la imagen no solo puede ilustrar lo que ya sabemos, sino ayudarnos a pensar allí donde el lenguaje se queda corto. Puede dar forma a experiencias difíciles de expresar con palabras, y abrir espacios de sentido en los márgenes de lo decible.

Desde esta perspectiva, la imagen no sería una alternativa menor frente al texto, sino una forma legítima —e incluso necesaria— de pensamiento. Una vía de acceso a lo excluido, a lo silenciado, a lo que ha quedado fuera del relato dominante. Al trabajar con imágenes no solo se observa, también se interviene; no se representa lo dado, sino que se crea una historia propia, una lectura desde el cuerpo y desde la emoción. En este sentido, pensar con imágenes implica recuperar la dimensión ética y política de lo sensible: no como decoración ni como evasión, sino como forma de estar en el mundo que une lo íntimo con lo colectivo, lo estético con lo filosófico.

Este enfoque anticipa ya algunas de las cuestiones que abordaremos más adelante al hablar de la geografía poética: la posibilidad de una educación que no se limite a transmitir conceptos, sino que se atreva a mostrar imágenes, a cultivar miradas, a abrir espacios de experiencia afectiva. Leído desde esta clave, Modos de ver no es solo una crítica a la historia del arte, sino una pedagogía de la mirada. Una pedagogía que, como

Epicuro y Ricoeur confía en la experiencia sensible y celebra la ambigüedad. Una ambigüedad a la que no responde con escepticismo o nihilismo, sino con una invitación a crear otras formas de mirar. Y en ese gesto, profundamente ético, radica también la posibilidad de otra filosofía, de otra educación, de otra forma de habitar el mundo.

2.5. Fotografiar lo íntimo: Qué mirar

Habiendo reflexionado ya con cierta amplitud sobre la mirada y el arte, considero necesario avanzar hacia un terreno más concreto: la fotografía. No se trata solo de una elección temática arbitraria, sino de un paso metodológico clave, pues en torno a la imagen fotográfica se articula gran parte de la propuesta que aquí desarrollo y que escojo por las posibilidades únicas que la fotografía brinda. Comprender qué hace posible la fotografía —qué condiciones técnicas, qué gestos, qué relaciones inaugura— es, en buena medida, comprender el núcleo de esta propuesta pedagógica y filosófica. Aquí la, tantas veces repetida, sentencia de Mc Luhan «el medio es el mensaje» (McLuhan, M., 1964) reverbera con toda su fuerza y es que la fotografía no es simplemente un soporte entre otros: es una forma de pensar, de narrar, de estar en el mundo como nunca antes se pudo hacer.

En efecto, la irrupción de la fotografía, y más aún su abaratamiento y portabilidad a lo largo del siglo XX, inauguró un giro fundamental en la producción y circulación de imágenes. «Por vez primera en la historia, las imágenes artísticas son efímeras, ubicuas, carentes de corporeidad, accesibles, sin valor, libres. Nos rodean del mismo modo que nos rodea el lenguaje. Han entrado en la corriente principal de la vida» (Berger, 2007, p. 41). Walter Benjamin, en La obra de arte en la época de su reproductibilidad técnica, ya lo había anticipado (Benjamin, 2003): la posibilidad de reproducir una obra infinitamente no solo transforma su estatus, sino también su función. La imagen deja de ser patrimonio exclusivo de una élite o de un contexto ritual para convertirse en experiencia cotidiana, interpretable, modificable en vez de intocable, digna de admiración, respeto y silencio. Esta conlleva a una pérdida del *aura* de la imagen que, lejos de empobrecerla, la democratiza, la libera de su pedestal y la pone al alcance, literal y metafóricamente, de cualquiera.

John Berger, del que hemos hablado en profundidad en el anterior apartado, y que es un reconocido continuador del pensamiento de Benjamin, subraya que la cámara «ha cambiado nuestra manera de ver» (Berger, 2007, p. 17). Ya no miramos, o no tenemos por qué mirar, para dar cuenta de los grandes acontecimientos y tesoros que los poderosos quieren recordar, ya que la cámara portátil permite capturar no solo grandes acontecimientos de la historia, sino momentos mundanos, íntimos, frágiles. Lo que antes quedaba fuera del campo artístico —por ser demasiado personal, doméstico, cotidiano— empieza a emerger como objeto de reflexión y de arte.

Lo íntimo, entonces, no se impone como nueva categoría estética desde una escuela o manifiesto, sino que surge naturalmente como consecuencia directa de una posibilidad técnica: para producir una imagen ya no hace falta miles de pigmentos carísimos, ni haber recibido clases de un maestro desde la preadolescencia, ni cargar a cuestas con caballetes, pinceles y lienzos, ni de tener un mecenas; Basta con pulsar un botón y para eso no se necesita ni educación, ni dinero. Así, por un lado, el número de personas capaces de crear arte se multiplica de forma incalculable, y por otro el artista no necesita obedecer ni a tradiciones impuestas ni a los deseos de sus patronos y mecenas, puede explorar con total libertad su imaginación y capturar al instante todo lo que a él le gusta. En ese sentido, la fotografía se convierte en una forma de pensamiento encarnado, casi automático, de auto escritura por cuanto uno se puede permitir hacer arte sin mayores pretensiones que disfrutar. No es casual que el arte contemporáneo sea por tanto incapaz de ser entendido si no hace caso a ese aspecto intimo que, como es evidente, no se limitó a la fotografía.

Tampoco es casual que hayan sido precisamente las mujeres —históricamente apartadas del acceso a la formación artística tradicional— quienes hayan explorado con más profundidad lo íntimo a través de la cámara. Tres ejemplos clave, que han sido una fuente de inspiración para este trabajo, son los de Annie Ernaux, Sophie Calle y María Aurèlia Capmany.

En primer lugar, Annie Ernaux (2025) innova con Escribir la vida: Fotodiario precisamente en el género intimo por excelencia: el diario; al entrelazar imágenes personales y textos autobiográficos. O, Sophie Calle (2007) que en Douleur Exquise captura instantes fugaces y ausencias con fotografías sobrias y con reflexiones modestas —e incluso a veces torpes— en favor de la honestidad y el esfuerzo sincero por forzar el lenguaje más allá de sus límites. Otro gran ejemplo es María Aurèlia Capmany (1977), que lo mismo que las anteriores combina fotografía y escritura, pero esta vez con un distintivo tono político: un feminismo no teórico, sino cotidiano, que surge por el encuentro, fotografiado, de, por ejemplo: una señora sentada sola en el banco de un pueblo, de un anuncio publicitario, de una boda, etc. Sobre su actividad se pregunta esta última:

> «¿Qué es pues lo que el fotógrafo (…) se lleva de la calle? Pues precisamente eso que se halla en el sustrato de la realidad (…) lo que se nos ofrece para que veamos y no vemos porque estamos distraídos con el movimiento (…) con las urgencias» (Campany, 1977, p. 7)

Estas tres mujeres son grandes ejemplos del uso de la imagen como medio de exploración íntima, posibles únicamente gracias a las condiciones técnicas inauguradas por la fotografía moderna. Pero lo que las une, más allá de la banalidad de decir que todas combinan filosofía y fotografía es, sobre todo el hecho de que para ellas lo íntimo se vuelve

decible, y por tanto compartible, gracias a la fotografía y ahí es donde el camino hacia una geografía poética se vuelve natural. Porque si la cámara permite un nuevo «modo de ver» donde es posible capturar lo que nos rodea desde la cercanía y la experiencia vivida, entonces también puede ayudarnos a pensar el mundo —el paisaje, la ciudad, el aula— como un espacio afectivo. Como un mapa de vínculos, memorias y sentidos. La imagen ya no representa desde fuera: forma parte de una vida, de un cuerpo, de una relación. Y desde ahí, como veremos, puede convertirse en herramienta pedagógica, en acto filosófico.

2.6. Conclusión: Hacia una pedagogía de la imagen

A través del recorrido anterior hemos podido constatar que la desconfianza hacia la imagen inaugurada por Platón no ha sido nunca total ni homogénea dentro de la tradición filosófica. Por el contrario, han existido, y siguen existiendo, líneas de pensamiento que reivindican su potencia epistémica, su valor ontológico y su riqueza simbólica. Algunas, como la epicúrea, por considerar que la experiencia sensible proporciona certezas; otras, como las contemporáneas, por afirmar justamente lo contrario: que es precisamente en su ambigüedad y apertura que se encuentra su verdadero valor filosófico

Entre estas últimas, destaca el pensamiento de Georges Didi-Huberman, quien sostiene que la imagen no debe ser entendida como un reflejo pasivo ni como una mera ilustración, sino como un acontecimiento que irrumpe, interroga y conmueve (Didi-Huberman, 2010). En lugar de representar un conocimiento fijo, la imagen abre una zona de incertidumbre fértil, capaz de activar el pensamiento desde la sensibilidad y la experiencia vivida.

Esta forma de pensar con imágenes —y no solo sobre ellas— exige asumir que la filosofía no nace únicamente de los conceptos, sino también de lo visible, lo afectivo y lo simbólico. Mientras el concepto tiende a cerrar y fijar, la imagen permite el juego, el desplazamiento y la multiplicidad de sentidos. En ese poder de evocación radica su capacidad filosófica. La imagen no es un simple medio de representación ni un objeto de interpretación: es un fragmento de mundo que entra en nosotros, nos transforma y nos «con-mueve» (Didi-Huberman, 2010).

Así, esta contrahistoria de la imagen no pretende desplazar al *logos*, sino ampliarlo, enriquecerlo y situarlo en diálogo con otras formas de conocer. Desde Lucrecio hasta las pedagogías estéticas actuales, pasando por Ricoeur, Berger o el propio Huberman, se dibuja una constelación de autores que nos invita a reconfigurar la práctica filosófica como una forma de atención sensible al mundo.

Este trabajo, al recoger dicha tradición, aspira también a transformar la manera en que los alumnos se aproximan al pensamiento: no desde la especulación abstracta, aséptica y desencantada, sino desde una experiencia estética vivida, donde la imagen no

sea un obstáculo para el conocimiento, sino su punto de partida. Frente a una filosofía desencarnada, que pretende hablar de la realidad sin pasar por ella, proponemos una filosofía situada en el presente constante, atenta, visual: una filosofía que se deja afectar por el mundo y que, desde ahí, se atreve a pensarlo y cuestionarlo.

3. Estado de la cuestión: La imagen en la educación

Habiendo dejado ya clara la profundidad filosófica de la imagen cabe preguntarse si este valor tiene también una traducción pedagógica. Es decir: ¿además de profunda, es útil? ¿Tiene sentido incorporar imágenes en contextos educativos reales o su aprovechamiento está reservado a quienes ya han sido ampliamente formados en el uso del *logos*?

Formular esta pregunta implica descender del plano teórico al terreno concreto de las prácticas educativas. No se trata solo de preguntarse qué puede aportar la imagen a un filósofo o a un adulto con formación académica, sino si su uso puede enriquecer también el aprendizaje de quienes se encuentran en las etapas iniciales de su desarrollo. ¿Puede ayudarles a pensar mejor? ¿A construir comprensiones más profundas, más sensibles, más conectadas con su experiencia vital? ¿O por el contrario es arriesgado exponer demasiado pronto al alumnado a lo visual, por miedo a su potencial de dispersión o superficialidad?

Responder a estas preguntas exige situar la reflexión en el contexto actual, marcado por un cambio radical en nuestra relación con lo visual. Vivimos en una época saturada de imágenes: publicidad, fotografías, redes sociales, videojuegos, memes, inteligencias artificiales… La alfabetización visual ya no es un lujo, ni un complemento cultural, sino una competencia fundamental para habitar el presente. En este entorno, seguir pensando la educación como si las imágenes fueran secundarias —o incluso perjudiciales— no es solo una torpeza metodológica: es una forma de analfabetismo pedagógico.

Ahora bien, esto no implica asumir un entusiasmo acrítico ante la modernidad visual. Las imágenes pueden ser manipuladoras, vacías, adictivas. Precisamente por eso es urgente generar espacios donde aprender a mirarlas críticamente, interpretarlas con atención y producirlas con sentido. Es ahí donde este trabajo se sitúa: no como defensa ingenua del poder de la imagen, sino como propuesta pedagógica que busca revalorizar su uso formativo y filosófico en el aula. La manera en que nos posicionemos ante este fenómeno —con rechazo, con fascinación, con cautela o con creatividad— determinará no solo nuestra práctica docente, sino también la formación crítica del alumnado en una era visual. A continuación, desarrollaré esta cuestión a partir de los principales debates filosóficos contemporáneos sobre el papel de la imagen —y, más ampliamente, de lo visual— en la educación

3.1. En torno al debate contemporáneo sobre la presencia de la imagen en el aula

Si el debate sobre el lugar que debe ocupar la imagen en el conocimiento tiene raíces tan antiguas como la propia filosofía, es lógico pensar que su papel en la educación —

entendida precisamente como transmisión y transformación de ese conocimiento— también haya sido discutido desde entonces. Un ejemplo especialmente significativo es el de Parménides, quien dividía a sus discípulos en dos grupos: por un lado, los iniciados, que podían presenciar la exposición del maestro mientras este dibujaba en la arena sus razonamientos; por otro, los denominados como «acusmáticos», que solo podían escuchar lo que se decía, sin ver. Esta distinción no era trivial: respondía a una concepción del conocimiento que veía en la imagen un posible obstáculo o distracción, algo que solo podía ser manejado por quienes ya estaban formados en el *logos*. Se temía que la imagen, proporcionada por otro, empobreciera el pensamiento propio, impidiendo el desarrollo autónomo de imágenes mentales y razonamientos personales.

Hoy, aunque con sus evidentes diferencias, el debate persiste. En particular desde la aparición y generalización de tecnologías digitales —pantallas, proyectores, tabletas, realidad aumentada, inteligencia artificial— que reactiva viejas preguntas: ¿qué lugar debe ocupar la imagen en el aula?, ¿ayuda a aprender o distrae?, ¿forma o deforma el pensamiento?, ¿fomenta la reflexión o la sustituye por el entretenimiento?

Las posturas al respecto, como era de esperar, están polarizadas. Por un lado, encontramos a quienes —guardando las distancias— como Parménides, ven con recelo la omnipresencia de lo visual, defienden una enseñanza tradicional centrada en la lectura y advierten que el uso indiscriminado de imágenes y tecnologías puede empobrecer la capacidad de atención, debilitar el pensamiento abstracto y convertir la escuela en un espacio de consumo pasivo de contenidos. Para estos autores, el libro sigue siendo la herramienta más poderosa de formación intelectual, y el aula un lugar que debe resguardarse de la lógica espectacular —y especular— del mundo digital.

Autores como Inger Enkvist o Mariano Narodowski, ambos especialistas en educación, comparten estas ideas. Por un lado, Enkvist defiende la centralidad del texto escrito como vehículo de pensamiento riguroso y advierte que una educación excesivamente apoyada en imágenes o recursos digitales está siempre necesariamente llevada por lógicas de inmediatez lo que puede debilitar los hábitos de concentración y reflexión, fundamentales para una formación verdaderamente humanista (Enkvist, 2019). En su obra, cuyo título no deja lugar a dudas sobre la urgencia desde la que habla, conocida como: La educación en peligro, afirma con claridad: «Una lectura superficial da lugar a un pensamiento superficial. Si la lectura es rápida y fragmentada, el pensamiento también lo será» (Enkvist, 2019, p. 57). Para la autora sueca, la exposición continua a estímulos breves y espectaculares fomenta una relación pasiva con el conocimiento, donde el estudiante consume información sin procesarla en profundidad: «Leer y escribir exige esfuerzo, y es precisamente ese esfuerzo el que forma al ser humano» (Enkvist, 2019, p.

45). Por tanto, para ella, sustituir el libro por pantallas no representa una evolución pedagógica, sino una claudicación frente a las dinámicas del entretenimiento.

Particularmente crítico con esta transformación del educador contemporáneo mencionada por Enkvist es, el filósofo de la educación, Mariano Narodowski. En su obra Después de clase: desencantos y desafíos de la escuela actual (Narodowski, 1999), alerta sobre los peligros de transformar la escuela en un espacio de consumo visual y entretenimiento, por cuanto esto degrada la figura del profesor. Narodowski denuncia la apuesta contemporánea por la modernización a marchas forzadas de la pedagogía a cualquier precio, pues lo que ha creado es: «escuelas con computadoras y videos (…) y docentes que se definen como «animadores»» (Narodowski, 1999, p. 56). Esta observación no es un simple lamento nostálgico, sino una advertencia sobre cómo cierta fascinación tecnológica puede convertir al aula en un escenario donde el conocimiento cede ante el espectáculo, debilitando la autonomía intelectual del alumno.

Su crítica —y por eso es se mantiene tan vigente— es contra el sistema educativo, no contra el alumnado. Para él, este se basa en el presupuesto impuesto de que lo que caracteriza al niño es el no saber. Cuando esto deja de ser así, en buena medida porque los niños se manejan con mucha más naturalidad que los adultos en un mundo digital, se les hace a estos últimos más difícil controlarlos e incluso quererlos. Así, según él, se explica que los profesores castiguen tanto y tan frecuentemente y que se les escuche lamentarse inconsolables de como los niños ya no son lo que eran y que la educación era mucho mejor antes. En definitiva, hacen «manifestaciones perversas de la añoranza de un tiempo que se fue (…) que demuestra nuestra merma en la capacidad de disciplinadora; nuestra impotencia adulta.» (Narodowski, 1999, p.56)

> «El niño era un ser indefenso (…) Debía obedecernos porque su razón era incompleta y su conocimiento no eran útiles a la sociedad de los adultos, (…) Y ahora, ¿por qué tienen que obedecernos? (…) Este fin de época (…) los pone en el lugar de privilegio la experiencia virtual y el saber informático y telemático. Su mundo es tan legítimo como el Mundo adulto.» (Narodowski, 1999, p.55)

El autor frente a «niños aburridos de pantallas, saturados de pantallas, adoradores de pantallas (…) pantallas non stop que transmiten las veinticuatro horas del día» (Narodowski, 1999, p.51) propone reivindicar la escuela como un espacio de demora y elaboración, en contraste con el ritmo vertiginoso del consumo mediático. Si la infancia hiperrealizada dice «no sé qué quiero, pero lo quiero ya» (Narodowski, 1999, p.47), el rol del docente es, precisamente, ayudar a que el alumno sepa qué desea, por qué lo desea y qué está dispuesto a hacer para lograrlo. En este sentido, el autor propone una pedagogía que no se deje arrastrar por la ansiedad del «todo ahora» (Narodowski, 1999, p.47), sino que forme subjetividades capaces de habitar la espera, tolerar la dificultad y construir un

pensamiento propio. Así, el profesor no es un facilitador complaciente, sino un interlocutor exigente, que introduce al alumno en el universo del conocimiento como una experiencia transformadora y no meramente placentera.

Estos dos autores coinciden, desde diferentes ángulos, en que la escuela debe preservar su especificidad como espacio de palabra, lectura, silencio y pensamiento. Su crítica no implica necesariamente un rechazo absoluto a la imagen o a la tecnología, pero si a limitarlas, pues se mantienen escépticos de sus milagros. En el extremo opuesto están quienes abogan por una transformación radical de la educación en clave tecnológica y visual. Proponen sustituir el libro de texto por recursos interactivos, gamificación, vídeos y plataformas digitales, en busca de un aprendizaje más lúdico y dinámico para los estudiantes. Esta postura, a veces inseparable de cierta euforia tecnofuturista, defiende que simplemente no es posible volver a un pasado pretérito a la omnipresencia de las imágenes. Creen que una educación que ignore lo visual y digital está condenada a volverse irrelevante y a desconectar al alumnado de sus formas cotidianas de comunicación, conocimiento y creatividad.

Uno de los defensores más destacados de esta posición es Marc Prensky que sostiene que los estudiantes del siglo XXI que son «nativos digitales» piensan y aprenden de forma distinta a generaciones anteriores las de los llamados «inmigrantes digitales» —hasta ahí piensa como Narodowski— y que las escuelas deben adaptarse incorporando herramientas tecnológicas, juegos, simulaciones y recursos visuales interactivos —Pero ahí acaban sus parecidos—. Para él, el libro de texto tradicional resulta insuficiente para motivar a un alumnado acostumbrado a los estímulos digitales y propone en su lugar metodologías lúdicas, visuales y participativas (Prensky, 2001). La autora, adelantándose a las evidentes dudas que se le podrían hacer sobre poder gamificar todas las asignaturas, escoge dar ejemplo con la filosofía, como la materia más difícil de gamificar y dirá:

> «¿Filosofía clásica? Crea un juego en el que los filósofos debatan y los estudiantes tengan que identificar qué diría cada uno. ¿El Holocausto? Crea una simulación en la que los alumnos representen la reunión de Wannsee, o una en la que puedan experimentar el verdadero horror de los campos. Es simplemente una tontería (…) suponer que, a pesar de sus tradiciones, la manera del inmigrante digital es la única forma válida de enseñar, y que el «lenguaje» de los nativos digitales no es tan capaz como el suyo de abarcar cualquier idea.» (Prensky 2001, p. 6).

El ejemplo —aunque de cierto mal gusto— ejemplifica bien el pensamiento de los que más a ultranza defienden la innovación docente en todos los sentidos. En una línea similar, de optimismo tecnológico, pero menos utópica, se encuentra Neil Selwyn quien subraya que la tecnología ya forma parte inseparable de nuestras vidas, incluida la

educación. Aboga por repensar el aula como un entorno mediado por múltiples tecnologías y por explorar las posibilidades que estas ofrecen para democratizar el acceso al conocimiento, personalizar el aprendizaje y fomentar formas nuevas de participación estudiantil (Selwyn, 2012). Pero deja claro que aunque favorable a la tecnología, no debemos caer en un optimismo *naíf* porque: «Esa retórica sobrestima de forma poco realista la capacidad de la tecnología digital para generar cambios, y desvía la atención de las realidades de la educación y la sociedad contemporáneas.» (Selwyn, 2012, p.33) Neil Selwyn defiende que si es abordada críticamente se pueden explorar sus verdaderas posibilidades transformadoras y que residen principalmente en que pueden ofrecer «Oportunidades para formas de aprendizaje más individualizadas y personalizadas, que permitan al alumnado trabajar a su propio ritmo y según sus propios intereses.» (Selwyn, 2012, p. 103), al tiempo que facilita nuevas formas de participación más horizontales. De este modo, Selwyn se sitúa en una postura más matizada: reconoce tanto los límites como las oportunidades de la tecnología educativa, pero insiste en que ignorarla o resistirse testarudamente a su incorporación en las aulas es desoír las necesidades de nuestro presente.

Ante este abanico polarizado de opiniones, conviene evitar los reduccionismos. Ni el rechazo tajante de lo visual y lo digital garantiza por sí mismo una formación profunda, ni la adopción entusiasta de todas las innovaciones asegura una educación de calidad. Negarse a introducir imágenes en el aula por temor a la superficialidad es una reacción anacrónica que olvida que toda alfabetización, incluida la visual, requiere acompañamiento, análisis y contexto. Pero pensar que basta con incorporar vídeos, juegos o plataformas digitales para motivar al alumnado es subestimar la complejidad del acto educativo y su dimensión reguladora y disciplinaria.

Habiendo descartado los extremos y pese a que las diferencias persisten entre ambas posturas, hay todavía un diagnóstico común que comparten: el alumno se aburre. Ya sea porque la escuela no logra competir con la inmediatez y el estímulo constante del mundo digital, como señalan los que se resisten a la innovación; o porque los métodos tradicionales resultan insuficientes para captar el interés de una generación hiperconectada, como sostienen los defensores de aquella, en ambos casos se percibe una desconexión creciente entre los jóvenes y la experiencia escolar. Unos lo atribuyen al exceso de estímulo visual, otros a su ausencia.

Esta coincidencia apunta a una cuestión más profunda, que va más allá de los métodos o las herramientas: una crisis del deseo, del sentido y del compromiso en el ámbito educativo. Para poder explorar esta dimensión con mayor profundidad, me resultará de gran utilidad abordar el pensamiento de Mark Fisher, y en particular su noción de «hedonía

depresiva», que permite situar el aburrimiento escolar en un marco más amplio, vinculado al imaginario contemporáneo y a la lógica del capitalismo tardío.

3.2. Sobre la estimulación e impasividad del alumnado: Hedonía depresiva en Mark Fisher

A todo lo dicho anteriormente sobre falta de motivación en el alumnado, relacionado con el uso y abuso de las tecnologías, se añade un factor social y psicológico clave señalado por el crítico cultural Mark Fisher: la «hedonía depresiva» o depressive hedonism, que define como «una incapacidad para hacer cualquier otra cosa que no sea perseguir el placer» (Fisher, 2009, p. 22) es decir, la búsqueda ansiosa y compulsiva de estímulos placenteros (imágenes, vídeos, redes sociales) para contrarrestar un trasfondo persistente de aburrimiento y desmotivación, sin lograr un bienestar real y sostenido en el tiempo.

La riqueza del término depende de la contradicción sobre la que se construye. Por un lado, la hedonía como búsqueda constante de placer y por otro lado la depresión, que es —simplificándolo mucho— la incapacidad de sentir ese placer que buscan, lo que también se conoce como anhedonia. Así, el hedonista depresivo, como corriendo en una rueda de hámster, está cautivo en una espiral de búsqueda desesperada e interminable por encontrar un placer que nunca es suficiente para vencer su perpetuo estado de aburrimiento. Lo grave, sin embargo, es que sea incapaz de hace otra cosa que no sea buscarlo. «Algunos estudiantes quieren a Nietzsche del mismo modo en que quieren una hamburguesa; no comprenden —y la lógica del sistema de consumo fomenta este error— que lo indigesto, la dificultad, es Nietzsche.» (Fisher, 2009, p.24)

En el contexto escolar, que es precisamente donde Fisher la diagnostica, esta dinámica dificulta enormemente la atención prolongada —especialmente las que requieren pausa y silencio interior— les resulten muy costosas. Muchos alumnos están habituados a una estimulación continua, lo que convierte el aula en un espacio incómodo, incluso hostil, para ellos. Cuando, durante mis practicas docentes, presenté este concepto en clase, los propios alumnos reconocían, entre risas nerviosas, sentirse identificados con las escenas que usé en clase para describir este estado: escuchar un podcast mientras desayunan, revisar redes sociales en el transporte, comer viendo una serie, ducharse con vídeos de fondo, jugar con varias pantallas abiertas y dormirse con ASMR. Lo paródico es, para muchos, simplemente cotidiano.

Ante este panorama, el rol del docente se vuelve particularmente frágil. «Los profesores se ven atrapados entre o ser facilitadores-animadores y ser autoriario-disciplinador» (Fisher, 2009, p. 26) es decir, entre seguir alimentando el flujo constante de gratificación o imponer una disciplina inflexible que termina resultando estéril, o —en palabras de Fisher—: continuar en clase con el «constante fluir de gratificación azucarada

bajo demanda» (Fisher, 2009, p.24) o abogar por un modelo que «se arriesga a ser autodestructivo, pues defender la inflexibilidad y la centralización son, como poco, no muy propensas a ser galvanizantes» (Fisher, 2009, p.28).

Aunque esta situación, así planteada, parece insuperable, lo cierto es que una de las razones por las que invoco a Fisher en este trabajo es, precisamente, porque más allá de ser un crítico de su tiempo, era sobre todo un optimista y un pensador de tiempos mejores esforzado por vislumbrar «tácticas efectivas contra el capital en las condiciones del posfordismo (…) [y] sobre qué nuevo lenguaje puede crearse para lidiar con esas condiciones» (Fisher, 2009, p.28). De hecho, nos mantiene alerta del peligro de que por estar incomodos con ciertos aspectos del presente deseemos volver al pasado. Esta actitud, a la que denomina nostálgica es la base de un pensamiento reaccionario, autoritario y revanchista. Él, en cambio, cree que la respuesta está en el futuro, que hay que crear un futuro que merezca la pena ser vivido. No en un pasado de disciplina tradicional donde el estudiante sea un «trabajador-prisionero» (Fisher, 2009, p.25) ni un futuro de estímulo ininterrumpido donde este sea un «deudor-adicto» (Fisher, 2009, p.25)

Para Fisher el problema no está en que en clase recreemos o no el mundo que, de facto, impera afuera —de bombardeo sensorial— sino en el modelo educativo mismo, cada vez más asimilado a la lógica empresarial: el profesor como gestor de rendimiento, el alumno como consumidor que debe recibir «valor añadido». En este esquema, las llamadas «nuevas metodologías» no alteran la lógica subyacente, ya que siguen concibiendo al estudiante como receptor pasivo de estímulos. Como recuerda Fisher: «Reclamar lo 'nuevo' no puede consistir en adaptarse a las condiciones en las que nos encontramos (...) 'adaptación satisfactoria' es la estrategia por excelencia del gerencialismo» (Fisher, 2009, p. 28).

Por decirlo más claramente: los defensores de uno u otro punto de vista en el debate sobre la imagen en el aula parecen pasar por alto una cuestión fundamental —y que constituye el eje de este trabajo— y es que el verdadero problema no está en si usar imágenes o no, sino en la dirección en la que esta se transmite: del profesor al alumnado o del alumnado al profesor, o, en otras palabras, más políticamente intencionadas: de arriba abajo o de abajo a arriba.

En este sentido, el desafío no es introducir más imágenes, sino reconfigurar la relación del alumnado con lo visual. Se trata de invertir el flujo: no imponer desde el profesorado un torrente de estímulos, sino facilitar que los alumnos se conviertan en productores críticos de sus propias imágenes. Que puedan ralentizar su mirada, tensionar su atención, reaprender a mirar. Y desde ahí, encontrar en lo visible no una evasión ni un ruido de fondo, sino una fuente de asombro: ese asombro que la filosofía reconoce como su inicio legítimo, y que hoy más que nunca necesita ser cultivado con cuidado.

Solo así podrá contrarrestarse, aunque sea parcialmente, la «hedonía depresiva», y recuperarse algo esencial para la educación filosófica: la posibilidad de una atención profunda, de una emoción lúcida, de una experiencia transformadora.

3.3. De consumidores a creadores de imágenes

Una vía alternativa, más acorde con una pedagogía activa y crítica, es la que plantea que las imágenes no deben ser simplemente transmitidas desde el profesor, sino producidas, compartidas y discutidas por el propio alumnado. Esta perspectiva desconfía tanto del bombardeo visual acrítico como de la enseñanza iconoclasta, y propone en su lugar un espacio en el que los estudiantes se conviertan en agentes activos en la creación de sentido a través de lo visual.

La creación de imágenes —ya sea en forma de fotografías, dibujos, collages, mapas, vídeos, memes o cómics— implica no solo una mayor implicación emocional y cognitiva, sino también una apertura al diálogo, a la reflexión y al intercambio de puntos de vista. Esto resulta especialmente valioso para estudiantes que habitualmente se muestran pasivos o desmotivados en entornos más tradicionales, ya que la imagen les permite expresar ideas complejas de forma personal y significativa.

En este contexto, el papel del profesor de filosofía no consiste en seleccionar imágenes para ilustrar sus clases, sino en generar las condiciones para que sus alumnos creen las suyas propias y reflexionen críticamente sobre ellas. Es decir, facilitar un espacio en el que la imagen no se limite a acompañar el pensamiento, sino que lo provoque. Con este objetivo en mente, se presentará, en el siguiente apartado, una propuesta concreta para llevar esta idea al aula: una práctica basada en la geografía poética que invita a los estudiantes a mirar su entorno con atención, a transformarlo en imagen y a pensar, desde ahí, su relación con el mundo

En todo este proceso, el asombro juega un papel fundamental. Convertirse en creador de imágenes no implica únicamente un cambio de rol —de receptor a autor—, sino también una transformación en la manera de mirar. Al buscar una imagen propia, el alumno se ve obligado a detenerse, a observar con una atención desacostumbrada, a dejarse afectar por lo que normalmente pasaría desapercibido. Esta disposición es, en sí misma, filosófica: recuperar la capacidad de asombrarse ante lo cotidiano es abrir la puerta al pensamiento. Pero, además, ese asombro permite restablecer un vínculo más genuino con la imagen, un vínculo que el uso y abuso visual de nuestro tiempo ha erosionado. En lugar de consumir imágenes de forma rápida y anestesiada, el estudiante redescubre el placer de mirar, de encontrar sentido y belleza en lo que le rodea. El asombro no es solo el inicio del filosofar, como tantas veces se ha repetido, sino también su motor silencioso. Promover la creación de imágenes en el aula es, por tanto, una manera de cultivar esa mirada

asombrada que interroga, que duda, que se deja tocar por lo que ve y que encuentra, en ese gesto, una forma encarnada de pensar.

4. Una propuesta didáctica: Geografía poética

4.1. Aproximación conceptual

La geografía poética es, ante todo, una reivindicación de lo poético entendido no como género literario, sino como una forma de relación con el mundo. Frente a la idea restringida de poesía como texto escrito, esta propuesta recupera el sentido originario de *poiesis*, ese hacer o producir que remite no solo a la creación, sino a una intensificación de la experiencia de vivir. Lo poético, en este sentido, no es un instrumento para alcanzar conocimiento, prestigio o autoexpresión, sino una forma de estar. Su finalidad no es otra que la vivencia misma.

Así, la geografía poética podría definirse como «una vivencia del medio físico y social cotidiano, (…) el territorio que sostiene y a la vez produce el sentido de una vida», en la que cobra especial importancia el contacto con *lo maravilloso*, entendido como «la pérdida de uno mismo en la inmensidad de la realidad» y su capacidad para suspender la inercia y abrir paso a una vida más plena (Santiago Muiño, 2022, p. 16). Esta «pérdida» no remite a una fuga pasiva, sino a una forma radical de apertura a lo que acontece: una errancia sin propósito que transforma el paseo en un acontecimiento poético.

Un pasear que —de la misma forma que la geografía poética no es literatura— no es tampoco investigación, ni búsqueda de inspiración, pues si bien estas impresiones pueden generar documentos foto-filosóficos, pueden también no hacerlo, no importa. El documento final es siempre algo secundario. Lo único importante es la vivencia en sí y la actitud que la hizo posible, pues uno no escoge cuando y como el mundo se le va a presentar como maravilloso, sino que en buena medida es más bien un dejarse asaltar que se parece más a la pesca paciente pero atenta —aunque luego se borre el documento o, si se me permite, se devuelve al pez al río— que a la caza detrás de una presa huidiza.

Y, aun así, cuando sí se deciden traducir esas vivencias a un registro particular— por ejemplo, en forma de micro ensayos— no lo hacen como ficción ni como romanticismo evasivo. «Los textos que caen de las horas de la geografía poética como cerezas maduras, no son literatura, son las cenizas de un uso ardiente del tiempo» (Santiago Muiño, 2022, p. 18). En otras palabras: la escritura que emerge no busca inventar ni adornar, sino atestiguar una experiencia intensa del presente, una forma de habitar el mundo desde la atención, el cuerpo y la emoción.

4.2. La geografía poética ante su propia tradición

El concepto de geografía poética, tal como lo desarrolla el autor, se presenta como una reconceptualización personal de la psicogeografía situacionista, pero también como una ampliación crítica de sus límites. Aunque no se puede pasar por alto que el término geopoética —del que, aún sin mencionarlo bebe mucho— fue acuñado por Kenneth White —quien lo definía como una conjunción entre exploración física, percepción estética y reflexión intelectual sobre el territorio—, Santiago Muiño ofrece una deriva singular que parte del paseo urbano y deriva hacia una vivencia sensible y política del entorno cotidiano.

El autor reconoce su herencia pero, no obstante, también señala que estas prácticas no fueron inventadas por los situacionistas, sino que ya estaban en germen en el surrealismo, y que su auge debe entenderse dentro de un contexto histórico muy específico: el del nacimiento del paseo ocioso como fenómeno urbano.

Pese a sus afinidades, la geografía poética se distancia de sus antecesores en varios aspectos esenciales. El primero es su rechazo del maximalismo revolucionario que caracterizó a la psicogeografía situacionista. Mientras esta aspiraba a ser una herramienta explícita de transformación política al servicio de una revolución total, la geografía poética adopta una ambición más modesta, aunque no por ello menos profunda: propone vivir poéticamente, sin que la experiencia deba traducirse necesariamente en documento o en acción. Lo vivido, lo sentido, lo errante, se reconoce así como una forma legítima de conocimiento y de resistencia en sí misma.

El segundo punto de ruptura radica en la concepción de la relación entre subjetividad y ciudad. Mientras que los situacionistas concebían esa relación como un efecto pasivo del entorno sobre el individuo, los surrealistas hacían lo contrario: proyectaban su mundo interior sobre el espacio urbano. La geografía poética propone una superación de esta dicotomía al entender que lo exterior y lo interior no son esferas separadas, sino que se entrelazan en una experiencia unificada del paseo. La subjetividad no se impone sobre el espacio, ni es determinada por él, sino que ambos coexisten en un mismo flujo vivencial. La ciudad, en este sentido, se convierte en una trama porosa donde se disuelven los límites entre lo objetivo y lo subjetivo.

La tercera diferencia es más afectiva: mientras que los situacionistas despreciaban la memoria personal y centraban su visión en un futuro utópico aún por conquistar, Santiago reivindica el peso de lo biográfico, lo íntimo, lo recordado. Esta apertura a lo íntimo nos conecta directamente con otras experiencias que, sin nombrarse como geopoéticas, lo son en espíritu: las obras de Annie Ernaux, Sophie Calle y Maria Aurèlia Capmany, anteriormente citadas, cartografían afectos, territorios emocionales, cuerpos situados. Nombran lugares desde la experiencia y la emoción; abren geografías nuevas desde lo

cotidiano. La casa, la cama, el álbum familiar, la carta, el silencio: todos se convierten en escenarios desde los que pensar, sentir y habitar de otro modo. Y es que, como dirá Santiago Muiño:

> «uno no vive la ciudad como el pez, (…) sin memoria. Por el contrario, caminamos sobre fantasmas, que son necesariamente íntimos. Inevitablemente, los lugares se quedan impregnados por la reverberación de ciertos momentos biográficos importantes. Cuando uno vuelve a transitarlos, el sitio le devuelve el eco. (…) la geografía poética es también una crónica, un intento de poder tocarse de un golpe» (Santiago Muiño, 2022, p.22)

El cuarto eje de distancia entre ambas tradiciones es la percepción del tiempo histórico y el papel de la tecnología. Mientras los situacionistas soñaban con ciudades futuristas, automatización total y ocio absoluto, Santiago escribe desde un presente atravesado por la crisis ecológica, la fatiga digital y la sensación de un futuro clausurado. Como él mismo advierte, muchas de aquellas utopías tecnológicas no solo no llegarán, sino que querer que lo hiciesen nos ha condenado a la crisis ambiental que enfrentamos. Y es que buena parte de la utopía imaginada por los situacionistas —donde el ser humano hacía pleno uso lúdico de su tiempo— pasaba por la abolición del trabajo y este por una sustitución de la mano obrera por la robótica. Es decir, el futuro comunista, y hasta la construcción de situaciones, dependía de un avance vertiginoso de la tecnología que quizás habría sido mejor no haber nunca por cuanto nos cegó como civilización. El empecinamiento por la tecnología nuclear, los viajes espaciales, el trabajo automatizado, el urbanismo unitario y los productos de usar y tirar, no han hecho sino acelerar la llegada del desastre definitivo.

De ahí que, en lugar de volverse hacia el porvenir con ingenuidad tecnófila, la geografía poética recupere el valor de lo rural, de lo estable, de lo externo a la lógica productivista. Es lo que el autor llamará «exterioridad»: no como naturaleza virgen o ideal romántico, sino como «interrelación con lo no cerrado, con lo que no es un puro documento de Cultura» (Santiago Muiño, 2022, p. 25). Lo exterior —como la sombra, el árbol, el silencio o la estrella— se convierte en interlocutor y límite.

Por último, otra diferencia crucial es de tono y accesibilidad. Mientras los situacionistas se expresaban con un estilo denso y críptico, la geografía poética busca desintelectualizar esta práctica y, en definitiva, hacerla accesibles. Es por esto mismo por lo que considero a esta particular— y, admitámoslo, marginal— movimiento artístico-filosófico tan interesante de implementar en la educación.

> «La poesía, tal y como aquí se reivindica, debería parecerse a movimiento de cultura popular: una práctica de masas extendida por el globo, sin ningún centro ni comunidad rectora, puesto en práctica y renovado diariamente por millones de

personas distintas. Esto exige romper con ciertos tics propios de la Comunidad intelectuales, como la ausencia de cualquier disposición pedagógica, la autosuficiencia, el esnobismo aristocrático o el empleo de unos códigos barrocos tensos, de conceptos innecesarios y alejados del lenguaje común. Sin este salto nos convertiremos en algo objetivamente anecdótico, incluso grotesco» (Santiago Muiño, 2022, p.26)

Que un grupo de alumnos de bachillerato pueda sumarse a esta práctica no es una anécdota, sino una prueba: la vivencia poética puede popularizarse, expandirse, contagiarse, siempre que quien la facilite confíe en su potencial transformador.

4.3. Un método: la etnografía reencantada

Si la psico geografía era el método de investigación de los situacionistas, pero este ha quedado invalidado, prostrado a la anécdota, doblegado bajo los escombros de la historia y el progreso que ellos mismos construían; se hace necesario que la geografía poética proponga un nuevo método de investigación que cubra el hueco que dejó el otro. Así, Emilio Santiago, recurre en busca de inspiración al Grupo surrealista de Madrid, para tomar prestado un término inventado por ellos: La etnografía reencantada. Un nuevo método, para la aplicación de la geografía poética.

Mientras que la etnografía tradicional se orienta a descifrar los significados culturales preexistentes en una comunidad —describiendo creencias, costumbres y mitos desde una mirada atenta al sentido que los otros otorgan a su mundo—, la etnografía reencantada se desplaza hacia la generación de sentido. No se limita a documentar lo que ya existe: busca documentar, pero, sobre todo, activar prácticas simbólicas y experiencias subjetivas significativas, tanto individuales como colectivas, que reimaginen el vínculo con el entorno y con los demás.

Pero, hay una dificultad evidente: A primera vista las costumbres y creencias de otros son fácilmente visibles y documentables, pero cuando se trata de uno mismo resulta, más difícil toparse con algo que merezca la pena. ¿Cómo es posible que sea más fácil investigar sobre algo lejano que sobre lo que tiene uno más cerca: uno mismo? ¿Acaso es porque no haya nada interesante que investigar, acaso uno vive experiencias poéticas? Para Emilio Santiago la respuesta es evidente:

> «Todos poseemos experiencias abundantes de lo maravilloso: Iluminaciones, (…) analogías fugaces, coincidencias, pasiones inexplicables, deseos concretísimos, ocurrencias llenas de sentido. (…) El problema es que los hábitos alienados de la vida capitalista dispersan de tal modo la apreciación de lo maravilloso, que muchas veces resulta incluso imposible de valorar. La mayoría de los destellos, y al menos hay uno diario, ni siquiera consigue emerger del limo

primordial y de la experiencia inmediata como para tomar forma lingüística y hacerse recordable·.» (Santiago Muiño, 2022, p.28)

Es por esto mismo por lo que se hace tan importante el registro, para luchar contra la amnesia inducida por el bombardeo de mediocridad diario. De ese deseo anotador, recolector, sumativo, el término etnografía. Llevar un diario, empuja, obliga y facilita la vivencia poética. De ahí, el sentido de mi actividad. No quiero que los alumnos hagan poemas necesariamente, lo que quiero es que, por obligarles a hacerlo, habiten de una forma que les permita valorar la importancia de hacerlo. Pero, antes de perdernos en estas aplicaciones, sigamos con estas consideraciones filosóficas que nos permitirán abordar las otras desde una plataforma más amplia y segura.

En efecto, el simple hecho de proponerse registrar la experiencia cotidiana durante un tiempo delimitado —como quien, al pasear enamorado, imagina el momento de mostrarle a su pareja las calles que para él significan tanto— transforma nuestra forma de ver y actuar. Esa disposición previa a observar lo cotidiano con atención simbólica modifica la percepción y activa una sensibilidad más intensa y receptiva. No solo hace que uno se encuentre con lo maravilloso con mayor frecuencia, sino que contribuye activamente a que ese encuentro ocurra: invita a desviarse de las rutas habituales, a pasear por calles olvidadas, a mirar ventanas en las que antes no se reparaba, a leer grafitis ignorados o a descubrir locales que pasaban desapercibidos. Es precisamente en esa ruptura inesperada de las rutinas donde la geografía poética encuentra su fuerza: en la capacidad de revertir la amnesia perceptiva y la indiferencia afectiva con la que a menudo nos relacionamos con nuestro entorno.

> «La etnografía reencantada es una actividad poseída por un Estado febril de entusiasmo, gozo y redescubrimiento de los dones del presente. En ella, la actividad poética se desencadena con facilidad debido a un estado inducido de alerta. Posteriormente, estas descargas pueden cristalizar en un documento o un texto.» (Santiago Muiño, 2022, p.29)

Este párrafo —que bien podría servir de definición completa del método— revela algo crucial: la vivencia poética no depende del ensueño, sino de la atención. La geografía poética, distanciada ya no solo del situacionismo sino también de sus precursores surrealistas, sostiene que aquello que testifica la atmósfera encantada tiene un origen objetivo, externo a la mente. Lo maravilloso no es solo una construcción subjetiva, sino una realidad presente en el mundo.

Por eso, esclarecer el aspecto objetivo de un fenómeno encantado es fundamental: así se evita que esos destellos de sentido se malinterpreten como meras fantasías, delirios o ficciones. De esta forma, la geografía poética se aleja del idealismo, del onirismo y del

juego estético: quiere leer el mundo con atención filosófica, detectar en lo real acciones con indicios de profundidad filosófica.

4.4. El documento y la vivencia: una tensión persistente

Se ha dicho al principio que el objetivo de la geografía poética no es generar textos, sino hacer del participante una especie de *flâneur*, alguien curioso y activamente implicado en la creación de sentido y en la vivencia poética. Si bien hay quien logra vivir de forma sostenida en ese estado de atención errante, para muchos otros es necesario reconstruir ciertos momentos *en diferido*, a través del registro. Y es que este modo de actuar es, en el fondo, una forma de enfrentarse a la vida misma. Detenerse a observar, fotografiar, pensar y escribir permite devolverle espesor y sentido a la experiencia personal, frente al vértigo, la fugacidad y la levedad que caracterizan lo cotidiano.

Ahora bien, si la geografía poética es esencialmente una vivencia, y el texto se concibe como algo secundario, ¿qué sucede cuando, como en la actividad que propongo, el foco se pone precisamente en escribir? Es posible que algo de la intensidad inmediata de la experiencia se diluya, pero al mismo tiempo, su registro le otorga una forma más definida: convierte el instante vivido en algo más concreto, material y comunicable. Así, el texto no se opone a la vivencia, sino que puede actuar como un modo de fijarla, traducirla y compartirla.

Esta materialidad, aunque, en un primer momento, carezca de valor para el individuo —pues lo importante para él es vivir poéticamente se tome nota, o no, de ello— sí lo tiene para el conjunto de individuos del que forma parte, sus amigos, familia, clase y sociedad en general. Cuando una persona escribe sobre algo que para él es simbólico, consigue ordenar sus pensamientos e interpretar lo que de ellos extrae. Esto, no es más que hermenéutica filosófica y es que, como decía Ricoeur, «en ninguna parte existe un lenguaje simbólico sin hermenéutica; allí donde un hombre suena y delira, se alza otro hombre que interpreta; lo que ya era discurso» (Ricœur, 2004, p. 484) que, para lo que nos atañe, se puede interpretar como que «al volverse comunicables, las experiencias se tornan compartibles» (Santiago Muiño, 2022, p. 31)

Este último y genial aforismo de Santiago tiene una fortísima impronta política, por cuanto permite poner en común el sufrimiento, las inquietudes y los deseos de quienes participan. Dar voz a un «delirio» —es decir, a una experiencia subjetiva intensa o no del todo racionalizada— puede hacer que otro, al interpretarla desde una actitud hermenéutica activa, se identifique con ella. Y es precisamente esta implicación personal, creadora y reflexiva la que genera vínculos sociales significativos. Esto es lo que da sentido no solo a la actividad que propongo —diseñada para ser compartida en clase e incluso expuesta públicamente en el centro educativo—, sino también a la propuesta más amplia de la

geografía poética, entendida no como un método cerrado, sino como un juego simbólico. Un juego que, más allá de su aparente ligereza, cumple una función mediadora y co-constructora de la experiencia, y cuyo verdadero valor emerge solo cuando se juega en colectivo.

Ahora que ha quedado indultado el hecho de escribir, gracias al concepto de compartir y mediar experiencia, se hace posible, y necesario, aclarar que el texto final sigue lejos de ser el *telos* de la geografía poética: el objetivo del paseo atento, no es inspirarse para escribir, ni el de salir a la calle con la cámara en mano el sacar una foto, sino que se hace para animar un modo especial de ver el mundo que permite el advenimiento de lo «maravilloso» y despierte en el practicante un deseo de conocimiento profundo. Los documentos de geografía poética no deben reducirse a ser literatura y, por tanto, un arte para el que lo que los valores bajo los que, tradicionalmente, este se juzga —y de los cuales nos advirtió más arriba John Berger (Berger, 2007)— como las ideas sobre el genio, la intención del autor, el talento, el sentido de la obra, etc. ya no tienen cabida en él.

4.5. Dimensión política de la geografía poética: horizonte y resistencia

Siguiendo a Emilio Santiago Muiño, podemos resumir y compilar algunas de las implicaciones políticas de la geografía poética que, aunque ya mencionadas, permanecían hasta ahora dispersas. En primer lugar, se trata de una forma de desalineación práctica: un gesto de retirada concreta de los marcos normativos que regulan nuestra vida. En segundo lugar, una liberación de las estructuras invisibles que organizan nuestras rutinas, deseos y formas de habitar el tiempo y el espacio. A ello se suman los ejercicios de arrancamiento del mundo, pequeñas fugas o fracturas en la lógica de lo establecido. En definitiva, lo que aquí se plantea es una lucha contra una hegemonía que opera de manera difusa pero persistente en la economía y la política, pero también en los hábitos, las emociones, los lenguajes y las formas de percibir, y que por ello exige una forma de resistencia igualmente múltiple, compleja y extendida —mucho más de lo que suelen contemplar los enfoques tradicionales de la crítica social o los movimientos anticapitalistas—. Citando al autor:

> «La geografía poética, se pretende un acto subjetivo de deserción. Un pequeño sabotaje contra la máquina de dominación. (…) De cada vez más aspectos de nuestra vida al ciclo del valor. Con lo que eso tiene de empobrecimiento en todos los ámbitos, nuestros sentidos, nuestra vida psíquica, nuestra realidad emocional, nuestros deseos, sueños, imaginación, nuestro hábitat, nuestros viajes, nuestra cotidianidad entera» (Santiago Muiño, 2022, p. 34).

Esta deserción poética, lejos de ser una huida pasiva, se plantea como una forma activa de resistencia frente al modelo de vida empobrecido y funcionalizado que impone el

capitalismo global. La crítica no se queda en lo económico o lo jurídico, sino que apunta a las formas de vida más íntimas: a lo cotidiano, lo sensible y los vínculos. Es en ese plano donde actúa la geografía poética, como un gesto de reapropiación simbólica y de reencantamiento del mundo. Frente a una civilización marcada por la aceleración y la utilidad, esta práctica fomenta formas de resistencia que cuestionan el vaciamiento de la experiencia y la pérdida del asombro.

Las prácticas que esta visión propone —experiencias estéticas, ejercicios de mirada, ensayos poéticos, paseos atentos— no se justifican por su utilidad directa, sino por su capacidad de abrir mundos posibles. Son, experiencia significativas, solidas, serenas, cuyo valor no reside en lo que producen, sino en lo que permiten imaginar. Porque en esa imaginación se juega algo fundamental: la posibilidad misma de un futuro distinto, un mundo regido por otras prioridades distintas del siempre exponencial crecimiento del capital.

Por supuesto, no se trata de caer en el espejismo de que la poesía puede, por sí sola, cambiar el mundo. Sería ingenuo, incluso ridículo, pensar que no es necesario disputar también las esferas estructurales de la política, la economía o el derecho. Pero, sin imágenes que nos movilicen, sin deseos orientados hacia otra forma de vida, toda transformación estructural carece de motivación. ¿Para qué cambiar las reglas del juego si no se desea ya otro juego distinto? No hay reto político más urgente que imaginar futuros posibles. Y hoy, cuando el futuro se ha vuelto frágil, clausurado o meramente nostálgico, esa tarea imaginativa es ya, por sí sola, una forma de lucha.

> «Un movimiento que no atienda la dimensión de los contenidos culturales y vivenciales de la libertad, por la que lucha que no esté anotado por un sentido de plenitud, como que la guerra y la idea de poesía desde la que se practique la geografía poética arrastraron terriblemente peligroso. Y, como ya hemos constatado en el trágico siglo veinte, en última instancia se derrumbará solo las deficiencias de una mitología alienada y una vida cotidiana reducida. Respuestas automáticas a preguntas perversas.» (Santiago Muiño, 2022, p. 34-35)

La apuesta por una educación sensible, simbólica y abierta a la imaginación tiene aquí su fundamento. Porque si toda comprensión verdadera implica una transformación del que comprende, entonces educar no es simplemente transmitir contenidos, sino crear condiciones de posibilidad para que emerjan otras formas de estar en el mundo. La imagen, la palabra poética y el silencio atento —o sea, *imago* y *logos,* uno junto a otro, sin necesidad de oponerse— son herramientas que permiten ese tipo de educación transformadora. En el siguiente apartado analizaré cómo traté de incorporar esta visión durante mis prácticas docentes, a través de una experiencia concreta: la incorporación de la geografía poética en el aula.

4.6. Incorporación en el aula: Mi experiencia con la geografía poética en las prácticas docentes

La geografía poética, tal como se ha desarrollado en los apartados anteriores —como mirada al mismo tiempo sensible, simbólica y situada— posee un enorme potencial pedagógico que pude felizmente constatar durante mis prácticas docentes, al llevar al aula una propuesta inspirada en estos planteamientos. La experiencia fue un éxito, tanto para mí como docente en formación como para los alumnos que participaron en ella.

La propuesta se desarrolló en solamente dos sesiones que se llevaron a cabo gracias a la cesión de horas por parte de mi tutora de prácticas, al margen del horario previsto para la unidad didáctica oficial. Aunque con más tiempo podría haberse ampliado y profundizado, en esta ocasión la actividad se estructuró en dos fases bien diferenciadas: La primera sesión, de carácter introductorio, combinó teoría e inspiración. Comenzamos con una breve contextualización filosófica sobre el poder epistémico de la imagen y su capacidad de apertura simbólica, mencionando a los mismos autores que vertebran este trabajo, así como los diarios fotográficos de Annie Ernaux y Sophie Calle, ya comentados en apartados anteriores, para reflexionar sobre el vínculo entre imagen, emoción y pensamiento.

Tras esta apertura conceptual, presenté al alumnado una breve introducción a la geografía poética a través de la obra de Emilio Santiago Muiño, así como algunos ejemplos notables de geografía poética elaborados por él mismo.

Además de inspirar y enseñar las bases del concepto, el otro objetivo de esta primera sesión era encargar una tarea: cada alumno debía realizar una fotografía original y traerla a la siguiente clase para escribir una reflexión filosófica a partir de ella. Les insistí en que la imagen no tenía que ser «bonita» ni técnicamente perfecta, sino filosóficamente sugerente. Debía dar que pensar. En realidad, la verdadera intención era provocar en ellos una forma distinta de caminar, de mirar, de disponerse al mundo. Para guiar sus paseos, ofrecí una batería de temas sugerentes, entre los que debían escoger uno antes de tomar la fotografía. Algunos ejemplos fueron: el tiempo, lo otro, la ausencia, la mirada, el cuerpo, la espera, el cambio, etc.

La segunda sesión estuvo dedicada íntegramente a la producción y revisión de la actividad. Para facilitar la escritura, proporcioné, el día de la redacción, una plantilla con una serie de preguntas guía que permitieran al alumnado iniciar la reflexión sin ansiedad: ¿Por qué has escogido este tema? ¿Qué te hizo detenerte en esa imagen? ¿Cómo se relaciona esta imagen con el tema escogido? Quienes lo necesitaban podían apoyarse en una segunda batería de preguntas opcionales para evitar que nadie quedara excluido del proceso por inseguridad o falta de costumbre en la escritura intima.

El alumnado entregó sus fotografías en formato digital al principio de la sesión y al final de esta, realizamos un ejercicio de coevaluación en pequeños grupos: cada estudiante presentó su imagen y su texto a sus compañeros, que debían escuchar, comentar y devolver preguntas, en un ejercicio horizontal de pensamiento compartido.

La singularidad de esta experiencia reside en el rol que otorga tanto al alumnado como al profesorado. El alumno no es un mero repetidor de contenidos, sino autor de sentido: construye pensamiento a partir de lo vivido, y le da forma simbólica. El docente, por su parte, actúa como facilitador o mediador: yo proporcioné el marco, pero el contenido lo generaron ellos. Las imágenes, los textos, las asociaciones poéticas surgieron de sus recorridos e intuiciones. Esta posición no directiva hizo posible que los alumnos se sintieran legítimamente autores y pensadores.

Para reforzar esta apropiación simbólica, propuse que los trabajos más significativos —de forma voluntaria y anónima— pudieran ser expuestos en los pasillos del centro. No como simple decoración, sino como invitación a la reflexión compartida: pequeños dispositivos poéticos que siembran preguntas. La intención era convertir el pasillo —en un sentido tanto simbólico como literal— en algo más que una autopista entre clases: un espacio para el paseo y el pensamiento.

Desde el punto de vista didáctico, los resultados fueron enormemente enriquecedores. La actividad permitió trabajar competencias propias de la materia de Filosofía —como la reflexión crítica, la expresión escrita o la conexión entre experiencia y pensamiento— desde un enfoque vivencial y simbólico. Las imágenes que el alumnado trajo fueron variadas: algunas hablaban de lo íntimo, otras del espacio urbano, de la soledad, de los recuerdos, o del asombro. No todos los textos fueron igual de elaborados, pero todos manifestaban una implicación personal sincera y una apertura a lo poético que rara vez se activa en el aula con las metodologías tradicionales.

La evaluación se realizó mediante una rúbrica que valoraba no solo la calidad técnica o expresiva del trabajo final, sino también la profundidad filosófica, la relación entre imagen y texto, y la creatividad simbólica de la propuesta. (Anexo 1) Más allá de las notas, —que analizaré más adelante— lo más valioso fue comprobar que el ejercicio había generado un espacio de resonancia: una pedagogía de la atención, del tiempo lento y del vínculo con el mundo.

Esta experiencia refuerza mi convicción de que la imagen, cuando se trabaja desde una perspectiva simbólica y no instrumental, puede convertirse en una herramienta pedagógica de primer orden. Frente a un modelo educativo dominado por la utilidad, los estándares y la repetición, la geografía poética nos recuerda que enseñar filosofía no es solo transmitir conceptos, sino ofrecer ocasiones para que el pensamiento se despierte allí donde menos lo esperamos: en un muro con grafiti, en una flor o en una nube… (Anexo 2)

5. Resultados y su discusión

En este apartado pretendo analizar en qué medida la propuesta didáctica desarrollada a lo largo de este trabajo ha logrado alcanzar los objetivos planteados en su formulación inicial. No se trata solo de evaluar la recepción de la actividad por parte del alumnado, sino también de reflexionar críticamente sobre su alcance real, sus limitaciones y las posibles mejoras en su aplicación. Para ello, se considerarán tanto los efectos prácticos observados durante la experiencia —en términos de atención, implicación o pensamiento generado— como los aspectos teóricos que la sostienen, atendiendo a las tensiones que han surgido entre lo deseado y lo logrado. Esta revisión permitirá no solo valorar la propuesta con honestidad, sino también trazar vías de mejora para su futura aplicación.

Desde el plano teórico, el recorrido realizado en los capítulos anteriores permitió contrastar con éxito posiciones enfrentadas en torno al uso de la imagen en la enseñanza de la filosofía, y extraer de ese contraste una orientación clara para la propuesta desarrollada. La investigación no se limitó a justificar el uso de imágenes por su atractivo pedagógico, sino que abordó críticamente la raíz del problema: la persistente desconfianza hacia lo visual dentro del canon filosófico. Lejos de llegar a una solución cerrada, el trabajo aportó herramientas conceptuales para replantear la cuestión desde otra perspectiva: no se trata no se trata del contenido, sino del sentido —en su bella polisemia de dirección y juicio—. Esta base teórica no solo orientó la actividad práctica posterior, sino que le otorgó una legitimidad filosófica que va más allá de lo metodológico.

Por otro lado, en la experiencia llevada a cabo durante las prácticas docentes, a pesar de su brevedad, ofreció indicios valiosos sobre el potencial de la actividad. Más allá de los resultados académicos, lo que aquí interesa es valorar si la propuesta permitió generar una forma distinta de relación con la filosofía, con la imagen y con el mundo. El objetivo no era simplemente comprender conceptos, sino experimentar el pensamiento como algo encarnado, simbólico y situado. En ese sentido, los resultados fueron esperanzadores.

Uno de los aprendizajes más claros fue que la imagen, cuando es atendida con sensibilidad, puede dejar de ser un mero adorno o ilustración y convertirse en detonante de pensamiento. Muchos estudiantes, al elegir sus fotografías, descubrieron que aquello que les había llamado la atención contenía una pregunta latente, una tensión filosófica que podía ser nombrada. Aunque no todos los textos alcanzaron una gran profundidad conceptual, sí evidenciaron un desplazamiento significativo: pasar de mirar sin ver a mirar con sentido. Este cambio de actitud ya supone una transformación importante dentro del marco de una educación filosófica más viva.

Además, fue especialmente significativo comprobar cómo el simple hecho de salir a buscar una imagen generó un cambio en la manera de habitar el entorno. Varios alumnos manifestaron que empezaron a ver con otros ojos lugares cotidianos como su barrio, su casa o —como en la mayoría de los casos— el camino al instituto. Estas observaciones, aunque aparentemente menores, indican una apertura a lo poético en lo cotidiano: una forma de atención que trasciende la utilidad inmediata. Es ahí donde la propuesta cobra su sentido más profundo: no como técnica, sino como ensayo de otra manera de estar en el mundo.

Desde el punto de vista de la redacción, se observó una dificultad generalizada para alcanzar una reflexión filosófica rigurosa. Algunos textos carecían de referencias claras o no lograban extraer el potencial filosófico del tema elegido. La mayoría sobrevolaba ideas interesantes sin llegar a articularlas con claridad. Esto sugiere que sería deseable integrar este tipo de actividades de forma más progresiva y continua a lo largo del curso, para que el alumnado adquiera herramientas conceptuales y expresivas más sólidas. Del mismo modo, resultaría más efectivo que esta actividad fuera realizada dentro del curso impartido por el propio docente, ya que establecer vínculos simbólicos con autores como Aristóteles o Locke exige una relación previa con los contenidos.

En cuanto a la comprensión de la actividad, los resultados fueron positivos. La mayoría del alumnado entendió con claridad lo que se le pedía: articular una imagen, un tema y una reflexión. Como docente en formación, fue gratificante comprobar que incluso en tan poco tiempo muchos captaron el espíritu de la propuesta. En casos de bloqueo, bastó con recordar que no hacía falta sonar profundo, sino ser sincero. Animarles a escribir desde la honestidad fue clave para desbloquear la escritura y generar textos más coherentes y auténticos.

La implicación del alumnado fue desigual, especialmente en la segunda sesión. Mientras algunos mostraron una actitud reflexiva y se tomaron el tiempo necesario para pensar y escribir, otros se desentendieron en cuanto creyeron haber terminado, sin revisar ni profundizar. Aun así, el ambiente general fue bueno, y cuando se logró mantener el silencio y la concentración, la clase se transformó en un espacio de escritura significativo. Quienes se tomaron el ejercicio en serio obtuvieron mejores resultados, lo que confirma la relación directa entre atención y calidad del pensamiento.

También hubo dificultades organizativas, al tratarse de una actividad fuera del horario y la unidad didáctica oficial. La recogida de los trabajos resultó compleja por la diversidad de formatos (correo, pendrive, campus), lo que dificultó la gestión. Asimismo, el uso combinado de plantillas físicas y entregas digitales generó cierta confusión. Si la actividad se repitiera, convendría unificar los canales de entrega y prever tiempos adecuados para la revisión y exposición.

Respecto a las preguntas guía, diré que su uso fue especialmente útil como estructura para la reflexión. Sin embargo, se detectaron ciertos aspectos mejorables:

1. Muchos alumnos interpretaron erróneamente la primera pregunta, enfocándola en la justificación de la foto en lugar de profundizar en el tema elegido.

2. La última pregunta, más personal, fue a menudo evitada, lo cual es una lástima, ya que abría la posibilidad de mayor transformación subjetiva.

3. Los alumnos que respondieron con sinceridad y profundidad a las preguntas elaboraron textos significativamente mejores que quienes las ignoraron.

4. En algunos casos, hubo repeticiones entre respuestas. Añadir alguna pregunta objetiva sobre el contenido visual concreto podría ayudar a anclar la reflexión antes de abrirse al plano simbólico y filosófico.

En conjunto, los resultados son alentadores. La actividad mostró que es posible implicar emocional y filosóficamente al alumnado mediante un enfoque basado en la imagen, siempre que se les acompañe con atención. A pesar de los márgenes logísticos, la propuesta funcionó en términos de implicación, creatividad y sentido. Y aunque quedan aspectos por mejorar, lo más valioso fue comprobar que pensar filosóficamente a través de imágenes no solo es viable, sino también transformador. Eso, en un aula de secundaria, no es poco.

6. Conclusión

Este trabajo ha partido de una intuición sencilla, pero cargada de implicaciones: la imagen no es un ornamento del pensamiento, sino una de sus condiciones de posibilidad. A lo largo de estas páginas he intentado defender que el uso de imágenes en el aula —y más aún, su creación por parte del alumnado— no solo puede tener valor pedagógico, sino también filosófico, ético y político. Frente a una larga tradición que ha marginado el *imago* en favor del *logos*, este trabajo ha querido recuperar una mirada que reconozca en la imagen un símbolo que «da que pensar».

La actividad de geografía poética propuesta y desarrollada en el aula ha permitido, y permite, llevar a la práctica estas ideas. A través de la fotografía y la reflexión personal, los alumnos no solo pensaron «sobre« un tema filosófico, sino que accedieron por sus propios medios a él a través de sus intuiciones. Esta implicación vivencial ha sido uno de los elementos más valiosos de la actividad, y ha confirmado la tesis de fondo del trabajo: pensar no es solo conceptualizar, sino también ver, sentir, detenerse, vincularse.

Además, la actividad demostró ser una excelente preparación para eventos como la Olimpiada Filosófica, especialmente en su modalidad de fotografía filosófica. Aunque en este caso no se inscribió formalmente a los alumnos en dicha competición, la dinámica trabajada en el aula fue muy similar: pensar visualmente, encontrar en lo cotidiano una idea filosófica, explorar la relación entre forma, fondo y sentido. Iniciativas como la Olimpiada confirman que este tipo de propuestas no solo son posibles, sino necesarias, y abren una vía para reconocer y visibilizar otras formas de hacer filosofía en el ámbito educativo.

Los resultados obtenidos han sido heterogéneos, como es de esperar en toda experiencia pedagógica real. Sin embargo, el conjunto apunta hacia una dirección clara: cuando se les ofrece un espacio simbólico para expresarse, los alumnos responden con autenticidad, profundidad y creatividad. Las dificultades observadas solo son una invitación a seguir explorando nuevas formas de acompañar el pensamiento. A este respecto, el papel del profesor no es el de juez ni el de transmisor de contenidos, sino el de mediador de experiencias poéticas, de condiciones para que la filosofía suceda allí donde no se la espera.

Este trabajo ha querido, en última instancia, defender una pedagogía más sensible y simbólica, una educación que no renuncie ni a la profundidad del pensamiento ni a las evidentes ventajas de la era digital. La imagen —cuando no es domesticada por la lógica del rendimiento o la ilustración superficial— puede abrir fisuras por las que pueda entrar el mundo y por las que brote el deseo de comprender. Porque enseñar filosofía no es solo formar en razonamientos, sino despertar una forma distinta de estar en el mundo. Una forma más atenta, más libre, más viva.

7. Referencias bibliográficas

Benjamin, W. (2003). *La obra de arte en la época de su reproductibilidad técnica. En Discursos interrumpidos I: Filosofía del arte y de la historia* (pp. 15–54). Taurus.

Berger, J. (2016). *Modos de ver*. Editorial Gustavo Gili.

— (Guionista), & Dibb, M. (Director). (1972). *Ways of Seeing* [Serie de televisión]. BBC Two.

Calle, S. (2008). *Douleur exquise*. Actes Sud.

Capmany, M. A., & Colita. (1977). *Antifémina*. Editora Nacional.

Didi-Huberman, G. (2010). *Lo que vemos, lo que nos mira*. Ediciones Manantial.

Enkvist, I. (2019). *La educación en peligro*. Ediciones Encuentro.

Ernaux, A. (2025). *Escribir la vida: Fotodiario*. Editorial Cabaret Voltaire.

Guerrilla Girls. (1989). *Do Women Have To Be Naked To Get Into the Met. Museum?* [Grabado, 28 x 71 cm]. Tate Modern, Londres.

Lucrecio. (1984). *De la naturaleza de las cosas*. Ediciones Orbis. (Obra original publicada ca. 50 a. C.)

McLuhan, M. (1964). *Understanding Media:* The Extensions of Man. McGraw-Hill.

Narodowski, M. (1999). *Después de clase: Desencantos y desafíos de la escuela actual.* Noveduc Libros.

Platón. (1988). *Fedro*. En Diálogos III. Gredos.

Prensky, M. (2001). *Digital natives, digital immigrants.* On the Horizon, 9(5), 1–6.

Ricœur, P. (2004). *Finitud y culpabilidad II: La simbólica del mal* (M. Martínez, Trad., 2.ª ed.). Editorial Trotta.

Santiago Muiño, E. (2022*). Sentir Madrid como si fuera un todo*. La Torre Magnética.

Selwyn, N. (2012). *Education and Technology: Key Issues and Debates* (1.ª ed.). Continuum International Publishing Group.

Anexos

Anexo 1: Rúbrica de Evaluación

Categorías	Criterios	1-Insuficiente	2- Aceptable	3- Notable	4-Excelente	%
Profundidad de la reflexión filosófica	Claridad y Coherencia	La reflexión resulta confusa y desorganizada, dificultando la comprensión.	Comprensible, pero presenta fallos en la organización y la claridad de las ideas.	La reflexión es coherente y mayormente clara, con algunos detalles mejorables.	La reflexión está muy bien estructurada, con ideas claras y una argumentación impecable.	35%
	Rigor filosófico y originalidad. Lenguaje preciso.	Falta de uso, o uso inadecuado de conceptos filosóficos	Se abordan conceptos básicos sin profundizar en su análisis	Se utilizan conceptos filosóficos con solidez, pero poca originalidad	Se integran conceptos filosóficos de forma profunda, crítica e innovadora.	
Comprensión de la actividad	Relación texto-imagen	La imagen y la reflexión no tienen una relación clara.	Relación débil o forzada entre la imagen y la reflexión.	La imagen y la reflexión se complementan bien, aunque podría explorarse más.	La imagen y la reflexión están profundamente conectadas y se enriquecen mutuamente.	25%
	Adecuación al tema planteado	No guarda relación con el tema central.	Relación superficial con el tema.	Relación clara con el tema, aunque algo predecible.	Se ajusta de manera original y profunda al tema central.	
Creatividad y sensibilidad en la imagen	Riqueza simbólica, capacidad evocadora y originalidad	La imagen carece de simbolismo o su uso es muy superficial, sin impacto emocional ni enfoque creativo.	Imagen con algunos elementos simbólicos y evocadores, pero de forma superficial.	Imagen con buen simbolismo y carga emocional.	Gran riqueza simbólica y originalidad. capaz de generar múltiples interpretaciones, reflexiones y	20%

					emociones profundas.	
	Calidad técnica y estética	Imagen descuidada en encuadre, iluminación o composición.	Imagen aceptable, pero con errores técnicos evidentes.	Buena calidad técnica, con un mínimo de planificación.	Excelente calidad técnica, con un uso intencionado de los elementos visuales.	
Presentación y redacción	Ortografía y gramática	Reflexión con errores graves de ortografía y redacción deficiente.	Algunos errores de ortografía y expresión que dificultan la lectura.	Buena redacción, con pocos errores menores que no afectan a la comprensión	La redacción es impecable, sin errores ortográficos ni gramaticales.	10%
	Estructura y formato	No sigue las indicaciones de formato.	Sigue parcialmente las normas de presentación.	Se ajusta al formato con coherencia.	Excelente presentación, cuidada y profesional	

Cada criterio se dive en dos subcriterios, los cuales, se evalúa en una escala de 1 a 4 puntos. Para calcular la puntuación decimal del alumno, primero se hará una media de las puntuaciones obtenidas en cada subcriterio, (pj: 3 x 4 /2 = 6) luego se multiplicará esta media por el peso de cada criterio (pj: si 35% entonces 6 x 0.35 = 2,1) y finalmente se sumarán todos los valores obtenidos para resultar en una nota sobre 10.

Anexo 2: Ejercicios de geografía poética elaborados por los alumnos

En este anexo se presentan algunos ejemplos de los trabajos realizados por los alumnos durante la actividad de geografía poética desarrollada en mis prácticas docentes. Los ejercicios consisten en una fotografía original acompañada de un texto reflexivo inspirado en uno de los temas filosóficos propuestos en clase.

Para preservar la confidencialidad del alumnado, los nombres han sido anonimizados mediante un recuadro azul. Las fotografías fueron descargadas directamente del portal en línea del instituto, donde los estudiantes las subieron como parte de la entrega. Posteriormente, las pegué a los trabajos escaneados que recogí en formato físico durante la sesión.

Las anotaciones en color verde corresponden a mis observaciones como docente en prácticas, e incluyen sugerencias de mejora y comentarios orientativos. Estos trabajos

ilustran de forma concreta cómo los estudiantes interpretaron la consigna, así como el grado de implicación personal y simbólica que alcanzaron a través del ejercicio.

Plantilla para: Filosofía geopoética

6,5

Título:

LA VIDA IMPERCEPTIBLE

Imagen:

Reflexión filosófica sobre la imagen:

(5-10 líneas. Puede ser una pregunta, un pensamiento, una contradicción, una emoción profunda…)

Algo puede ser invisible para muchos y cambiar la perspectiva a otros. Por eso ~~el arte es~~ la experiencia estética es totalmente individual, porque algunos aspectos son solo visibles para nosotros mismos.

Repetitivo

Cuales?

Plantilla para: Filosofía geopoética

Preguntas **OBLIGATORIAS** para guiar la reflexión *Geopoética*:

Nombre del estudiant[redacted]

Fecha: 24/4/25

Tema escogido: ~~[illegible]~~ Lo invisible

- ¿Por qué has escogido este tema?

La flor puede inicialmente ser invisible, esta camuflada en la pared; solo el que se fija en los detalles la ~~[illegible]~~ puede ver. ✓

- ¿Qué te hizo sentir la imagen escogida para pensar en capturarla? (¿Encuentras algo misterioso, poético o bello en ella?)

En la acera no había nada pero creció una flor.

~~parece invisible pero~~ En un lugar cotidiano creció algo bonito. Te transmite un sentimiento de belleza. → Falta precisión.

- ¿Qué elementos de la fotografía tienen un significado filosófico para ti?

La acera alrededor de la flor esta vacía, la flor esta sola. Sin embargo, ha conseguido crecer y mantenerse viva ~~[illegible]~~ aunque parezca invisible. ✓

- ¿Cómo se relaciona esta imagen con el tema elegido?

La flor es invisible para los que no tienen tiempo pero es bello para quien se fija en ello. ✓

La fotografía permite ver el mundo con más detenimiento ¿Qué te ha revelado esta actividad sobre la realidad o sobre ti mismo? ¿crees que te comportaste de una forma distinta mientras buscabas algo que te inspirase?

Buscando algo que fotografiar, tuve que fijarme en mi alrededor, en los pequeños detalles. Te obliga a observar y salir de los problemas de tu propia mente. ✓

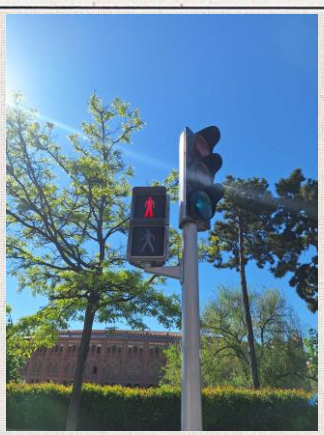
La imagen y la reflexión son adecuadas, pero falta algo de profundidad. Se echa de menos la mención a algo más allá de la flor. ¿Tu propia soledad? o quizás explorar en soledad ¿Esta sola por ser una ciudad sin naturaleza?

Plantilla para: Filosofía geopoética

Título:

Tiempo perdido o ~~[illegible]~~ asegurador de tiempo?

Imagen:



Reflexión filosófica sobre la imagen:

(5-10 líneas. Puede ser una pregunta, un pensamiento, una contradicción, una emoción profunda…)

1. Cuanto tiempo perdemos esperando a que una luz cambie, aún sabiendo que no vienen coches,
2. de verdad esta asegurandonos la vida 3. pero hay muertes ~~que~~ de personas que cruzan correctamente

Hay 3 ideas distintas en el texto, pasas de una otra de forma errática y sin transiciones lógicas.

2

Plantilla para: Filosofía geopoética

Preguntas **OBLIGATORIAS** para guiar la reflexión *Geopoética*:

Nombre del estudiant[redacted]

Fecha: 24/04/25

Tema escogido: tiempo / espera

- ¿Por qué has escogido este tema?

porque es un tema ~~muy~~ que me interesa mucho sobre todo relacionado con la muerte

¿por qué lo hacen?

- ¿Qué te hizo sentir la imagen escogida para pensar en capturarla? (¿Encuentras algo misterioso, poético o bello en ella?)

Me parece que la normalidad y lo común que es le otorga esa belleza

≃

- ¿Qué elementos de la fotografía tienen un significado filosófico para ti?

el semáforo con el sol por detrás

✓

- ¿Cómo se relaciona esta imagen con el tema elegido?

pues en los semáforos tienes que esperar y pierdes tiempo

✓

La fotografía permite ver el mundo con más detenimiento ¿Qué te ha revelado esta actividad sobre la realidad o sobre ti mismo? ¿crees que te comportaste de una forma distinta mientras buscabas algo que te inspirase?

NO

X

La imagen es adecuada pero la reflexión es muy pobre en profundidad y claridad. No es por incapacidad, sino por falta de esmero. Deberías haberle dedicado más en las preguntas para guiar mejor tu reflexión. Incluso la foto que tomaste nada más salir de clase, no hay nada de malo en ella, solo se nota una prisa común en todo. Esto significa consiste precisamente en relacionarse, como en un semáforo...

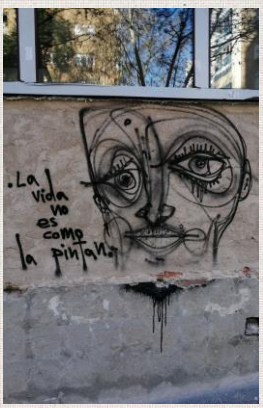
Plantilla para: Filosofía geopoética

7

Título:

La vida no es como la pintan.

Imagen:



Reflexión filosófica sobre la imagen:

(5-10 líneas. Puede ser una pregunta, un pensamiento, una contradicción, una emoción profunda…)

Esta imagen, que se encuentra en el medio de una gran ciudad como es Madrid, donde nadie tiene tiempo para nada y nunca se centra en su al rededor, es capaz de captar facilmente tu atención debido a su aparente repulsión y al fijarte consigue hacerte reflexionar sobre como es la vida, pero no cualquier vida, sino tú propia vida.

Plantilla para: Filosofía geopoética

Preguntas **OBLIGATORIAS** para guiar la reflexión *Geopoética*:

Nombre del estudiant [redacted]

Fecha: 24-04-2025

Tema escogido: El yo y el mundo

- ¿Por qué has escogido este tema?

Escogí este tema ya que en la imagen tomada aparece un "retrato" junto a una reflexión de la vida.

- ¿Qué te hizo sentir la imagen escogida para pensar en capturarla? (¿Encuentras algo misterioso, poético o bello en ella?)

La imagen es tomada a un grafiti que a primera vista te transmite una sensación extraña, ya que este grafiti no pretende ser bello, sino que quiere que te quedes mirandolo.

- ¿Qué elementos de la fotografía tienen un significado filosófico para ti?

Para mi el texto de al rededor es lo que tiene el significado ya que te habla de la vida y como te la pintan; esta suele estar pintada muy bonita e ilídica y luego el grafiti es extraño.

Muy bien! Es aquí donde está la chicha.

- ¿Cómo se relaciona esta imagen con el tema elegido?

Se relacionan ya que el "yo" sería el retrato amorfo y el mundo serían los huesos y las formas al rededor del retrato.

La fotografía permite ver el mundo con más detenimiento ¿Qué te ha revelado esta actividad sobre la realidad o sobre ti mismo? ¿crees que te comportaste de una forma distinta mientras buscabas algo que te inspirase?

La fotografía no me ha revelado nada que no supiera, pero sí que me ayudó a recordar como es realmente la vida.

Muy bien, has entendido la actividad y has tenido una imagen interesante. Es una pena no haber explicado algo más profundo la que responder en la tercera pregunta.

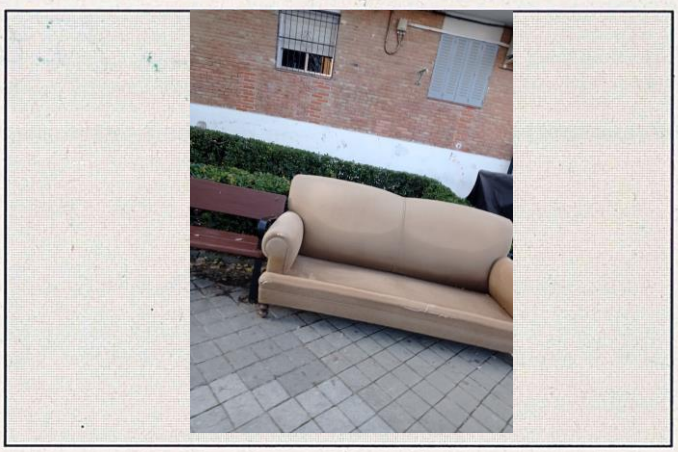
Plantilla para: Filosofía geopoética

8

Título:

Un sofá al lado de un banco

Imagen:



Reflexión filosófica sobre la imagen:

(5-10 líneas. Puede ser una pregunta, un pensamiento, una contradicción, una emoción profunda…)

El ser humano, animal político como dice Aristóteles, nace y crece con la necesidad de comunicarse con los otros. De una u otra manera todo ser humano obtiene ese sentido del humor y cualquiera siempre estará dispuesto a reir a carcajadas con su entorno social, e incluso, si para lograr esto necesita hacer un esfuerzo enorme, lo hará, llegando a crear este tipo de escenarios como el de la imagen donde tal como se habla en ese lugar sobre las adversidades de la vida, el propio escenario ya es en sí mismo un contraste de la situaciones que se viven en esta.

muy poco útil

redundante

Plantilla para: Filosofía geopoética

Preguntas **OBLIGATORIAS** para guiar la reflexión *Geopoética*:

Nombre del estudian[redacted]

Fecha: 24/04/25

Tema escogido: Lo cómico → Este tema no lo pagaría ya.

- ¿Por qué has escogido este tema?

Lo he escogido porque me pareció algo curioso y gracioso el hecho de que el sofá esté situado en tal lugar

- ¿Qué te hizo sentir la imagen escogida para pensar en capturarla? (¿Encuentras algo misterioso, poético o bello en ella?)

Me hizo sentir extrañado y a su vez ~~me hizo~~ asombrarme ~~gracia~~, encuentro bello ~~el~~ la forma en la que el ser humano puede esforzarse solo para divertirse o comunicarse

- ¿Qué elementos de la fotografía tienen un significado filosófico para ti?

El contraste del sofá de una casa aparentemente elegante con el banco de un parque y la ubicación en donde se encuentran ambos juntos.

- ¿Cómo se relaciona esta imagen con el tema elegido?

En lo sorprendidos que ~~nos~~ nos podemos llegar a quedar al toparnos con esto y lo gracioso que es.

La fotografía permite ver el mundo con más detenimiento ¿Qué te ha revelado esta actividad sobre la realidad o sobre ti mismo? ¿crees que te comportaste de una forma distinta mientras buscabas algo que te inspirase?

Me ha revelado que hay cosas en el mundo cotidiano que si les presto atención tienen un significado más profundo bajo mi perspectiva. La imagen y la situación surgieron de la nada, eso es lo interesante.

Has que fallas en lo más importante, explica porque es gracioso. ¿Es porque crees que alguien arrastró un sofá hasta allí para poder estudiar el banco y que mágicamente se colocase? Si sí, no se explica. Si no, es más bien trágico no? Al final es basura...

Plantilla para: Filosofía geopoética

10

Título:

Imagen:

↳ Le echa en falta un título potente que encarne tus ideas.

Reflexión filosófica sobre la imagen:

(5-10 líneas. Puede ser una pregunta, un pensamiento, una contradicción, una emoción profunda…)

¿Mi vida termina una vez he cumplido el propósito para lo que fui diseñado o, por el contrario, ~~una~~ al haber satisfecho a los demás puedo empezar a vivir como quiera? Lo roto, lo destrozado, lo ~~Esta colilla ya ha co~~ quemado y desordenado puede empezar a ser feliz una vez deja de ser relevante para los demás y, entonces, empezar a vivir libremente.

✓. Muy ingenuo y muy atrevido por tu parte empezar con una pregunta. Seguro que con más tiempo podías haber hecho una reflexión muy rica, te animo a hacerlo algún día.

Plantilla para: Filosofía geopoética

Preguntas **OBLIGATORIAS** para guiar la reflexión *Geopoética*:

Nombre del estudiant[redacted]

Fecha: 24-04-25

Tema escogido: El ~~tiempo~~ cambio → Interesantísimo el cambio del que hablas.

- ¿Por qué has escogido este tema? → Estamos en un mundo en movimiento y todo en él cambia sin excepción, sin embargo, la causa de este cambio puede ser variada y es el ~~proceso~~ resultado del cambio el que nos habla de su historia.

Medimos el tiempo en un sistema aparentemente objetivo que nos hace creer que es igual para todos pero ~~me~~ es evidente que no lo es X

- ¿Qué te hizo sentir la imagen escogida para pensar en capturarla? (¿Encuentras algo misterioso, poético o bello en ella?)

Aquello que muchos ignoran y prefieren destruir también tiene historia y debe ser digno de memoria a pesar de no ser arrobado por muchos. Está me generó empatía y ahora enfrentaré mi vida como lo hace la basura.

muy interesante!

- ¿Qué elementos de la fotografía tienen un significado filosófico para ti?

El color es especialmente diferente y el gris de la losa hace destacar el naranja de la colilla, a lo mejor para ver algo y notar su presencia debe esto ser diferente aunque, no por ello, bello).

- ¿Cómo se relaciona esta imagen con el tema elegido?

Maravilloso

Lo que hoy es una ~~colli~~ colilla en su día fue un cigarro deseado y al haber ~~recibido~~ sufrido un proceso para terminar siendo considerado "basura" ha ganado riqueza porque ahora tiene una historia que contar.

La fotografía permite ver el mundo con más detenimiento ¿Qué te ha revelado esta actividad sobre la realidad o sobre ti mismo? ¿crees que te comportaste de una forma distinta mientras buscabas algo que te inspirase?

No debemos pasar por alto aquello que todos ignoran pues esto también puede proporcionar riqueza y ayudarnos a desarrollar nuestro carácter prestando atención a los pequeños detalles.

La inspiración la provoca el el objeto en sí, no es intencional pues si la buscas pierde su magia.

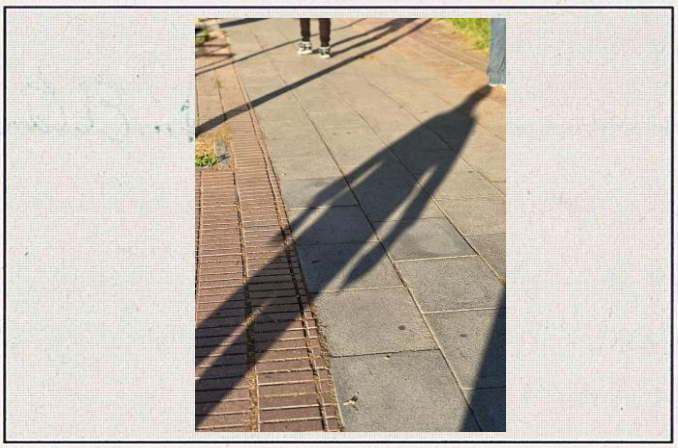
Es una gran reflexión y desborda creatividad, enhorabuena! Has mencionado la composición, el simbolismo y los sentimientos que te produce. No se puede pedir más. La imagen ya de por sí es muy interesante y reveladora, pero una mirada como la tuya la ha llevado

Plantilla para: Filosofía geopoética

4

Título:

Imagen: → Un perro...



Reflexión filosófica sobre la imagen:

(5-10 líneas. Puede ser una pregunta, un pensamiento, una contradicción, una emoción profunda…)

Deberíamos centrarnos ~~en~~ un poco más en lo oculto, lo invisible ya que la presencia de lo ausente en nuestra vida podría ayudarnos a ver las cosas y el mundo de otra forma.

→ de que forma?

Plantilla para: Filosofía geopoética

Preguntas **OBLIGATORIAS** para guiar la reflexión *Geopoética*:

Nombre del estudian[redacted]

Fecha: 24/04/25

Tema escogido: Lo invisible

- ¿Por qué has escogido este tema?

No pregunto esto. El tema fue antes que la imagen

Porque considero que es el que más se adapta a la imagen escogida, ya que esta se puede ver claramente a través de la sombra.

- ¿Qué te hizo sentir la imagen escogida para pensar en capturarla? (¿Encuentras algo misterioso, poético o bello en ella?)

Me hizo reflexionar en que una sombra puede llegar a despertar inquietud y curiosidad, ya que parece que nos invita a ver algo más allá de lo visible.

¿Por qué?

- ¿Qué elementos de la fotografía tienen un significado filosófico para ti?

La sombra,

X

- ¿Cómo se relaciona esta imagen con el tema elegido?

Bajo mi perspectiva, esta sombra simboliza que siempre nos fijamos en cosas visibles y que deberíamos mirar más lo que no está presente

La sombra está presente...

La fotografía permite ver el mundo con más detenimiento ¿Qué te ha revelado esta actividad sobre la realidad o sobre ti mismo? ¿crees que te comportaste de una forma distinta mientras buscabas algo que te inspirase?

Me reveló que muchas veces pasamos por alto lo invisible.

No es suficiente. La imagen es pobre y no da que hayas conseguido justificarla. Te recomiendo responder con más altura a las preguntas, ya que te podría haber dado las clases para hacer algo más interesante.

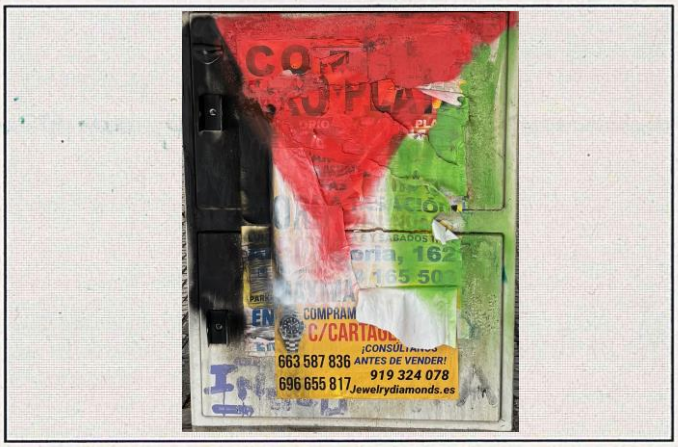
Plantilla para: Filosofía geopoética

7,5

Título:

Wartime Economics → Gran título!!

Imagen:



Reflexión filosófica sobre la imagen:

(5-10 líneas. Puede ser una pregunta, un pensamiento, una contradicción, una emoción profunda…)

¿Quien?

Se dice que la Guerra Civil Española fue la última guerra romántica. Desde entonces los conflictos se empiezan en busca de recursos que se esconden detras de motivaciones "nobles" incluyendo étnicos (Ruanda) y religiosos (Palestina e Israel). Sin embargo, estos conflictos forman parte de una lucha para ganar influencia política y economica tanto para mantener el equilibrio de poder como para destruirlo. → ¿por qué?

Plantilla para: Filosofía geopoética

Preguntas **OBLIGATORIAS** para guiar la reflexión *Geopoética*:

Nombre del estudiante: [redacted]

Fecha: 24-04-25

Tema escogido: La herida

- ¿Por qué has escogido este tema? → No se pide eso, aun así, bien hecho.

La situación en Palestina presenta una herida para el status quo geopolítico desde hace décadas. Tras una vela religiosa se esconden motivaciones económicos y políticos internacionales que permiten la continuación del conflicto.

- ¿Qué te hizo sentir la imagen escogida para pensar en capturarla? (¿Encuentras algo misterioso, poético o bello en ella?)

Encontré irónica una bandera que representa una ~~con~~ rebelión tras la que se transparenta un anuncio de compro oro y plata

- ¿Qué elementos de la fotografía tienen un significado filosófico para ti?

La bandera representa unan mecanismo de división ~~en~~ social.

- ¿Cómo se relaciona esta imagen con el tema elegido?

¿Quizás entre las "heridas" de la bandera se esconde el hueso?

La fotografía permite ver el mundo con más detenimiento ¿Qué te ha revelado esta actividad sobre la realidad o sobre ti mismo? ¿crees que te comportaste de una forma distinta mientras buscabas algo que te inspirase?

Para mí no fue tanto buscar sino abrirte a los pequeños detalles que te rodean

La foto es una maravilla y creo que le has hecho justicia con tu reflexión, pero echo de menos explorar el simbolismo que con tanta claridad has percibido tú mismo.

Pa 6 días, muy bien.

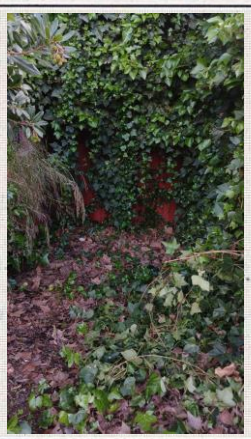
Plantilla para: Filosofía geopoética

10 !!

Título:

Una obra diseñada por nadie

Imagen:



Reflexión filosófica sobre la imagen:

(5-10 líneas: Puede ser una pregunta, un pensamiento, una contradicción, una emoción profunda…)

Érase una vez una roja puerta que anhelaba ser deseada de utilizar. Envidiaba sus ~~amigas~~ compañeras, que ya tenían un dueño que aparcaba su coche en ellas. Pasaron días, lentamente convertidos en semanas, meses, años... ¿Será que nunca fue destinada a ser un objeto de utilidad? Las plantas le cubrieron con sus verdes hojas, creando una contradicción entre lo natural y lo industrial. ¿Puede ser considerada una obra, independientemente de su imperfeccionalidad y con el tiempo como su autor, ~~contradicción~~, siendo las hojas lo natural y la puerta lo artificial?

Muchas gracias por tu reflexión. Has explicado, con mucha originalidad, un tema difícil de nota una implicación personal en el texto y una sensibilidad poética muy entrenada. Por favor, continúa haciendo esto, tiene mucho potencial.

Plantilla para: Filosofía geopoética

Preguntas **OBLIGATORIAS** para guiar la reflexión *Geopoética*:

Nombre del estudiante: [redacted]

Fecha: 24/04/25

No se pide esto, aún así muy bien

Tema escogido: El tiempo

- ¿Por qué has escogido este tema? Porque es lo que pensé al contemplarlo:

(*) La imagen muestra una puerta de un garaje que fue abandonada tanto tiempo que las plantas la comenzaron a cubrir lentamente.

- ¿Qué te hizo sentir la imagen escogida para pensar en capturarla? (¿Encuentras algo misterioso, poético o bello en ella?)

Las plantas podrían representar que están consolando la puerta, o haciéndola pasar de una mera entrada a una vista bella, artística. También veo la espera de la puerta que nunca cesa.

- ¿Qué elementos de la fotografía tienen un significado filosófico para ti?

Las hojas que cubren la entrada, donde ya es difícil reconocer que sea la entrada a un garaje. Y hace verlo como un paisaje bello.

- ¿Cómo se relaciona esta imagen con el tema elegido?

La respondí en la primera pregunta (*)

La fotografía permite ver el mundo con más detenimiento ¿Qué te ha revelado esta actividad sobre la realidad o sobre ti mismo? ¿crees que te comportaste de una forma distinta mientras buscabas algo que te inspirase?

Yo me considero fanática de la fotografía. En mi móvil tengo muchísimas fotos de cosas que me parecen bellas o interesantes a ver. La luna, la naturaleza, las vistas, el cielo con diferentes tonos de azul... Así que creo que al buscar imagen anhelaba ver algo que yo perciba que usar como bello. Cuando vi la puerta cubierta con plantas, pensé que la puerta estaba siendo lentamente olvidada, y me llamó mucho la atención como las plantas la cubrían, y ya no la percibía como una puerta para cerrar sino como una bella obra.

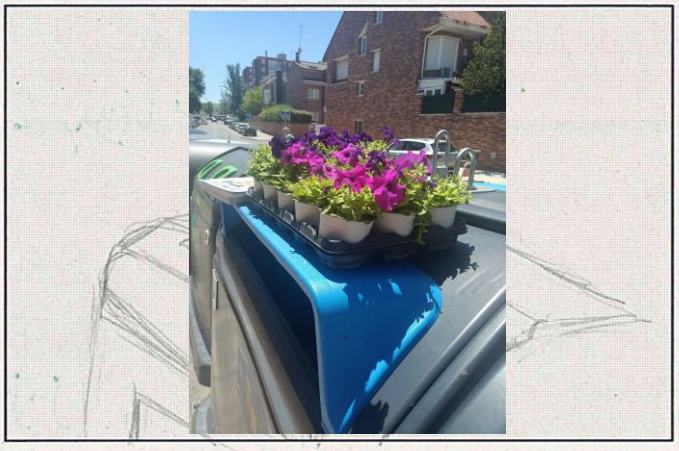
¡¡ 10 !!

Plantilla para: Filosofía geopoética

Título:

La difultad de elegir morir planta o morir cartón

Imagen:



Reflexión filosófica sobre la imagen:

(5-10 líneas. Puede ser una pregunta, un pensamiento, una contradicción, una emoción profunda…)

En esta imagen podemos distinguir 2 partes: las flores, perfectamente vivas, y el cubo de reciclaje del cartón. Las flores representan la vida y el cubo es la muerte, ~~(el cartón que no se)~~ remarcando lo cerca que está de nosotros y lo efímera que es la vida misma.

Cabe destacar el hecho de que los tejidos vegetales han sido convertidos en cartón, lo que demuestra el poder igualador de la muerte: da igual ser la flor más bella o el sauce más fuerte, al final todos nos convertiremos en cartón (en el caso del ser humano cenizas). !!!

Bueno esto sería el caso de las flores que buscan ser recordadas como sea y prevalecer su importancia, saben que su belleza es efímera y prefieren morir para servir a una futura causa para tener ese sentimiento de valía que morir de una manera natural y ser olvidadas por las siguientes generaciones ya que no habrá un rastro de ellas en la tierra (hablando en el sentido literal de la palabra).* !!

Cannon, ha sido muy divertido leerte, posees un gran ingenio y ojalá te publiques (nunca nunca dicho) como se merece. Tienes un estilo muy inspirado y filosófico, de ahí podría hasta salir un zelek... Aun así, me gustaría ver una versión de esta compilada en 20 líneas, a veces alejarse del tema es confuso (aparte divertido también)

Plantilla para: Filosofía geopoética

Preguntas **OBLIGATORIAS** para guiar la reflexión *Geopoética*:

Nombre del estudiante: [redacted]

Fecha: 24/04/25

Tema escogido: ~~[illegible]~~ Vida y muerte (tema seleccionado por mí mismo)

- ¿Por qué has escogido este tema? → No pillaste esto. ↳ Venga, te acepto!

Porque con unas plantas encima de una papelera de reciclaje de papel y se ve el ciclo que tienen estas plantas.

- ¿Qué te hizo sentir la imagen escogida para pensar en capturarla? (¿Encuentras algo misterioso, poético o bello en ella?) jaja, muy bien.

Se lo mandé a mi madre para ver si quería que cogiera una flor porque estaban en perfecto estado. Pero mirándola con más atención me hace pensar en la antítesis vida y muerte

- ¿Qué elementos de la fotografía tienen un significado filosófico para ti?

El cartón → la muerte

Las flores → la vida

- ¿Cómo se relaciona esta imagen con el tema elegido?

Las flores vivas en perfecto estado encima del cubo de reciclaje de papel muestra lo cercana que es la muerte a nosotros y que nos va a llegar a todos igualándonos porque da igual que seamos flores hermosas o un sauce llorón todos serenamos cartón (cenizas).

La fotografía permite ver el mundo con más detenimiento ¿Qué te ha revelado esta actividad sobre la realidad o sobre ti mismo? ¿crees que te comportaste de una forma distinta mientras buscabas algo que te inspirase?

Tengo muchas fotos del suelo en mi galería porque me llaman la atención: una mancha encima de una alcantarilla con forma de calavera, una mancha en el suelo con forma de pájaro, una foto de un vagón completamente vacío del metro y la estación también.

Genial!! Esto es lo que quería leer en la peña, gracias Carmen.

[redacted]

sin embargo conservando su identidad hasta el final.
Las flores que se convirtieron en cartón mutaron su identidad para poder seguir siendo percibidas, no les importa convertirse en esclavas para los ojos de su amo, el humano, prefieren continuar su identidad y prevalecer como esclavas en la ~~dialéctida~~ dialéctica del amo y el esclavo de ~~Hg~~ Hegel.
Estas flores tienen tanto miedo de no sentir que existen por la conocida frase de Berkley: "ser es ser percibido" que prefieren vender su autenticidad, convirtiéndose en el camello de Nietzsche porque necesitan la aprobación de los otros para sentir que existen y que valen algo. Algunas de estas flores tras volverse cartón volverán a ser recicladas en ese lobo mutando su identidad siempre para complacer a los demás. Sin embargo algunas de ellas serán maltratadas porque ahora su identidad es un insignificante cartón, en vez de una flor hermosa y tendrán una peor muerte que la flor que murió auténticamente porque no aceptó que era un ser-para-la-muerte como diría Heidegger.
Las flores que mueren como flores son las flores más auténticas, las que necesitan a los otros para sentir que existen son el camello de Nieztsche nunca llegarán a ser la superflor (el superhombre). A no ser que aceptan su nunca

[redacted]

~~(identidad como cartón y siempre hubieran deseado ser un cartón. En ambos casos si se vuelven a sí mismas en el mejor cartón sin darle tanta relevancia a la opinión de los demás, serán capaces de volverse)~~

identidad como cartón y siempre hubieran deseado ser un cartón. En ambos casos si se transforman a sí mismas en el mejor cartón sin darle tanta importancia a la opinión de los otros, serán capaces de volverse el supercartón (el superhombre de Nietzsche) y podrán tener una existencia auténtica.