



Saberes y prácticas. Revista de Filosofía y Educación / ISSN 2525-2089
 Vol. 8 N° 1 (2023) / Sección Artículos / pp. 1-15 / [CC BY-NC-SA 2.5 AR](#)
 Centro de Investigaciones Interdisciplinarias de Filosofía en la Escuela (CIIFE),
 Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo, Argentina.
revistasaberesypracticas@ffyl.uncu.edu.ar / saberesypracticas.uncu.edu.ar
 Recibido: 08/05/2022 Aceptado: 01/03/2023
 DOI: <https://doi.org/10.48162/rev.36.084>

La imitación como estrategia pedagógica para la enseñanza de Arte y Filosofía

Imitation as a Pedagogical Strategy for Teaching Art and Philosophy

 **Víctor Emilio Parra Leal**

Investigador independiente, Colombia.
victorparra303@gmail.com

Resumen. Este artículo explora el papel de la imitación en la enseñanza de las Artes visuales y la Literatura en educación básica por un lado y la Filosofía en educación media, por otro. Se inicia analizando el papel de la imitación en la enseñanza de las artes visuales y la literatura, donde se encuentra que aquella debe ser entendida como una actividad de apropiación personal y no como una reproducción mecánica. Este hallazgo permite criticar la tendencia a considerar que el talento es producto de una capacidad innata que desconoce la tradición creativa. Igualmente se evidencia que el resultado de la imitación, paradójicamente, es la creatividad y originalidad, en la medida en que provee al estudiante una base de estilos creativos diferentes, para combinarlos o mejorarlos, construyendo un estilo propio. Luego se ofrecen algunas ideas de cómo puede aplicarse dicha estrategia a la enseñanza de la Filosofía en educación media, a través de tres formas clásicas de hacer filosofía. La similitud entre los métodos pedagógicos permite establecer vínculos interesantes entre la naturaleza de las dos áreas de conocimiento, respecto al acto creativo. El artista crea su obra de manera similar a como el filósofo crea el concepto; en los dos casos, a pesar de que el producto es único y particular, posee pretensiones de universalidad. Tanto Arte como Filosofía se rebelan contra algunas características de la razón instrumental, en la medida en que valoran el aprender a demorarse en la contemplación y la reflexión, y valoran la imposibilidad de encerrar sus productos bajo alguna utilidad definida. En este sentido, tanto Arte como Filosofía se erigen como paradigmas de la libertad humana.

Palabras clave. Arte, Filosofía, Enseñanza de la Filosofía, Educación artística, Imitación de obras artísticas, Pedagogía.

Abstract. This article explores the role of imitation in the teaching of visual arts and literature in elementary education on the one hand, and philosophy in secondary education on the other. It begins by analyzing the role of imitation in the teaching of visual arts and literature, where it is found that imitation should be understood as an activity of personal appropriation and not as a mechanical reproduction. This finding allows us to criticize the tendency to consider that talent is the product of an innate capacity that ignores the creative tradition. It is also evident that the result of imitation, paradoxically, is creativity and originality, to the extent that it provides the student with a base of different creative styles, to combine or improve them, building his own style. Then, some ideas are offered on how this strategy can be applied to the teaching of philosophy in secondary education, through three classic ways of doing philosophy. The similarity between the pedagogical methods makes it possible to establish interesting links between the

nature of the two areas of knowledge, with respect to the creative act. The artist creates his work in a similar way as the philosopher creates the concept; in both cases, although the product is unique and particular, it has pretensions of universality. Both Art and Philosophy rebel against some characteristics of instrumental reason, insofar as they value learning to linger in contemplation and reflection, and value the impossibility of enclosing their products under some defined utility. In this sense, both Art and Philosophy stand as paradigms of human freedom.

Keywords. Art, Philosophy, Philosophy education, Art education, Art imitation, Pedagogy.

Introducción

Es frecuente que cuando se discute cómo enseñar Filosofía se distinga entre el contenido y la forma. Suele concebirse al primero como historia del uso de la razón, y a la segunda como el método que usa la razón para hacer filosofía. Esta distinción ha servido para defender la idea según la cual la enseñanza de la Filosofía debe centrarse principalmente en la forma o el método. Se cree que enseñar Filosofía consiste principalmente en enseñar cómo se usa adecuadamente la razón. Es famosa la cita de Kant al respecto: "El que quiere aprender a filosofar [...] sólo puede considerar todos los sistemas de filosofía como historia del uso de la razón y como objetos para el ejercicio de su talento filosófico. El verdadero filósofo tiene que hacer, pues, como pensador propio, un uso libre y personal de su razón, no servilmente imitador." (1998, p. 27).

Bajo esta perspectiva, la imitación es el resultado de aprender Filosofía como historia del uso de la razón, lo cual limita el uso libre y personal de la misma. Sin embargo, este artículo pretende retar esta idea y mostrar que, cuando se trata de introducir a los estudiantes de educación media¹ en el estudio de la Filosofía y para lograr que a la postre hagan uso libre y personal de su razón, es necesario que primero se vuelvan "serviles" imitadores.

Esta intuición básica tiene un referente análogo en la pedagogía de las Artes Visuales y la Literatura². La formación artística en estas áreas se ha valido de actividades de imitación, entendida esta última no como una mera copia mecánica a partir de un original, sino como un proceso de reinterpretación única y personal de aquello que se imita. Paradójicamente, la libertad de la creación artística se logra una que vez el estudiante domina una gran variedad de técnicas y estilos aprendidos por imitación, de los cuales puede escoger los que mejor se adapten a su creatividad, y los cuales se aprenden, en parte, a través del estudio de la historia de la creación artística. Bajo esta perspectiva, la imitación adquiere una valoración positiva. Vale la pena explorar si esta ventaja está igualmente disponible en la enseñanza de la Filosofía. En caso de estarlo, conviene buscar algunas estrategias y ejemplos concretos de cómo enseñar Filosofía por imitación para que rinda los mismos frutos que en la enseñanza del Arte en las áreas mencionadas. Encontrar posibles paralelismos a este respecto, no solamente tendrá valor pedagógico, sino también dirá mucho acerca de la naturaleza misma de la Filosofía y la producción artística visual y literaria, pues no se puede decir cómo enseñar estas áreas sin hacer una reflexión acerca de su naturaleza, lo cual también permite

1 En países como Colombia, la educación media consiste en los dos años posteriores a la educación básica y anteriores a la educación universitaria. Es en estos grados donde suele iniciar la enseñanza de la Filosofía.

2 Este trabajo es asimétrico, en la medida en que las Artes visuales y la Literatura se enseñan desde los cursos de educación básica primaria y continúan en la educación básica secundaria y, generalmente, en la educación media. Sin embargo, la Filosofía generalmente se enseña exclusivamente a partir de la educación media. A pesar de esta asimetría, se plantea en este texto una intuición básica, según la cual el papel que juega la imitación en el proceso de enseñanza y aprendizaje es similar en las tres áreas, con independencia del nivel de escolaridad, siempre que se hable de la educación básica y media.

explorar su valor y rol en la forma como el ser humano configura su realidad.

La mimesis o imitación como estrategia pedagógica para la enseñanza de las Artes visuales y la Literatura

Imitar o copiar suele tener una connotación negativa cuando se trata de producciones artísticas o culturales, pues estas acciones tienden a asociarse con un acto de reproducción mecánica que busca ahorrarse el esfuerzo e ingenio que requiere la originalidad. Sin embargo, en las culturas clásicas griega y romana, los conceptos de *mimesis* e *imitatio* respectivamente, jugaban un papel importante en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la Retórica y las Artes. Así lo atestigua, por ejemplo, la valoración positiva que le daba Aristóteles a la mimesis en su Poética, al punto que la consideraba no solamente como una propensión natural en el ser humano, sino que también creía que existe cierto placer en la observación y creación de objetos miméticos (1995, 1448b).

En la antigua Roma, por otra parte, se pensaba que el conocimiento de varios estilos de escritura le permitían al aprendiz tener mayor libertad para elegir uno y expresar sus ideas, y por tal motivo, los maestros hacían que los estudiantes inicialmente memorizaran textos sencillos y cortos, para gradualmente aprenderse textos más complejos, hasta que finalmente empezaran a parafrasear y crear textos propios. Todo el proceso estaba basado en la idea de imitar distintos estilos y formas de escritura, con el fin de tener materia prima para crear un estilo propio (Murphy, 1990).

Actualmente, y a pesar de algunas sugerencias en sentido contrario, la imitación es una técnica usada en la enseñanza de las Artes Visuales y la Literatura. En educación básica Secundaria, por ejemplo, se han obtenido buenos resultados en la producción de fotografías creativas, imitando la técnica y estilo de fotógrafos famosos. Igualmente, los estudiantes han escrito textos literarios originales, que parten de unas instrucciones dadas por el profesor, las cuales buscan imitar algunos elementos característicos que usan escritores famosos como Dante en la *Divina Comedia*, o como Chaucer en sus *Cuentos de Canterbury* (Shields, 2007). Otros maestros han usado la imitación con excelentes resultados en la enseñanza de las Artes Plásticas, tal como atestiguan Kratz y Zowa (2017) en las imitaciones de la Gioconda, elaboradas por estudiantes de tercer grado.

Más allá de lo que muestra esta evidencia, vale la pena explorar los fundamentos filosóficos de la imitación como recurso pedagógico. Mientras que algunos pedagogos la condenan directa o indirectamente, otros la recomiendan, pero quienes la desaconsejan no tienen en cuenta las distintas dimensiones que están implícitas en el acto de la imitación, las cuales poseen elementos positivos para la formación en Artes y para la enseñanza de la Filosofía.

La valoración negativa de la imitación en la enseñanza de las Artes visuales, tiene raíces en los movimientos artísticos que se desarrollaron en el contexto de los conflictos bélicos de la primera mitad del siglo XX, conocidos como las 'vanguardias'.

Estos movimientos tomaron distancia del dominio de la técnica y la racionalidad presentes en el arte, a través de la promoción de la expresión espontánea e individualizada. Bajo este contexto, la imitación es vista como la prolongación de estándares de racionalidad que reflejan una sociedad que se autodestruye, a través de sus avances tecnológicos y estructuras inhumanizantes (Raquimán & Zamorano, 2017, p. 448).

Esto repercute en el ámbito educacional artístico, en la medida en que se conciben a las artes visuales como medio para desarrollar la creatividad (Lowenfeld y Brittain, 1980).

De esta forma, se desarrolla una educación artística que se aleja de las normas disciplinares de

las Bellas Artes establecidas en la Academia, y se da primacía a la expresión individual espontánea que privilegia a la imaginación. Tal enfoque educativo considera que la imitación de los estándares de formación tradicional o de estructuras formales de enseñanza y aprendizaje artístico debe ser evitada.

Este enfoque de enseñanza de las Artes Visuales, está basado en los modelos como el de la expresión personal creativa (Eisner, 2004), o el del arte como expresión (Agirre, 2005), donde se privilegia la expresión de impulsos personales, y se evitan las directrices provenientes de la formación tradicional o de estructuras formales de enseñanza y aprendizaje artístico.

Pedagogos del Arte como Rothko (2004), por ejemplo, sugieren que hay que permitir que los niños creen libremente, sin darles instrucciones que limiten su creatividad natural. La imitación impone tales restricciones. Sin embargo, lo que resulta paradójico es que justamente cuando no se dan instrucciones que 'limiten' la creatividad de los estudiantes por parte del profesor, sino que simplemente se les permite que creen sin ningún tipo de parámetro o estructura que sirva como modelo, los estudiantes recurren a la copia mecánica de creaciones artísticas visuales o literarias (Shields, 2007). Krautz y Zowa (2017) resaltan el hecho de que en el acto de imitación, en el cual el profesor fija ciertos parámetros o instrucciones para que los estudiantes se ajusten al modelo, no importa la fidelidad con la que el estudiante se esfuerce por 'reproducir' su objeto, hay un elemento 'subjetivo' que dota de cierta originalidad o particularidad al objeto imitado. En tal sentido, cuando la imitación se utiliza como recurso pedagógico para guiar la creatividad del estudiante, la copia mecánica desaparece y se da una 'emulación', la cual se diferencia de la copia mecánica, pues posee un elemento de apropiación de la obra. El estudiante, cuando emula, pone en la reproducción del objeto su propio estilo y visión del mundo.

Este proceso posee por lo menos dos dimensiones importantes. En primer lugar, hay un elemento de conexión con el mundo, pues hay un referente o modelo objetivo al cual la creación del estudiante tiene que ajustarse, y, en tal sentido, existen criterios para juzgar si emula o no lo que se presenta como objeto. Pero también está la dimensión subjetiva, la cual consiste en esos elementos únicos y particulares que cada estudiante imprime a su emulación cuando se apropia del objeto. Un acto de copia mecánica parece desconocer este elemento subjetivo, y es así como parecen concebir a la imitación los que la critican; pero, de igual manera, un acto de creación a partir de la nada, donde se privilegia la creatividad espontánea del estudiante, desconoce el elemento de anclaje con el mundo y ensalza el elemento puramente subjetivo de la creación artística.

El ensalzamiento de la subjetividad tiene causas múltiples entre las cuales ya se mencionó, por ejemplo, el pesimismo producido por la guerra; sin embargo, explorar de fondo tales causas, trasciende el alcance de este trabajo. Sin embargo, es evidente que bajo un enfoque educativo de la expresión y creación personal, la subjetividad y la espontaneidad creativa del estudiante se convierten en una prioridad.

Bajo esta perspectiva, la originalidad y la autenticidad se convierten en metas de la educación artística y de la cultura, a costa de sacrificar las narrativas y los elementos que dan estabilidad al mundo. Es entonces con esta concepción en mente como se concibe al acto de imitar como un elemento nocivo para el aprendizaje de las artes visuales y la literatura. Se da primacía a la habilidad natural del sujeto, pero se olvida que la dicha habilidad, si bien puede ser innata, requiere un cierto anclaje con la tradición y con un mundo compartido de objetos, con una historia y narrativa definida. Ocurre justamente que se concibe al estudiante mismo como un sujeto desprovisto de historia. Cuando se concibe la imitación como copia mecánica, se desconoce que, en todo proceso de mimesis, el estudiante se apropia del objeto que pretende emular, pues realiza la copia imprimiéndole su experiencia previa, su historia y visión particular del mundo, la cual está inevitablemente

moldeada por su cultura. Con este análisis no se pretende argumentar de ninguna manera que toda la educación artística visual actual se reduzca a este modelo de la expresión personal creativa, pues de hecho pueden identificarse otros enfoques vigentes en la enseñanza de las artes, tales como el denominado El taller maestro-aprendiz, en el que se toman en cuenta las habilidades y conocimientos determinados por una tradición, y se transmiten desde la perspectiva de un artista altamente competente en lo técnico, sensible y creativo. (Raquimán & Zamorano, 2017, p. 443) Bajo esta perspectiva, el aprendiz, por imitación del talento, la técnica y habilidades del maestro, posibilita la generación de habilidades destinadas a obtener un producto artístico que se liga a un bien hacer desde el punto de vista de la creación plástica.

Este enfoque de la enseñanza de las artes visuales es la expresión de la propensión humana que menciona Aristóteles a imitar, y se da también a nivel macro en los procesos históricos de apropiación cultural. La cultura japonesa, por ejemplo, ejemplifica muy bien esta tendencia a través de la palabra *wa*, con la cual se define la capacidad de una cultura de acoger e integrar lo diferente, de armonizarlo. En dicha palabra hay "[...] tres fases sucesivas que disciplinan la acogida constante del diferente, del otro: en primer lugar está *juyō* que es 'la recepción, la aceptación, la acogida', luego viene *sentaku*, es decir, 'la elección, la selección', y por último, *henyo*, "la transformación, el cambio, la transfiguración, la metamorfosis" (Melissa, 2020, p.23). De esta manera, los procesos de apropiación cultural requieren de una identificación de lo extraño, para luego seleccionar lo que se considera valioso con el fin de imitarlo y adaptarlo a las necesidades particulares de la cultura que lo adopta.

La imitación como estrategia pedagógica en la enseñanza de las artes visuales y la literatura surge como un posible antídoto frente al desequilibrio generado por la primacía del sujeto, en la medida en que, bien entendida, permite balancear los aspectos subjetivo y objetivo de la creación artística en estas áreas. La imitación lleva implícito el mensaje al estudiante de que su voz es importante, siempre y cuando esté fundamentada en una tradición rica y respetable que no conviene desconocer. A pesar de que la creatividad natural e innata del estudiante sea muy valiosa, no puede rendírsele culto, haciéndole creer al estudiante que puede producir buenos trabajos artísticos sin la disciplina y esfuerzo que generalmente fue necesaria para los artistas que le antecieron.

Hay una tercera dimensión que tiene un gran valor pedagógico. Ésta consiste en que, cuando se imita en la enseñanza del arte plástico una técnica particular, suele enseñarse a los estudiantes no solamente a emular un objeto artístico determinado, sino a emular las acciones corporales que usa el maestro para producir dicho objeto (Krautz y Zowa, 2017). Desde esta perspectiva, la imitación posee la virtud de lograr unificar la subjetividad con la objetividad de una manera dinámica. No se trata solamente de que el estudiante imite un producto terminado y le imprima su sello, sino que imita al proceso mismo. Se podría decir que en el acto de imitar los ademanes y movimientos corporales del maestro, el estudiante está "pensando con el cuerpo". Se incluye al cuerpo como elemento de equilibrio y conexión entre la vida interior del sujeto y la producción material de un objeto artístico determinado. En ese sentido, el maestro muestra al estudiante que el arte plástico va más allá del resultado. El proceso en sí mismo tiene un valor que no se mide por la obra conseguida.

Una vez vista la riqueza pedagógica de la imitación en la enseñanza del arte visual y la literatura, y una vez vistos algunos de sus principales elementos filosóficos, es necesario proponer algunas ideas de cómo este recurso puede aplicarse de manera similar a la enseñanza de la Filosofía en el nivel de educación media.

La imitación en la enseñanza de la Filosofía

En lo que sigue se muestra cómo tres estilos distintos de hacer Filosofía generan pautas que pueden enseñarse a los estudiantes para que las apliquen a diversas cuestiones o preguntas filosóficas, así como un profesor de arte puede enseñarle a sus estudiantes que se apropien de un estilo artístico determinado para aplicarlo a una temática particular.

a. La filosofía platónica, o la búsqueda de la esencia

El primer estilo es el de Platón. La manera platónica de hacer filosofía revela al menos tres elementos que pueden ser imitados. De los tres, hay uno central en torno al cual giran los otros dos. El elemento central tiene que ver con lo que Heidegger (2006) considera definitorio de la Filosofía griega a partir de Sócrates. Consiste en formular la pregunta ¿Qué es eso? Siendo 'eso' la justicia, el bien, la belleza, la templanza, el valor o cualquier objeto o concepto que se quiera someter a indagación filosófica. Sin embargo, la respuesta a dicha pregunta no es sencilla. Y no lo es porque la exigencia de la pregunta requiere que se defina al objeto en cuanto aquello que lo define de manera esencial. Este método, conocido generalmente como Mayéutica³, ha de estar basado en un diálogo riguroso, donde el maestro formula preguntas que llevan al estudiante o al interlocutor a encontrar la naturaleza esencial de su objeto de indagación filosófica. Frente a la pregunta ¿Qué es eso? Se permite que los estudiantes den unas definiciones tentativas iniciales. Una vez ofrecidas, el maestro empieza a refutar sus definiciones iniciales por considerarlas incompletas o que no captan lo esencial del concepto. El rol del maestro no es ofrecer ninguna definición, sino, a partir de las definiciones de sus interlocutores, llevarlos a que admitan que sus propias definiciones son incompletas, para ir alcanzando una cada vez más refinada. En el diálogo *Laques o del valor*, por ejemplo (Platón, 2021), Sócrates sostiene un diálogo con Laques y Nicias respecto a lo que es el valor. A cada definición, el filósofo tiene una refutación: para Laques, valiente es el hombre que guarda su puesto en una batalla, que no huye, que rechaza al enemigo. Frente a esto Sócrates replica que no se ha respondido a la pregunta, porque Laques se ha limitado a definir qué es un soldado valiente, pero su indagación va más allá del soldado valiente: quiere saber qué es el valor en cuanto valor, es decir, en todas las circunstancias, no solamente las relativas a la guerra. Laques afina su definición y dice que un hombre valiente es aquél que tiene paciencia y constancia. Entonces Sócrates advierte que la valentía ha de ser la paciencia y constancia respecto a las cosas buenas y bellas, pues existe paciencia y constancia en las cosas malas y si la valentía ha de ser una virtud, tiene que estar relacionada con el bien. Entonces se introduce en el diálogo la relación entre valor y conocimiento. A juicio de Laques, parece ser más valiente quien, sin tener conocimiento de una actividad, se aventura a hacerla. Es más valiente quien hace buceo sin tener experiencia, que el buzo que ya tiene conocimiento sobre cómo llevar a cabo dicha actividad. Sin embargo, Sócrates hace caer en cuenta a Laques de la contradicción que esto implica, pues aclara que si la valentía está relacionada con la constancia buena y bella, el no tener conocimiento es insensatez. Y la insensatez no parece tener relación con lo bueno y bello, por lo cual Laques está dando el nombre de valor a una cosa insensata. Frente a esto Laques parece rendirse e invitan a Nicias a la conversación. Éste define al valor como la ciencia de las cosas que son de temer y las que no. Sin embargo, las cosas que son de temer pertenecen a los acontecimientos futuros, pues el temor es el presagio de que algo malo vendrá, lo cual quiere decir que el valor deja por fuera las cosas del presente y del pasado, lo que significaría que es una virtud incompleta, lo que riñe con la idea de que es una ciencia, pues según Sócrates, la ciencia tiene la característica de ser completa y universal. Nuevamente se pone en evidencia la falla del intento de dar una definición de valor.

3 Para una definición platónica más completa de la Mayéutica, ver Teeteto, 150b-151c (Platón, 2021).

Por supuesto que este resumen no pone en evidencia toda la riqueza del diálogo platónico, pero ilustra bien la riqueza del método Mayéutico. A través de este diálogo se revelan otros dos elementos que pueden ser también imitados a la hora de enseñar filosofía. El primero es el más evidente y es el recurso del diálogo como forma de hacer filosofía. El diálogo tiene la ventaja de que crea horizontalidad en la discusión y la argumentación⁴. Al final del diálogo piden a Sócrates ser el instructor de los jóvenes, por haber mostrado su sabiduría. Sin embargo, Sócrates replica que lo único que ha mostrado es, junto con Laques y Nicias, su incapacidad para definir con absoluta certeza qué es el valor: "Si en la conversación que acabamos de tener hubiera aparecido yo muy hábil y los demás ignorantes, tendríais razón para escogerme con preferencia a cualquier otro, pero ya veis que todos nos hemos visto en el mismo embarazo. Y así ¿por qué preferirme? Me parece que ninguno de nosotros merece la preferencia." (Laques, 200e-201a)

Esta actitud socrática, resumida en la ironía 'sólo que nada sé', es una actitud filosófica que puede asumir el maestro y enseñar por imitación a sus estudiantes. Adicionalmente, la horizontalidad del diálogo tiene implicaciones democráticas muy valiosas para la educación. En un diálogo auténticamente filosófico se escuchan y sopesan todos los argumentos con justicia. Cuando Laques dice a Sócrates que Nicias dice puras tonterías, aquél lo insta a que escuche y haga el esfuerzo de primero entender muy bien sus argumentos antes de emitir un juicio: "[...] pero veamos bien si lo que pretende decir Nicias tiene algún valor, y si tú no tienes razón al acusarle de que todo es un hablar por hablar. Supliquémosle que nos explique más claramente su pensamiento, y si vemos que está la razón de su parte, seguiremos sus principios; si no lo está, trataremos de instruirle." (Laques, 196c)

El tercer elemento digno de imitación de los diálogos platónicos y que tiene también una directa relación con la Mayéutica, consiste en que el diálogo platónico tiene una estructura circular o anular. A este respecto Flórez (2011) sostiene la tesis de que el diálogo platónico posee una estructura pedimental, es decir, según la forma del doble triángulo, propia del pedimento del templo griego, en el cual las figuras que se ubican hacia los extremos son más pequeñas, mientras que la figura central es de mayor tamaño, siendo ésta la más importante:

Así, en lugar de una progresión A-B-C-D-E se tiene el anillo A-B-C-B'-A', donde C es el elemento central alrededor del cual se organizan los elementos B y B' y, más afuera aún, los elementos A y A'. Estos distintos componentes no suelen tener el mismo peso argumentativo, sino que se organizan en orden creciente de relevancia, primero A y luego B, hasta llegar al componente central, principal por eso, C en este caso, para volver a decrecer a partir de ahí, primero en B' y, por último, en A'. (p. 379)

En el diálogo citado como ejemplo, esta estructura se hace evidente, siendo C la idea o concepto de *valoren* torno a la cual giran los elementos A-B, los cuales pueden identificarse con las respuestas de Laques sobre qué es la virtud, y los elementos B'-A' corresponden a las respuestas de Nicias respecto al mismo concepto central C. Lo importante de esta estrategia es que el filósofo gira en torno al objeto de su reflexión, desde distintas perspectivas. Mientras más puntos de vista se sumen (Laques representa al militar, gimnasta y Niceas al sofista, político), más fructífero o rico será el análisis filosófico. Lo importante es no perder de vista el concepto central de la reflexión filosófica para poder abordarlo desde diversos ángulos, los cuales son cuidadosamente encausados por el filósofo.

El cuarto y último elemento digno de imitación, presente en la filosofía platónica, es la recurrencia a la analogía para hacer filosofía. Son famosas las alegorías platónicas tales como la de la caverna

4 No sin razón, hicieron uso del diálogo en algunas de sus obras Aristóteles, Cicerón, San Agustín, San Anselmo, Nicolás de Cusa, Malebranche, Diderot, Berkeley, Hume, Rousseau, Schelling, Wittgenstein y Heidegger, entre otros.

(*La República, Libro VII*), en la cual Platón trata de mostrar cómo el Filósofo es capaz de contemplar la realidad del mundo de las ideas y no se queda con las sombras, ni encadenado al mundo sensible, y la del carro alado (*El Fedro*), en la cual se representa de manera alegórica al alma humana, con sus parte irascible (caballo blanco), concupiscible (caballo negro) y racional (el auriga que dirige a los caballos). No está en las pretensiones de este trabajo hacer un análisis de la validez de tales alegorías ni evaluar la forma como las aborda Platón. Sin embargo, es evidente que un buen ejercicio como propuesta para que los estudiantes hagan filosofía, consiste en invitarlos a que usen analogías como recurso argumentativo. La argumentación a través de la analogía tiene por lo menos dos exigencias fundamentales. En toda analogía hay dos situaciones, una de las cuales tiene que ser más conocida que la otra, con el fin de que sirva como analogía. De igual manera, para que la analogía funcione es clave que, en lo que se quiere argumentar, las situaciones sean similares. Así, el carro alado sirve como analogía del alma humana pues resulta más fácil imaginar un carro tirado por dos caballos y guiados por un auriga, que el alma humana misma y, en lo esencial, a saber, en que hay tres fuerzas en conflicto guiando el carro, el carro alado sirve como representación de lo que ocurre con las tres partes del alma del ser humano que postula Platón. El profesor de Filosofía al entrenar a sus estudiantes en el uso de analogías para argumentar, ha de asegurarse que la analogía se explore de manera creativa y exhaustiva. Por ejemplo, en el caso de la alegoría del carro alado, el profesor puede pedir a sus estudiantes que piensen si la analogía es adecuada para mostrar la forma como se interrelacionan las tres partes del alma humana: un caballo está junto al otro unido por el yugo y la forma como el auriga comunica su liderazgo a los caballos es a través del timón y de algunos gritos; puede preguntarse a qué corresponde en el alma humana el yugo y el timón, o dicho de otra forma, cómo comunica la parte racional del alma a las otras dos sus mandatos y orientación, o también puede cuestionarse cómo se comunican la parte irascible con la concupiscible, o a qué corresponde el yugo en el caso del alma humana, etc. En el caso de la alegoría de la Caverna, pueden plantearse preguntas que lleven a los estudiantes a interpretar de manera más amplia la alegoría, como por ejemplo, quién y por qué motivo encadenó a los prisioneros en el fondo de la caverna, o si deberían estos recordar cuándo fueron encadenados, etc.

La analogía no es exclusiva de la Filosofía platónica. Lo exclusivo y que ha sido definitorio de la Filosofía misma, es la exigencia de que la pregunta filosófica sea sobre la esencia de las cosas. Sin embargo, existen posturas y estilos filosóficos antiplatónicos que, como se verá, vale también la pena enseñar a imitar.

b. Wittgenstein, o el anti-Platón

La riqueza de la creatividad y aproximaciones filosóficas permite posturas que cuestionan o critican aquello que ha sido considerado como definitorio de la filosofía occidental, a saber, la búsqueda de la esencia de lo real. Tal es el caso de Ludwig Wittgenstein, para quien es desconcertante que los filósofos parecen saber el significado de las palabras en su uso cotidiano, pero cuando llegan al salón de Filosofía (o cuando se ponen en modo socrático-platónico) no saben qué significan exactamente. Ocurre con los filósofos, cree Wittgenstein -mostrando nuevamente la riqueza de la analogía en filosofía- lo que pasa al niño que, luego de haber visto a los adultos dibujar en un papel una casa, un hombre, etc., dibuja un garabato de algo que no existe y luego pregunta a los adultos qué es eso (Wittgenstein, 1981). Según Wittgenstein la causa de este desacierto está en la tendencia platónica que, como recién se vio, considera que el rol de la Filosofía es encontrar similitudes y se olvida de las diferencias (Wittgenstein 1976, pp. 46-47). Para este filósofo, el concepto o la palabra se sacan del contexto particular en el cual poseen un significado especial y se le busca una definición única, universal, al punto que termina construyéndose una definición de algo

que, como el garabato del niño, es inexistente. De ahí que la tarea del filósofo sea la de observar lo que está ante sí y no resolver sino más bien disolver el problema filosófico. Esto se logra descubriendo la gramática profunda de los conceptos o palabras que analiza, es decir, el uso que, en determinado contexto, posee una palabra o concepto. Como la palabra se escribe o pronuncia de manera similar en los diferentes contextos, se genera la falsa impresión de que dicha palabra solamente tiene una única definición. Sin embargo esta similitud es superficial y corresponde a la gramática superficial de la palabra. Wittgenstein ilustra la diferencia entre la gramática profunda y superficial, señalando que, así como las palancas de una locomotora se parecen externamente, la gramática superficial de las palabras hace que consideremos que son lo mismo en los distintos contextos; sin embargo, dichas palancas tienen usos y funciones distintas. Esta diferencia es justamente la que ha de revelar la gramática profunda de las palabras (Wittgenstein, 1988, aforismo 12).

Wittgenstein ofrece algunos ejemplos de esta manera de hacer filosofía, los cuales resultan útiles para que el profesor pueda enseñar por imitación. La afirmación "ninguna persona puede sentir mi dolor físico", por ejemplo, se traslada muy fácilmente a una discusión científica, casi metafísica, sobre la imposibilidad de sentir el dolor de una persona, siendo el caso que la gramática profunda de la palabra dolor (físico), implica, por definición, una experiencia esencialmente subjetiva. Sentir el dolor de otra persona no es una imposibilidad física, sino una imposibilidad lógica. Esto se revela inmediatamente cuando se compara la pregunta "¿Es este mi libro?" con la extraña pregunta "¿Es este mi dolor de muelas?" Dada la gramática superficial de la palabra dolor, se tiende a objetivar, generando posibles cuestiones filosóficas que se dan por la falta de esclarecimiento de la gramática profunda (Wittgenstein, 1976, pp. 88 y 89).

Algo similar ocurre al comparar la afirmación "todas las rosas tienen espinas" con "todas las varillas tienen longitud". Superficialmente, ambas afirmaciones parecen ser generalizaciones empíricas; pero si se piensa que es posible imaginar rosas sin espinas y no varillas sin longitud, se pone en evidencia que la gramática profunda de la palabra "varilla" posee la exigencia lógica de que posea longitud. Pero esto no es una verdad empírica sino es una verdad sobre la gramática de tal palabra.

Estos ejemplos tienen cierta sofisticación que puede desalentar a un principiante. El profesor de Filosofía, sin embargo, puede iniciar a enseñar análisis de la gramática de los conceptos, a través de unos ejercicios más básicos. Un buen ejemplo son las palabras que, en determinados contextos, tienen aspiraciones a nombrar entidades metafísicas, pero que en otros contextos más cotidianos, han adquirido unas connotaciones distintas, describiendo estados anímicos particulares del ser humano. Aceptar que tiene sentido decir "me duele el alma", o "esa persona tiene un alma bella", inadvertidamente puede reforzar la intuición de que existen dos realidades de naturaleza distinta en el ser humano, a saber, el alma y el cuerpo. Sin embargo, la gramática profunda del uso particular de la palabra 'alma' en estas expresiones, ha de revelar que todo lo que se quiere decir con ella es que hay un sentimiento profundo de malestar o incomodidad emocional en un caso, y una admiración, en el otro.

Este tipo de análisis puede arrojar resultados interesantes si en la clase de filosofía se examina la gramática profunda de las expresiones temporales, las cuales han ocasionado cierta perplejidad filosófica: la gramática de la palabra "(tiempo) presente", por ejemplo, es tal que designa de manera general e indeterminada, algo que ocurrió hace muy poco, o que está ocurriendo en este momento. No hace parte de su gramática referirse con exactitud a un momento presente, porque esto constituye una violación a la lógica de su uso. San Agustín -quien es presa de esta tendencia del filósofo de ignorar la gramática profunda de las palabras-, muestra su asombro al señalar que el presente mismo se desvanece en el momento mismo de nombrarlo. Metafísicamente no se deja

atrapar. Pero la palabra "presente", para referirse a la temporalidad, no busca hacer referencia a ese tiempo inasible, metafísico que garabateó San Agustín, sino que engloba de manera indeterminada un espacio de tiempo más o menos actual. De ahí que se requieran otras expresiones como "justo en este momento" o "en este mismo instante", etc., para delimitar esa indeterminación cuando hablamos del tiempo presente.

Estos son apenas algunos ejemplos y sugerencia básicos sobre la forma como el profesor de Filosofía puede enseñar por imitación cómo aplicar el análisis del lenguaje, tal como lo concibió Wittgenstein.

c. Diógenes, o el antiplatón histriónico

Cuando se vio la forma en que se aprende el arte por imitación, se mencionó que un elemento pedagógico importante en esta estrategia consiste no solamente imitar el estilo determinado de un artista, sino que también es importante enseñar los movimientos corporales que usa el artista al producir su obra. Algo similar ocurre en el caso de la Filosofía. Una de las concepciones que erróneamente prevalecen respecto a la naturaleza de la filosofía, es considerarla como un ejercicio puramente racional o intelectual, sin conexión alguna con la corporalidad.

Diógenes de Sínope demostró que una cuestión filosófica, o incluso un argumento, se pueden construir a partir de un acto teatral o satírico, donde las representaciones corporales son importantes. Cuentan sus biógrafos, por ejemplo, que, estando Platón hablando sobre las ideas de meseadad y vaseidad, Diógenes le increpó señalando que él no podía ver tales ideas, sino que lo único que podía ver eran una mesa y un vaso. Frente a esto, Platón le manifestó que eso pasaba porque tenía ojos (para ver la mesa y el vaso), pero no tenía mente para ver las ideas (Laercio, 2004, pp.345-346).

La anécdota, mal interpretada, podría revelar a un Diógenes torpe y sin talento filosófico. Sin embargo, detrás de su visión pragmática y ordinaria, hay generalmente toda una construcción filosófica, que está cargada de crítica. Cuenta la historia que: "habiendo Platón definido al hombre, *animal de dos pies sin plumas*, y agradándose de esta definición, tomó Diógenes un gallo, quitóle las plumas, y lo echó en la escuela de Platón, diciendo: "este es el hombre de Platón." Y así se añadió a la definición, *y de uñas anchas*" (p.338).

Aquí hay un argumento por reducción al absurdo. Si el hombre de Platón es un animal de dos pies sin plumas, entonces, un gallo desplumado es el hombre platónico. El argumento no necesita ser un silogismo; es suficiente con un acto llamativo repleto de significado, que tiene como resultado la necesidad de refinar la definición platónica, agregándole que el hombre, a diferencia del gallo implume, posee uñas anchas. Esta aclaración no es inocente, sino que constituye una visión pesimista respecto a la naturaleza racional del ser humano. Es Diógenes quien, con un candil, busca entre la multitud desesperadamente a un hombre, sin encontrarlo; el mismo que denuncia la irracionalidad de quienes creen que los sueños son premonitorios, pues considera que no se conmueven de lo que hacen despiertos y sí en cambio van escudriñando lo que imaginan dormidos (p.339).

El mismo personaje que llamaba a los hombres y una vez se aglutinaban a su alrededor, los ahuyentaba con el báculo diciendo: "hombres he llamado no heces" (p.334).

Sus denuncias y sátiras alcanzan a las instituciones y a la tradición. Estas críticas podrían adaptarse, sin mucho esfuerzo, a nuestra situación actual. Denunciaba por ejemplo que los hombres

de su época conocían todo lo relativo a la lucha (así como hoy en día conocen todo lo relativo al fútbol, por ejemplo), pero poco sabían o discutían acerca de ser honestos y buenos (p.331). También consideraba que los banquetes religiosos en los que se agradecía a los dioses la salud, tenían efectos totalmente contrarios a esta, dados los excesos en los que se incurría en tales celebraciones. La crítica social, también hacía parte de su repertorio. Cuenta su biografía que habiendo visto en Megara a las ovejas cubiertas con pieles y a los muchachos desnudos, manifestó que entre los megarenses más vale ser carnero que hijo (p. 338). En ocasiones, sus acciones eran extremas, como por ejemplo, cuando "haciendo una vez en el foro acciones torpes con las manos" (léase: practicando el onanismo), respondía a sus críticos indicando que ojalá frotándose el estómago también pudiera calmar su hambre (p.341).

Este estilo crudo de hacer filosofía, muestra que el humor, la sátira y la teatralidad, también pueden hacer parte de la capacidad para filosofar. Para hacer esto, un profesor podría empezar revisando las biografías de algunos filósofos ilustres para leerlas y discutir las con sus estudiantes. Posteriormente podría planificar algunas actividades orientadas a retar a los estudiantes a hacer filosofía a través de la sátira y el movimiento corporal o a través del teatro. Aquí la creatividad y capacidad de improvisación del estudiante resultarán fundamentales.

Arte y Filosofía

No puede decirse cómo enseñar Filosofía sin decir algo acerca de su naturaleza. El hecho de que exista una similitud entre la pedagogía de las Artes visuales y la Literatura, por una parte, y la Filosofía, por otra, no es una simple coincidencia.

Las reflexiones que siguen a continuación no pretenden agotar las posibilidades ni definiciones del Arte de ninguna manera, sino arrojar luces sobre la forma como puede considerarse la similitud entre arte y Filosofía. Deleuze y Guattari definen a la Filosofía como "[...] el arte de formar, de inventar, de fabricar conceptos." (1997, p.8) La referencia a la filosofía como arte no debe ser entendida como un mero recurso retórico. Hay varias razones para sostener que Arte y Filosofía poseen similitudes esenciales, de las cuales una de las más importantes tiene que ver con las características particulares del acto creativo. De manera similar a la creación artística, la creación de conceptos tiene época y nombre propios: "[...] los conceptos tienen y seguirán teniendo su propia firma, sustancia de Aristóteles, cogito de Descartes, mónada de Leibniz, condición de Kant, potencia de Schelling, tiempo de Bergson..." (p.13) En cuanto al Arte, puede hacerse una lista de creaciones artísticas que si bien no tienen connotaciones necesariamente conceptuales, a través de su originalidad evocan una riqueza única.

Hay algunos teóricos del arte que han querido ver en esta coincidencia respecto al acto creativo, una similitud entre la función del arte y la filosofía. Argumentan que los dos expresan la concepción de la realidad que es propia de una época: "Una pintura es una afirmación sobre la noción del artista de la realidad en términos de un discurso plástico" (Rothko, 2004 p.22. Traducción propia). Aquí puede argumentarse que no siempre las expresiones artísticas tienen la intención de expresar la noción del artista sobre la realidad, Sin embargo, aún si esta no es la intención consciente, la obra de arte refleja de una u otra forma dicha concepción. El filósofo y el artista están constantemente ajustando los medios a su disposición para reflejar la eternidad. Los dos tienen siempre pretensiones de universalidad, la cual se expresa paradójicamente, a través de la particularidad tanto de la obra de arte como del concepto.

Tanto Arte como Filosofía expresan pretensiones universales a través de creaciones particulares

y contextualmente situadas. Esta característica de la creación artística y filosófica se resume en lo que Hegel llamó la 'autoposición del concepto': "[...] lo que es verdaderamente creado, de la materia viva a la obra de arte, goza por este hecho mismo de una autoposición de sí mismo o de un carácter autopoietico a través del cual se lo reconoce. Cuanto más creado es el concepto, más se plantea a sí mismo. Lo que depende de una actividad creadora libre también es lo que se plantea en sí mismo, independiente y necesariamente: lo más subjetivo será lo más objetivo." (Deleuze y Guattari, 1997, p.17)

Esta caracterización hegeliana de la creación artística y filosófica resalta dos elementos fundamentales: en primer lugar, tanto la creación artística como la filosófica convierten lo más subjetivo en lo más objetivo, en la medida en que el resultado de su acto creativo es absolutamente único. Así, la creación tanto artística como filosófica, se convierten en una emulación de la particularidad y originalidad de cada vida humana. Como un organismo vivo y consciente, se autoposicionan, es decir, se auto organizan y sostienen, con unas características únicas y particulares. Y en la medida en que no tienen un fin definido, son como organismos libres. Estas características vuelven y ubican al producto de la creación artística y filosófica al nivel de la vida de un ser humano. Esto nos lleva al segundo elemento. La creación filosófica, como artística, son actividades creadoras libres. Esto ya de plano niega la atribución a las dos de una función propia o inherente.

Savater no duda, en su afán pedagógico de caracterizar a la filosofía, en compararla con un ser humano, en cuanto ser libre (2010, pp.11-13). Hay una serie de preguntas que tienen un fin o una utilidad. La pregunta filosófica en cambio, como los seres humanos, se libera de la necesidad de servir a algún interés o utilidad especial. En ese sentido, la pregunta filosófica, como la obra de arte, es libre. El no servir para nada no implica falta de valor, sino, por el contrario, un valor inconmensurable o un valor absoluto, como el de la vida humana. Esta posibilidad y potencialidad absoluta del ser humano, es la que permite a Dewey sostener que el valor de toda vida humana no está en la igualdad de todas las vidas humanas, sino justamente en la particularidad e inconmensurabilidad de cada ser humano (Vargas, Ramírez y Duica, 2018). Paradójicamente, este valor absoluto, tanto en el caso de la vida humana como de la Filosofía, se manifiesta a través de su falta de utilidad. En una época caracterizada por la tendencia a privilegiar la utilidad de la acción y que considera a los objetos como medios para alcanzar un fin determinado, las preguntas que no sirven para nada se erigen como una manera de rebelión. Pero esta 'utilidad' de rebelarse no es un fin planeado de antemano, pues de ser así se cae en el paradigma que se quiere combatir. Es más bien la consecuencia de un 'estar ahí'. De manera similar al 'estar ahí humano' o de la obra de arte. En este sentido, la Filosofía y el arte se convierten en espejos de la existencia humana, la cual escapa a la instrumentalización.

Como parte de esta rebeldía contra la instrumentalización, Arte y Filosofía comparten también la durabilidad que le otorgan a la vida humana. La esencia de la experiencia temporal tanto del Arte como de la Filosofía es el aprender a demorarse. Al nivel de la contemplación de la obra de Arte, o a nivel de la práctica filosófica, lo clave está -o debería estar- en la lentitud, propia de una inmersión contemplativa. Bajo un paradigma instrumental, el tiempo es valioso en cuanto permite producir objetos y bienes que se creen útiles para la existencia y el disfrute humano. El Arte y la Filosofía no funcionan bajo este tiempo laboral. En ese sentido, los dos eliminan la fugacidad de la vida y le otorgan eternidad: «La esencia de la experiencia temporal del arte consiste en aprender a demorarse. Y tal vez sea esta la correspondencia adecuada a nuestra finitud para lo que se llama eternidad». (Heidegger, citado en Han, 2020, p.33)

En el caso de la Filosofía, uno de los ejemplos más interesantes de la necesidad de la lentitud en

la reflexión filosófica, proviene de Nietzsche en su prólogo a la segunda edición de su libro *Aurora* (1994). Allí, el filósofo manifiesta ser “amigo de la lentitud” la cual considera que seduce y encanta, justamente porque estamos en una época de trabajo y de precipitación, en la que queremos consumir todo con una “prisa indecorosa”, incluyendo la lectura de un libro. Por eso manifiesta sentir placer por la lectura y escritura lenta.

Arte y Filosofía, tanto en su producción como apreciación, requieren aprender a demorarse, manifestando con esto una rebeldía contra la instrumentalización de las actividades humanas.

Finalmente, es necesario señalar que, de la misma manera como la actividad artística, a pesar de estar dirigida a la sensibilidad estética humana posee elementos conceptuales que son los que le permiten transmitir su noción particular y situada de la realidad, la actividad filosófica, a pesar de ser considerada principalmente como conceptual, posee elementos dirigidos a la sensibilidad estética (Deleuze y Guattari, 1997), lo cual garantiza una mayor similitud entre Arte y Filosofía. Un claro ejemplo de este elemento en la actividad filosófica lo constituye el histrionismo de Diógenes de Sínope, quien, en cierta medida, hacía filosofía con sus actos, o por lo menos dejaba siempre la sensación de que sus críticas y sátiras tenían cierto valor estético-corporal.

Conclusiones

La imitación, entendida no como una mera copia mecánica de productos artísticos o filosóficos, sino como una actividad placentera en la que el estudiante ejercita su capacidad de apropiarse de forma única y personal del producto que imita, posee varios elementos formativos.

Al ofrecerle al estudiante un conjunto variado de estilos creativos, le da una base y lo habilita para crear un estilo propio, el cual es fruto no solamente de una pretendida habilidad innata, sino, y principalmente, del conocimiento y apropiación de una rica tradición.

Reconocer el valor de esta historia creativa en el aprendizaje de las artes visuales y la Literatura así como de la Filosofía, tiene el efecto benéfico de reducir el narcisismo del estudiante, al ratificarle que hay un mundo objetivo, al cual debe someterse con humildad, si busca crear.

Otro elemento formativo importante en la imitación como estrategia pedagógica, consiste en valorar no solamente el producto, sino el proceso mismo, pues lo que se enseña justamente es a imitar dicho proceso creativo. Los resultados o productos acabados se convierten en una motivación o aspiración a la cual los estudiantes, idealmente, deberían llegar o incluso superar, pero bajo la perspectiva explorada en este trabajo, deberían pasar a un segundo plano.

Esta coincidencia respecto al valor de la imitación como estrategia pedagógica, tanto en Arte como en Filosofía, puede decir mucho respecto a la naturaleza misma de la actividad Filosófica. Bajo la creencia de la universalidad e inmutabilidad de la actividad racional, se ha defendido la idea de que lo importante al hacer Filosofía no es estudiar las corrientes filosóficas y su historia, sino aprender a hacer uso personal y no servilmente imitador de la razón. Sin embargo, la coincidencia entre Arte y Filosofía cuestiona ese supuesto. Cada corriente filosófica, o cada filósofo crean unos conceptos propios y originales, que, a pesar de su particularidad, tienen pretensiones de universalidad, así como ocurre con las obras de arte, las cuales, a pesar de ser únicas y originales, quieren mostrar de manera consciente o no la verdad de toda una época. Ya sea que se trate de la Mayéutica socrática, del análisis de la gramática del lenguaje wittgensteiniano o del histrionismo de Diógenes, cada concepto filosófico se enseña bajo las particularidades de su creación histórica, pero siempre tiene pretensiones de universalidad, de constituirse en *e*/concepto filosófico o en *e*/método filosófico.

La particularidad de la obra de arte y del concepto filosófico debería considerarse como una rebelión contra los estándares de una época instrumentalizada. Contra la necesidad de no perder tiempo productivo, tanto filosofía como arte deberían valorar enormemente el aprender a demorarse. Solamente lo único y original es siempre nuevo. Su comprensión y contemplación requieren lentitud pues nunca se sabe qué aportarán de novedoso. Su aparente inutilidad es también su sello característico. Esta inutilidad es el precio que se paga por la libertad. La obra de arte y el concepto filosófico al estar siempre abiertos a interpretación, no están esencialmente atados a ninguna utilidad. Son como seres humanos libres que, además, poseen conciencia.

Referencias

Agirre, I. (2005). *Teorías y prácticas en educación artística*. Octaedro.

Aristotle. (1995) *Poetics*. Edited and translated by Stephen Halliwell. Loeb Classical Library.

Deleuze, G., Guattari, F. (1997) *¿Qué es la filosofía?* Traducción de Thomas Kauf. Anagrama.

Eisner, E., & Day, M. (2004). *Handbook of Research and Policy in Art Education*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Flórez, A. (2011) La forma del diálogo y la forma de la filosofía en Platón. *Franciscanum. Revista de las Ciencias del Espíritu*. Vol. 3, N° 156. (pp. 369-398).

Han, B. (2020). *La desaparición de los rituales*. Traducción de Alberto Ciria. Herder.

Heidegger, M. (2006) *¿Qué es la Filosofía?* Herder.

Kant, I. (1998) *Sobre el saber filosófico*. Colección Excerpta Philosophica.

Krautz, J., Sowa, H. (2017) Mimesis. Zur kunstpädagogischen Aktualität eines alten Prinzips. *IMAGO. Zeitschrift für Kunstpädagogik* 4 (pp. 4-13).
https://kopaed.de/kopaedshop/?pg=3_58&qt=35&pid=1056

Laercio, D. (2004) *Vidas, opiniones y sentencias de los filósofos más ilustres*. Tomo I (traducidas directamente del griego por José Ortiz y Sanz). Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes.
<http://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmcxd0v4>

Lowenfeld, V. y Brittain Lambert, W. (1980). *Desarrollo de la capacidad creadora*. Kapelusz.

Messina, L. (2020) *Wa. La vía japonesa de la armonía*. Aguilar.

Murphy, J. (1990) Roman Writing Instruction as Described by Quintilian. En James J. Murphy. (Ed.) *A Short History of Writing Instruction: From Ancient Greece to Twentieth-Century America* (pp. 19-76).

Nietzsche, F. (1994) *Aurora. Estudio de la moral como prejuicio*. M.F. Editores S.L.

Platón. (2021). *Teeteto*. Diálogos V. (Trad. Álvaaro Vallejo Campos). Gredos.

Platón. (2021). *Laques*. Diálogos I. (Trad. C. García Gual). Gredos.

- Raquimán Ortega, P. & Zamorano Sanhueza, M. (2017). Didáctica de las Artes Visuales, una aproximación desde sus enfoques de enseñanza. *Estudios pedagógicos*. 43 (1), 439-456. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052017000100025>
- Rothko, M. (2004). *The Artist's reality philosophies of art*. Yale University Press New Haven and London.
- Savater, F. (2010). *Historia de la Filosofía. Sin temor ni temblor*. Planeta.
- Shields, S. (2007) The Art of Imitation. *The English Journal*. Vol. 96, No. 6, (pp. 56-60).
- Vargas, J.P., Ramírez, J. y Duica, W. (2018). Democracia, filosofía y verdad: tres ensayos de John Dewey. Señal que cabalgamos (109). Universidad Nacional de Colombia, 31-57.
- Wittgenstein, L. (1976). *Cuaderno azul. Los cuadernos azul y marrón*. Tecnos.
- Wittgenstein, L. (1981). *Observaciones*. Siglo XXI.
- Wittgenstein, L. (1988). *Investigaciones Filosóficas*. (Traducción castellana de Alfonso García Suárez y Ulises Moulines). UNAM-Editorial Crítica.