



# **CINESOFÍA EN EL AULA. ENSEÑAR A PENSAR A TRAVÉS DEL CINE.**

**TESIS DOCTORAL.**

**Autor:  
JUAN MORALES GIMÉNEZ**

**Directoras:  
Dra. Juana Sanchez-Gey Venegas.  
Dra. M. Carmen Lara Nieto.**

**Madrid, 2021.**



**FACULTAD DE FILOSOFÍA.**

**DEPARTAMENTO DE FILOSOFÍA Y CIENCIAS DEL LENGUAJE**

Programa de Doctorado:

**Filosofía y ciencias del lenguaje.**

**LA CINESOFÍA EN EL AULA.  
ENSEÑAR A PENSAR A TRAVÉS DEL CINE.**

**TESIS DOCTORAL.**

Autor:

**Juan Morales Giménez.**

Directoras:

**Dra. Juana Sanchez-Gey Venegas.**

**Dra. M. Carmen Lara Nieto.**

Tutor:

**Dr. Miguel Salmerón Infante.**

**Madrid, 2021.**

**Al señor del tiempo,  
A la Liga de los Imperfectos,  
A los besos de Lis y la mirada de Enjo.**

**A mi Oráculo y su paciente templo.  
Al manantial de Gretel  
y sus abrazos en el largo invierno.**

**Y a JuanMo, *el viejo*,  
quien me acercó al cine  
y a filosofar con los sueños.**

# ÍNDICE

<b>DECLARACIÓN DE COMPROMISO ÉTICO Y ORIGINALIDAD.</b>	<b>8</b>
<b>RESUMEN DE LA TESIS DOCTORAL INTERNACIONAL.</b>	<b>9</b>
<b>PRÓLOGO: EL FILÓSOFO ENTRE LAS PANTALLAS.</b>	<b>11</b>
- CINESOFÍA PARA NIÑOS/AS: EDUCACIÓN, FILOSOFÍA Y CINE.	14
- ENTONCES, ¿QUÉ PELÍCULA VAMOS A VER? ACLARACIÓN SOBRE EL MÉTODO DE INVESTIGACIÓN Y SU ESTRUCTURA	18
<b>PARTE I – LA CINESOFÍA EN EL AULA</b>	
<b>1. CINESFERA Y EDUCACION. LA ESCUELA, PANTALLAS Y PENSAMIENTO.</b>	<b>26</b>
1.1.EL PRESENTE GLOBAL: UN DIAGNÓSTICO SOBRE EL DEBILITAMIENTO DEL PENSAMIENTO.	29
1.2.LA ESCUELA LÍQUIDA Y SU PERPLEJIDAD.	33
1.3.CINESFERA: EDUCACIÓN Y PENSAMIENTO EN LA ERA DE LAS PANTALLAS.	39
1.3.1. De la Cinevisión a la Cinevida.	46
1.3.2. Hacia una didáctica de la sospecha.	47
1.3.3. Cine y pensamiento. ¿Por qué el cine en la escuela?	48
<b>2. ¿QUÉ ES CINESOFÍA? PENSAR CON NIÑOS, PENSAR CON CINE.</b>	<b>53</b>
2.1.¿QUÉ ES FILOSOFÍA?	55
2.1.1. ¿Qué entendemos por filosofía?	55
2.1.2. Filosofía y educación.	59
2.1.3. Filosofía de la infancia: El filósofo en pañales.	63
2.2.¿QUÉ ES CINE?	66
2.2.1. ¿Qué entendemos por cine?	66
2.2.2. Cine y educación. El papel del cine en la educación.	72
A. El cine como educador.	75
B. El cine como narrador mitológico.	78
C. El cine como modelo de pensamiento.	83
D. El cine como simulador.	86
E. El cine como recurso educativo en el aula.	91
▪ <i>¿Cómo introducir el cine en el aula? Principios psicopedagógicos a tener en cuenta.</i>	94
▪ <i>El cine como recurso multilectura.</i>	96
▪ <i>El cine como objeto de investigación en el aula.</i>	101
▪ <i>Pedagogía de la mirada: Explorar desde la gramática del cine.</i>	102
2.3.¿EL CINE PUEDE AYUDARNOS A FILOSOFAR? EL CINE COMO INSTRUMENTO PARA LA ENSEÑANZA DEL PENSAMIENTO.	104
2.3.1. El cine como experiencia filosófica.	110
2.3.2. Pensar con los ojos.	111
2.3.3. Crítica a la razón logopática.	114
2.3.4. La lectura filosófica del cine.	117
2.3.5. Ejemplos desde el cine.	123
2.3.6. El mito del cine: Uso de la imagen y el pensamiento.	124
2.3.7. La mayéutica del cine y el montaje intelectual.	129



2.3.8. Ficciones filosóficas: El uso pedagógico de la imagen.	132
2.3.9. Las miniaturas: Textos de problematización.	135
<b>3. CINESOFIA EN EL AULA: ENSEÑAR A PENSAR CON CINE.</b>	<b>140</b>
3.1.FILOSOFÍA PARA NIÑOS/AS USANDO CINE.	140
3.2.ENSEÑAR A PENSAR: LA PRACTICA FILOSÓFICA EN LA ESCUELA.	142
3.2.1. La enseñanza del pensamiento.	142
3.2.2. Métodos para enseñar a pensar y su impacto.	145
A. El programa de filosofía para niños/as de Lipman y Sharp.	147
B. Método de discusión socrática del Instituto de Prácticas Filosóficas de Oscar Brenifier.	152
3.2.3. Límites de la enseñanza del pensamiento.	158
3.3.LA FILOSOFÍA COMO COMPETENCIA EDUCATIVA.	167
3.3.1. La competencia de enseñar a pensar.	167
3.3.2. Subcompetencias filosóficas.	175
3.3.3. Didáctica del pensamiento complejo: Hacer, decir y crear para pensar.	177
3.3.4. Habilidades del pensamiento.	179
A. Aprender a pensar: Habilidades del aprendiz de filósofo.	181
B. Enseñar a pensar: Habilidades del socrático.	183
▪ <i>La caja de herramientas del diálogo: Técnicas y estrategias.</i>	185
▪ <i>La caja de herramientas del diálogo: Uso del sentido común y lógica informal.</i>	193
C. Pensar en comunidad: habilidades del ágora o aula filosófica.	194
3.3.5. El currículo del pensamiento.	201
A. Diseño trascurricular de la enseñanza del pensamiento.	205
▪ <i>Trasversalización.</i>	206
▪ <i>Diseño intercompetencial: Las competencias complejas.</i>	207
▪ <i>Diseño transdisciplinar: Pensar las áreas.</i>	215
B. Enseñanza por contenidos filosóficos.	217
▪ <i>Pensar sobre el pensar.</i>	218
▪ <i>Filosofía de la infancia (philosophia naturae).</i>	218
▪ <i>Los temas eternos (philosophia perennis).</i>	219
▪ <i>Pensar con ficciones: cuentos y cine.</i>	220
3.4.EL AULA COMO ÁGORA: LA COMUNIDAD DE INVESTIGACIÓN.	223
3.4.1. Modo espejo, modo ágora: Simulador de democracias.	225
3.4.2. Al estilo Sócrates: El rol socrático del docente.	236
3.4.3. La discusión filosófica y la pedagogía de la pregunta.	241
3.4.4. La evaluación del pensamiento: La evaluación como momento filosófico y herramientas para evaluar el pensamiento.	247
A. La evaluación como momento filosófico.	247
B. Herramientas para evaluar la práctica filosófica en el aula.	252
3.5.ENSEÑAR A PENSAR CON CINE.	257
3.5.1. El cine como disparador de competencias.	258
3.5.2. Habilidades del pensamiento en Cinesofía.	260
▪ <i>Habilidades de percepción.</i>	263
▪ <i>Habilidades de investigación.</i>	264
▪ <i>Habilidades de razonamiento.</i>	266
▪ <i>Habilidades de conceptualización.</i>	269

▪ <i>Habilidades de traducción.</i>	272
▪ <i>Habilidades metacognitivas.</i>	274
▪ <i>Habilidades del pensamiento ético-emocionales.</i>	276
3.5.3. Aprender a pensar con la mirada: El espectador filosófico y sus herramientas de reflexión cinematográfica.	280
3.5.4. Diseño didáctico de la practica cinesofica.	283
3.5.5. Filosofar con las miniaturas del cine: La selección de fragmentos.	292

## **PARTE II – LOS FILÓSOFOS EN LA PANTALLA. INVESTIGACIÓN DE FICCIONES FILOSÓFICAS A TRAVÉS DEL CINE.**

<b>1. INVESTIGACIONES CINESÓFICAS: FICCIONES, TEMAS FILOSÓFICOS Y PREGUNTA ANTE LA PANTALLA.</b>	<b>306</b>
1.1.CINESOFÍA BIOGRÁFICA. BREVE HISTORIA DE LA FILOSOFÍA A TRAVÉS DE LOS BIOPICS.	308
1.2.FICCIONES FILOSÓFICAS.	309
1.3.TEMAS ETERNOS Y PREGUNTAS.	311
<b>2. EJERCICIOS PARA PENSAR CON LA MIRADA.</b>	<b>324</b>
EJERCICIO 0: Cinesofía biográfica. Breve historia de la filosofía a través de los biopics.	325
EJERCICIO 1: Sócrates y el Anillo de Giges.	376
EJERCICIO 2: Platón y el retorno a la Caverna.	405
EJERCICIO 3: Tomás Moro y el viaje a Utopía.	439
EJERCICIO 4: Descartes y el genio maligno.	505
EJERCICIO 5: Nietzsche y la muerte de Dios.	558
EJERCICIO 6: Heidegger y el ser hacia la muerte.	613
EJERCICIO 7: Los temas eternos como investigación. Breve propuesta temática.	702
<b>3. CATÁLOGO DE CINESOFÍA EN EL AULA: LISTADO DE LAS MINIATURAS Y SUS CATEGORÍAS.</b>	<b>721</b>
<b>A. CINESOFÍA DE LA INFANCIA: OBRAS ESPECÍFICAS PARA EDUCACIÓN PRIMARIA</b>	<b>722</b>
<b>B. CINESOFÍA DE LA INFANCIA: OBRAS ESPECÍFICAS PARA EDUCACIÓN SECUNDARIA Y BACHILLER.</b>	<b>743</b>
<b>C. CINESOFÍA DE LA EDUCACION: OBRAS ESPECÍFICAS FORMACIÓN DEL PROFESORADO Y ADULTOS EN GENERAL.</b>	<b>785</b>
<b>D. CINESOFÍA BIOGRÁFICA: LOS FILÓSOFOS EN EL CINE. PENSAR LA HISTORIA DE LA FILOSOFÍA.</b>	<b>790</b>
<b>E. MÁS CINESOFÍA. BREVE GUÍA DE OTRAS FICCIONES PARA SEGUIR INVESTIGANDO.</b>	<b>812</b>
<b>EPÍLOGO Y CONCLUSIONES: PAIDEIA Y PANTALLA, NUEVAS FORMAS DE ENSEÑAR A PENSAR CON LA MIRADA.</b>	<b>829</b>
<b>BIBLIOGRAFÍA.</b>	<b>841</b>

**ANEXOS.****863**

---

ANEXO 1 - TABLA RESUMEN DE LAS HABILIDADES DEL PENSAMIENTO.	864
ANEXO 2 - VISOR DE ARGUMENTOS DÉBILES.	867
ANEXO 3 - GRAMÁTICA DEL CINE: Lenguaje, estructura y aspectos técnicos (visual, auditivo y narrativo) de una obra cinematográfica.	869
ANEXO 4 - INSTRUMENTO DIDÁCTICO. Herramienta para analizar la gramática y técnicas cinematográficas en el aula.	876
ANEXO 5 - INSTRUMENTO DIDÁCTICO 2. Ficha para el análisis narrativo del cine.	877
ANEXO 6 - LA EVALUACIÓN DEL PENSAMIENTO: Herramientas para evaluar la práctica filosófica con niños y niñas.	881
ANEXO 7- RÚBRICA DE HABILIDADES DEL PENSAMIENTO EN EL DIÁLOGO: Indicadores del discurso filosófico.	894
ANEXO 8- PERSONOGRAMA: Plantilla para la evaluación y recogida de datos.	897
ANEXO 9- BANCO DE ACTIVIDADES DE CINESOFÍA: Listado de ejercicios.	898

# RESUMEN DE LA TESIS DOCTORAL INTERNACIONAL.

## RESUMEN (ESPAÑOL):

---

**INTRODUCCIÓN.** La presente investigación explora y conforma un método didáctico para la práctica de la filosofía en contextos de diálogo empleando las posibilidades intelectuales del cine. **ANTECEDENTES.** Diversos diagnósticos señalan un debilitamiento del pensamiento en la sociedad global de las pantallas y su sistema educativo, la Cinesfera. Ante la necesidad de enseñar a pensar, este estudio parte de metodologías didácticas con enfoque filosófico aplicadas en la infancia, como son el programa de Filosofía para Niños/as y los métodos de filosofía práctica, posibilitadores de una enseñanza del pensamiento basada en competencias filosóficas y habilidades para lo incierto. El intenso poder de las pantallas compuesto por la gramática del cine exigen un análisis, tomando al cine como un lenguaje de impacto y lúdico que demanda un espectador complejo para desarrollar el pensamiento crítico, ético y creativo. **OBJETIVOS.** La propuesta ofrece a modo manual un método que conecte la filosofía, el cine y la educación, empleando el cine como disparador de competencias filosóficas en la infancia. Para ello se especifican estrategias para determinar un aula filosófica, el estilo del docente socrático y la lectura filosófica del cine. Con el fin de ser eminentemente práctica ofrece un banco de consulta con ejercicios y recursos cinematográficos en torno a pensadores, ficciones y temáticas de la historia de la filosofía. **MÉTODO.** Se aborda desde la investigación crítica y argumental de la filosofía, combinándose con la investigación en acción de las ciencias sociales en el aporte de instrumentos de observación y toma de datos, así como detallar pautas y pasos claros para emularlo o practicarlo en otros contextos. Además, ofrece un método de lectura interactivo de la filosofía al añadir a las imágenes unos códigos QR que habilitan visionar ese vídeo durante la lectura. **RESULTADOS Y APORTACIONES.** El método de Cinesofía facilita un banco de consulta y un modelo para practicar la filosofía en varios niveles madurativos con estrategias claras y secuenciadas para elaborar espacios de diálogo filosófico. El trabajo por miniaturas del cine exige una pedagogía de la mirada realzando el valor de la filosofía en el estudio profundo del cine, viendo este como una introducción a la enseñanza del pensamiento.

## ABSTRACT (ENGLISH)

---

**INTRODUCTION.** The present research explores and shapes a didactic method for the practice of philosophy in dialogue contexts using the intellectual possibilities of film. **BACKGROUND.** Various diagnoses point to a weakening of thinking in the global society of screens and its educational system, the Cinesfera. Faced with the need to teach how to think, this study is based on didactic methodologies with a philosophical approach applied to children, such as the Philosophy for Children programme and the methods of practical philosophy, which enable the teaching of thought based on philosophical competences and skills for the uncertain. The intense power of screens composed by the grammar of cinema demands an analysis, taking cinema as a language of impact and playfulness that demands a complex spectator in order to develop critical, ethical and creative thinking. **OBJECTIVES.** The proposal offers as a manual a method that connects philosophy, film and education, using film as a trigger for philosophical competences in childhood. To this end, strategies for determining a philosophical classroom, the Socratic teacher's style and the philosophical reading of film are specified. In order to be eminently practical, it offers a reference bank with exercises and film resources on thinkers, fictions and themes from the history of philosophy. **METHOD.** The approach is based on critical and argumentative

research in philosophy, combined with action research in the social sciences in the contribution of instruments for observation and data collection, as well as detailing clear guidelines and steps to emulate or practice it in other contexts. In addition, it offers an interactive reading method of philosophy by adding QR codes to the images that enable the video to be viewed during the reading. **RESULTS AND CONTRIBUTIONS.** The Cinesofia method provides a reference bank and a model for practising philosophy at various levels of maturity with clear and sequenced strategies for developing spaces for philosophical dialogue. Working with film miniatures requires a pedagogy of the gaze, highlighting the value of philosophy in the in-depth study of film, seeing it as an introduction to the teaching of thought.

## SUMÁRIO (PORTUGUÊS)

---

**INTRODUÇÃO.** A presente investigação explora e dá forma a um método didáctico para a prática da filosofia em contextos de diálogo, utilizando as possibilidades intelectuais do filme. **ANTECEDENTES.** Vários diagnósticos apontam para um enfraquecimento do pensamento na sociedade global de ecrãs e do seu sistema educativo, a Cinesfera. Face à necessidade de ensinar a pensar, este estudo baseia-se em metodologias didácticas com uma abordagem filosófica aplicada às crianças, tais como o programa Filosofia para Crianças e os métodos da filosofia prática, que permitem o ensino do pensamento baseado em competências e aptidões filosóficas para o incerto. O intenso poder das telas compostas pela gramática do cinema exige uma análise, tomando o cinema como uma linguagem de impacto e lúdica que exige um espectador complexo, a fim de desenvolver um pensamento crítico, ético e criativo. **OBJECTIVOS.** A proposta oferece como manual um método que liga filosofia, cinema e educação, utilizando o filme como gatilho para competências filosóficas na infância. Para tal, são especificadas estratégias para determinar uma sala de aula filosófica, o estilo do professor socrático e a leitura filosófica do filme. A fim de ser eminentemente prático, oferece um banco de referência com exercícios e recursos cinematográficos sobre pensadores, ficções e temas da história da filosofia. **MÉTODO.** A abordagem baseia-se na investigação crítica e argumentativa em filosofia, combinada com investigação de acção nas ciências sociais na contribuição de instrumentos de observação e recolha de dados, bem como detalhando orientações e passos claros para a emular ou praticar noutros contextos. Além disso, oferece um método de leitura interactiva de filosofia, acrescentando códigos QR às imagens que permitem que o vídeo seja visto durante a leitura. **RESULTADOS E CONTRIBUIÇÕES.** O método Cinesofia fornece um banco de referência e um modelo para a prática da filosofia a vários níveis de maturidade com estratégias claras e sequenciadas para o desenvolvimento de espaços de diálogo filosófico. Trabalhar com miniaturas de filmes requer uma pedagogia do olhar, salientando o valor da filosofia no estudo profundo do filme, vendo-o como uma introdução ao ensino do pensamento.

# PRÓLOGO: EL FILÓSOFO ENTRE LAS PANTALLAS.

Vivimos tiempos de pantallas, cada vez más totalitarias, globales, y omnipresentes. La pantalla ha venido para ejercer un poder sobre la subjetividad, nos mantiene sujetos desde el bolsillo o la mesita de noche, las notificaciones desde nuestro reloj digital o desde nuestra televisión inteligente. Es en este juego de la invisibilidad de la pantalla que se nos ha entregado, como a Prometeo, esta prótesis del mundo basada en el lenguaje audiovisual, que requiere una mirada cinematográfica para su análisis. Al entregarnos la pantalla, los esclavos cavernosos pueden desencadenarse y pasar a editar, descargar, rebobinar, mutilar imágenes, elaborar y subir las suyas, creando un nuevo flujo de suministro y empleo de esta *contrapantalla*. Para pasar a este estadio de *contrapantalla*, el espectador se ha de tornar un pensador ante el dispositivo, un agente que identifique el lenguaje y reflexiona ante él, sospechando de sus límites, pero aun más de aquello que gratuitamente parece potenciarnos. Encendiendo esta mirada cinevisual, en la caverna global queda el filósofo ante las pantallas.

Para sacar la artillería pesada en cuanto a esta *paideia cinevisual*, en primer lugar, hemos de hablar de cine.

No es poco hablar de cine. No es un arte menor, ni un disparador reducido del pensamiento. La mayoría de los niños/as llegan al aula con ideas provocadas por lo que ven la televisión, el cine en las tabletas y los videos en los smartphones, mezclando toda esa memoria audiovisual con lo que pasa en la vida diaria y familiar de sus hogares. Para muchos niños/as un film puede ser un acto provocativo, de rebelión y de movilización de su noción de lo real. Lo niños y niñas, no han oído habla de Platón, ni de Descartes, ni de Heidegger, pero si han visto películas y series de dibujos donde se juega sobre la realidad, donde hay almas sin cuerpo, donde hay máquinas que piensan y donde mueren personajes. Es cierto, es filosofía *naif* y sin el rigor de un método, pero también es la puerta hacia un universo. Y como yo fui un niño de esos, que usó esa puerta para acceder al pensamiento, es por ello que hoy proponemos aquí un método.

Hemos de pensar en lo mucho que le debemos al cine en la forma en que vemos la vida y cómo desde nuestra infancia nos hemos hecho preguntas ante la pantalla. Desde nuestra niñez, el cine nos ha acompañado, y nos ha aportado, aunque sea de forma indisciplinada

y traviesa, una forma de reflexionar. Nuestros alumnos/as, y muchos de nosotros, hemos conocido Matrix antes que a Platón, Blade Runner antes que a Descartes, 2001: Odisea en el espacio antes que a Nietzsche o Rashomon antes que a Ortega y Gasset. Esa deuda del cine, es la misma que nos dejó Julián Marías, que citaba que al escribir filosofía se daba cuenta de lo que le debía al cine, pues muchas de sus ideas y teorías rigurosas se le habían ocurrido contemplando películas o reflexionando sobre ellas (Monje, 30 de marzo de 2016). Es difícil determinar qué viene antes, si el espectador o el filósofo, pero sí que en muchos casos el filósofo nace ante la pantalla. Entonces, tanto la filosofía como cine asisten al nacimiento del espectador reflexivo.

Los docentes, que ya somos un banco fílmico, irrumpimos en el aula con el alumnado, que tiene su propia memoria fílmica y es nativo en ese lenguaje, y no es raro que para crear un objeto de pensamiento empleemos una película como ejemplo, como si esta fuese una anécdota de nuestra biografía. Nos aferramos a estos ejemplos porque visualizan la discusión, dan imagen filosófica en tiempos de imagen, y logra que docentes y alumnos/as se pongan en común en el cine, como un puente entre enseñanza y aprendizaje.

Si entendemos que pensar es ver con la mente, en el matrimonio de cine y filosofía en los contextos educativos, ver, también será pensar con los ojos, como mantenían Goethe y Ortega. Este pensar con los ojos – que no es otra cosa que la enseñanza del pensamiento a través del cine - facilitará una mirada para el cuestionamiento en los nuevos contextos educativos emergentes.

El alumnado *pantallicious* tiene facilidad para captar las imágenes en movimiento, y este es un medio excelente para la reflexión filosófica. No solo por ser lúdico, emocional y atrayente sino por ser el lenguaje de su época. Entendamos que la noción filosófica del cine no queda excluida de los rasgos de la diversión y el impacto emocional de lo sensible. Según Cabrera (2015, P.55) “si cultivamos la capacidad de leer filmes filosófico-conceptuales, Spielberg puede ser al mismo tiempo, divertido y filosófico, y filosófico en la estricta medida en la que sea divertido. Sería un error metodológico buscar filosofía tan solo en la película de Tarkovski o Bergman, y no en 1001 Dálmatas”. Entendemos, desde el método y propuesta aquí elaborada que denominaremos *Cinesofía en el aula*, que el cine para filosofar será toda aquella película, extracto, corto, clip o spot publicitario que nos permita problematizar, a nivel lógico, ético y creativo, aspectos que en ella palpiten y que disparen el cuestionamiento, así como nuestros propios problemas en el aula. Por ello advertimos que los filmes, tanto los explorados en este método como los

demás apilados en el mundo, no tienen en sí mismos que ser interpretado de forma unívoca, sino que es el alumno/a espectador o aprendiz de filósofo/a quien establece sus propias relaciones. Y en dicha búsqueda y relación surge un sentido no previsto, una lectora que encuentra un sentido que no estaba en ningún lugar para ser encontrado. (Cabrera, 2015, p.54). Lo que pretendemos es hacer filosofía con el cine, y por ello, es tan relevante la lectura de cine en comunidad de diálogo en donde se construyan numerosas interpretaciones en las que razonar.

Además, el cine y su pedagogía de la mirada facilita introducir “algunas de las ideas y argumentos que han ocupado a los filósofos a través de los años, presentando ideas filosóficas y argumentos concernientes al conocimiento, al yo, moralidad y nuestra existencia social y política” (Falzon, 2002, p.15), integrando la enseñanza del pensamiento en la escuela y configurando lo que podemos llamar como currículums inteligentes. Entendemos, que las problemáticas filosóficas aparecen tanto en volúmenes de filosofía como en filmes, los cuales muestran preocupaciones humanas como la justicia, la felicidad, la identidad, y cuyos directores, como menciona Cabrera (2015, p.53), estaban interesados en estos problemas tanto como lo están los filósofos de élite “sin que por ello (esos directores) tengan que transformarse en filósofos, pero un filósofo puede transformar en filosóficos esos filmes”. Uno de los grandes atractivos, probablemente el elemento más seductor de esta forma de filosofar con este medio audiovisual, sea el poder emocional que nos arrojan los ejemplos concretos del cine, a lo que Cabrera denomina como lenguaje logopático (pp. 15-56). El cine le da imagen concreta a la filosofía, da carne a las ideas. La lectura tradicional de la filosofía ha sido reducida a lo escrito, evitando por muchos clásicos como Platón, Hegel o Heidegger su empleo en la imagen por entenderla como alejada de la racionalidad. Sin embargo, ya la escritura y sus letras hace de dibujo del logos, en un cuadro de grafemas. Lo que aporta el cine es ese encuadre ante la posibilidad de leer desde otro medio la filosofía. No solo eso, sino la posibilidad de releer en imagen aquella filosofía que pensó el autor y que al tomar imagen siempre nos asombra. Y en ese asombro, de repente, la filosofía vuelve y crea nuevos interrogantes.

Llevar estos interrogantes en imágenes líquidas al aula, y desarrollar unas habilidades del pensamiento para que esos interrogantes los acompañen hasta las pantallas de casa es el objetivo de esta investigación y propuesta metodológica, desde la cual vemos la imagen y el lenguaje del cine como un medio para pensar, uno de los muchos medios desde los



que se puede filosofar con niños y enseñar pensar en el aula. Educa la mirada reflexiva en una escuela, cada vez más técnica y cercada de pantallas, pasa por proponer habilidades para leer el mundo desde los ojos de la filosofía, desde sus propios pensamientos, y en definitiva, ser un medio para conocer y reflexionar sobre su propio mundo y para conocerse así mismo.

A través de estas líneas ofreceremos un manual de filosofía y cine didáctico. A lo largo de su teoría y numerosos ejercicios prácticos pretendemos dar luz a lo que la filosofía puede aprender del cine filosófico, e iniciar el estudio de la filosofía a través de los problemas del cine, que no queda lejos de llegar a ser - tanto para docentes que la lean como para alumnos que la vean - una introducción a la filosofía haciendo uso de películas.

- **CINESOFÍA PARA NIÑOS/AS: EDUCACIÓN, FILOSOFÍA Y CINE.**  
**PRÓLOGO Y ANTECEDENTES.: EDUCACIÓN, FILOSOFÍA, CINE.**

Un fantasma global recorre el mundo. Transitamos tiempos líquidos, tiempo de constantes y acelerados mutaciones en lo referente a qué aprender y en a qué enseñar. Nos adentramos, en una aparente y genuina *edad media tecnológica* gestionada por el paradigma inquisidor de la ciencia, el *eficientismo* de un capitalismo *tecnofeudalista*, el *dataismo* y comercio de datos, y el relativismo mediático de un nuevo colectivo de sofistas de la civilización del espectáculo. Todo ello, hiperacelerado con la pandemia y el confinamiento, que ha provocado una sociedad de la comunicación sin comunidad (Chul Han, 2020).

Es tal, este tiempo, que cuando la institución escolar ya está prepara para enseñar las demandas presentes, estos contenidos de estudio ya han quedado obsoleto para el que gusta aprenderlo. La escuela que sirve al productivismo industrial de consumo, prepara paquetes de habilidades para ser productivos y eficaces, es decir, ser una buena mano de obra para las demandas laborales, que sin ir más lejos son una traducción de las necesidades globales. Ahora bien, las necesidades mutan tan rápido, que pronto caduca la gran demanda. Esto crea una educación paradójica, tanto en los docentes y familias, como en el auge ferial de las metodologías que afloran en los últimos tiempos<sup>1</sup>. Surge entonces una perplejidad en las urgencias y necesidades de fondo de la educación de los

---

<sup>1</sup> Numerosas metodologías inundan las aulas y equipos docentes, desde los aprendizajes basados en el juego, en números, en problemas, en proyectos, en servicios, en retos, tareas, en competencias, etc.

alumnos/as, pero también en los adultos y en la formación docentes, y en definitiva de la sociedad, en un soberano secuestro por parte de las políticas educativas de la noción de futuro, hacia el cual galopamos vaciando totalmente el presente y tornándolo caduco.

La obsolescencia cada vez más prematura, de los contenidos, hechos y verdades, ha creado un vórtice que pone a la escuela y educación en cuestión, y exige cambiar la transmisión de abundantes pensamientos finalizados a un modelo para enseñanza procesual del pensamiento. En síntesis, un salto de la era del contenido a la era de las habilidades mentales, competencias y capacidades. Es decir, competencias críticas del pensamiento.

Esta alerta no es genuina, sino que se remonta a la necesidad de forjar el pensamiento crítico, ético y estético expuesto por los filósofos occidentales primigenios. Para estos, los gigantes del pensamiento, la filosofía constituía un *filosofar*, una vivencia, una hacerse. Esta práctica basada en el pensamiento, que se desdobra pedagógicamente en aprender y enseñar a pensar en un espacio, ya sea en un aula o en la plaza de una calle, constituye dimensiones para pensarse uno mismo y a los demás como consecuencia de pensar con el otro. Así, surge la pregunta ante lo que vemos, como espectadores de nuestro mundo y de los mundos dentro de las pantallas. Preguntas desde este nuestro mundo que nos asombra, que nos asalta con violencia, en un diálogo en el que nos interroga.

Esto llega a la escuela, pero esta tiene un efecto remolque con todo lo que acontece, funciona a contragolpe. En el aula se sigue *instruyendo* priorizando el memorismo, el magistrocentrismo y la razón instrumental, haciendo que el trabajo reproductivo del aula esté próximo al olvido del pensamiento.

Esto que señalamos no es nuevo, sino que parece crónico. Ya en los años setenta el filósofo norteamericano Matthew Lipman y la educadora Margaret Sharp se embarcaron en una cruzada *genealógica* sobre el origen de dicho problema, y tomando base en la historia de la filosofía, pedagogía y psicología constituyeron un programa de tintes socráticos y político-democráticos conocido como el Programa de Filosofía para Niños y Niñas (FpN o P4C). El tiempo ha seguido su danza, y el programa y su metodología basada en el arte de hacer preguntas y potenciar habilidades del pensamiento (las cuales corresponde a los procesos mentales que hacen los filósofos cuando filosofan) ha

demostrado su utilidad en el desarrollo de la inteligencia, así como en lógica, en moral y en creatividad (Lipman, 1992, 1997, 2016).

Este programa base, filosofía para niños, emplea en su modo más clásico (y escolar) para enseñar a pensar una colección clásica de novelas adaptadas a los niños/as, que podríamos entenderlos como cuentos filosóficos. Lo que ha demostrado la propuesta del programa de Lipman y Sharp es su posibilidad de emplear la metodología del programa con otros materiales como con imágenes, al estilo Wonder Ponder (Duthie, E. y Mortagón, D., 2014, 2015), o con juegos de mesa, como los propuestos por Robert Fisher (2002) o dilemas morales<sup>2</sup>. Partiendo de los elementos básicos que aporta el programa se pueden activar bajo este mismo método otros objetos, o disparadores del pensamiento, como podría ser canciones, cuadros y fotografías, videojuegos, o fragmentos de películas y el cine mismo. A este último llamaremos a partir de ahora como *Cinesofía*.

Al igual que la aplicación del enfoque metodológico y comunitario propuesto por Lipman y Sharp, en la actualidad se dan lugar otros entrenamientos filosóficos como es la metodología mayéutica de Oscar Brenifier, siendo esta más purista y socrática en la formación de competencias filosóficas, cuya esencia nutren la práctica de la *Cinesofía* en el aula.

Llegados a este punto, indicar que nuestro objeto de análisis, descripción metodológica y propuesta de trabajo educativo será esta última, la *Cinesofía* en el aula. Trenzamos una cuerda la filosofía, y la didáctica – la cual son casi dos caras de una misma moneda – añadiendo el cine, al entender este como narrativa contemporánea en el mundo pantallístico de hoy; y por ser un recurso potencial que intentaremos recopilar aquí de la forma más práctica posible en este combinado pedagógico de filosofía práctica basada en el cine, que podemos denominar juguetonamente como *Cinesofía para niños*.

La idea surgió en uno de mis primeros puestos docentes. Llegué a un centro de educación primaria de riesgo de exclusión social<sup>3</sup>. Los alumnos/as tenían graves problemas de expresión, reconocimiento y conceptualización de numerosos tópicos cotidianos como la libertad, el deber, la identidad o la felicidad. Además, de problemas cognitivos y de lógica básica, me topé con que leer era un fenómeno tedioso, para algunos el acto lector era una

---

<sup>2</sup> Esta oferta formativa dirigida por Félix García Moriyón y desarrollada por el grupo NAIA (Formación e investigación en la resolución de problemas morales).

<sup>3</sup> El centro primigenio fue el CEIP. La Chanca en un suburbio de la provincia andaluza de Almería.

fobia. Tras explorar distintos recursos y medios, llevé al aula extractos de películas. El cine era distinto, le era cercano, atrayente y fuertemente emocional. No hemos de olvidar que el origen del cine fue eso mismo, apareció como un fenómeno popular que aunaba a trabajadores y clases sociales que en la mayoría de casos no compartían el lenguaje verbal. Tomando este lenguaje audiovisual, fui recortando textos audiovisuales, adaptando el método desde los cuentos a las escenas, desde el lector al espectador crítico. Temas como la muerte o el amor fueron un éxito, y me permitió conectarlos con lecturas, diálogos, escrituras creativas, trabajar la hipótesis, crear un taller de preguntas, analizar una frase del film, etc. Con estos pasos, trasladé lo desarrollado a alumnos/as de secundaria, y posteriormente a formación del profesorado (Morales, 2017a), incluyendo cada vez más temas a través de los talleres de *Pequeños Filósofos: Talleres para enseñar a pensar*<sup>4</sup>. La práctica que expongo aquí, es la práctica que he ido consolidando a diario, en áreas específicas de filosofía y en áreas generales como lengua, matemáticas, ciencias o arte, en donde las competencias filosóficas toman su lugar. El material y método puede ser colocado en un área reflexiva, digamos filosofía o valores cívicos, pero también puede hacer filosófica cualquier área, haciéndola reflexionar.

Esta estrategia de exponer o hacer asible un pensamiento, concepto o noción filosófica recurriendo a ejemplos concretos de películas crea un momento épico cuya narrativa sintoniza con los alumnos/as aportando ficciones concretas para reflexionar. Numerosas escenas del cine ilustran complejas ideas de la historia del pensamiento, las cuales podemos ponerle nombre de pensador/a o simplemente desafiarlas, un desafío como forma de entreno de las habilidades y el ejercicio de ese gimnasio, que es el músculo del pensamiento ante la pantalla. Y es que el cine, no solo ilustra ideas, sino que crea momentos pedagógicos para pensar esas ideas mediante las capacidades filosóficas. Estas estrategias no buscan momentos épicos sino momentos reflexivos. A veces van unidos. En esta unión nos regalan una escena para pensar, regalan un instante reflexivo. Un instante épico para la mente.

Para llegar a esta *épica sapiencial* podemos citar, proyectar o trabajar obras especialmente filosóficas como el *Club de la Lucha* (Fincher, 1999), *Despertando a la vida* (Linklater, 2002) o explorar a directores generalmente reflexivos como es Terrence Mallick o Woody

---

<sup>4</sup> Pequeños Filósofos, son talleres de enseñanza del pensamiento y filosofía práctica con niños/as y adolescentes, que se están desarrollando desde el año 2017, y cuya práctica ha sido fundamental para datar esta investigación.

Allen, los cuales toman su lugar en el catálogo que mostramos. Pero también tendremos a Pinocho, Harry Potter, los Simpson o Batman. En las butacas de todos ellos nos sentaremos junto a Sócrates, Platón, Tomas Moro, Descartes o Heidegger, dialogando y comiendo palomitas, para que abordemos en el aula cuestiones sobre la muerte, las metas de la vida, el futuro, el amor y la realidad.

Como un tráiler de un film hemos dado destellos de los antecedentes teóricos y prácticos que dan trama a esta investigación. Mientras, nos acomodamos en la butaca de la caverna del cine, para aunar filosofía, cine y didáctica en esta propuesta cinematográfica para enseñar a pensar desde la infancia hasta las aulas adultas. A través de Cinesofía y su propuesta metodológica, a través, del lenguaje audiovisual en el que toma cuerpo la filosofía.

- **ENTONCES, ¿QUÉ PELÍCULA VAMOS A VER? ACLARACIÓN SOBRE EL MÉTODO DE INVESTIGACIÓN Y SU ESTRUCTURA.**

Esta película, es decir análogamente esta investigación, no como pantalla sino como papel, tiene una triple dimensión: filosofía, cine y didáctica. Estas tres son combinables, y de esa unión tomamos el cine como instrumento o material que haga de puente entre la filosofía y su didáctica. Por esta razón, la presente investigación puede ser tomada como un manual metodológico sobre cine filosófico y filosofía del cine, también como una justificación de la enseñanza del pensamiento mediante cualquier medio artístico de impacto, pero en especial, como una argumentada teoría y defensa práctica de la hibridez y coexistencia de estas tres fuerzas. Estas tres fuerzas crean un *entre*, y ese *entre* es donde estas dimensiones se dan cita es *Cinesofía*. Ahora bien, ¿qué es Cinesofía? Es la cuerda que hay *entre* la enseñanza del pensamiento y el cine.

El cine es una hidra. El cine ostenta varios tronos, desde ser una industria de consumo de masas y fabricante de un espectáculo adictivo, un objeto estético con un lenguaje propio, un espejo viviente de las bonanzas y miserias de la sociedad, un instrumento sibilino o arma decisiva en los estilos de pensamiento e ideologías, un medio que vehiculiza ideas, conceptos, valores y preguntas existenciales de magnitudes filosóficas. Y todo ello, agitado y bien mezclado, con personajes modélicos y sus desenlaces, que a veces golpean de tal forma las conductas de los ciudadanos que trascienden la ficción. Y es que el cine es una de las creaciones culturales que más influye en la vida de las personas, hay tras él,

numerosos personajes de ficción que por su profundidad o iconicidad mediática han agitado y reorientando el rumbo y decisiones en las vidas de individuos y sociedades, ya sea para bien o para mal. Y esto es clave.

Los estudios filosóficos en torno a esta máquina de los sueños (o su lado adverso) han sido ingentes en los últimos tiempos, y no hace sino crecer (Falzon, 2002; Jarvie, 2011; Rivera, 2003; Cabrera, 2015). Las grandes cuestiones, los temas eternos, aquellos por lo que se pregunta el ser humano desde su origen, pero sigue sin concluir en un estado de herida abierta, nos conducen de nuevo a la pregunta por el amor, el paso del tiempo, la educación, el sentido de la vida, la finitud, la muerte, y tantas otras, que son precisamente los principales temas que articulan los guiones de casi todas las películas que merecen la pena. (Amilburu, 2010, p.2).

Durante tiempo hemos buscado esas películas y sus momentos de implosión filosófica, momentos a los que llamaremos como *miniaturas*, y cuya búsqueda no queda en las películas con alto contenido filosófico, sino también aquellas de apariencia común pero que nos facilitan discutir y pensar grandes cuestiones desde escenas sencillas.

Tras recopilar mucha información, concretamos los fines y objetivos de esta investigación, que busca argumentar, dar luz y coherencia, consolidar y ofrecer:

- La conexión didáctica entre filosofía y cine en la educación.
- La posibilidad de la enseñanza del pensamiento mediante diversos métodos, estrategias y contenidos.
- La necesidad de la enseñanza y aprendizaje de la filosofía y sus competencias desde la infancia.
- Los atributos del cine como recurso y medio para aprender a pensar en aula.
- Ofrecer un banco de consulta y recursos cinematográficos para abordar las problemáticas filosóficas en contextos educativos.
- Integrar estos recursos en torno a pensadores y conceptos de la historia de la filosofía que nos habiliten una narrativa argumental.

Para ello, se ha estructurado este libro a modo de manual, con una sección práctica y otra teórica repleta de material que confirme y consolide la hipótesis de que **se puede enseñar a pensar con cine desde la infancia**, empleando un material audiovisual adecuado y una metodología didáctica basada en la filosofía práctica.

Ante esto, la obra muestra una estructura dividida en tres partes diferentes. Una parte teórica, otra práctica y una parte final de consulta a modo catálogo.

La primera parte, la parte teórica, denominada como **PARTE I – LA CINESOFÍA EN EL AULA** define la relación entre filosofía, cine y educación que convergen en la propuesta pedagógica y metodológica de *Cinesofía en el aula*. Aquí se defiende el matrimonio entre la filosofía práctica y la didáctica del cine, y se esclarecen los beneficios de la narración cinematográfica en la adquisición de habilidades del pensamiento, es decir, usar el cine en el aula para enseñar a pensar.

El corazón de esta parte teórica desemboca en los aportes metodológicos que nos ofrece la práctica filosófica como estrategia didáctica para enseñar a pensar al largo de la vida y ser un medio para el autoconocimiento y aprendizaje permanente (Lipman, 1992, 1997, 2016). Pues la filosofía práctica desarrolla competencias propias relacionadas con habilidades del pensamiento y procesos cognitivos complejos (García Moriyón, 2002, 2007; Brenifier, 2005, 2011, 2012). Las investigaciones educativas señalan que la enseñanza de la filosofía desde la niñez hasta la etapa adulta tiene efectos positivos en la inteligencia (Nickerson et. al., 1987; Colom et. Al, 1997; Lora et al., 2000; García Moriyón et al., 2002; Riquer, 2004; Colon et al. 2005.) A través de la metodología de la comunidad de investigación podemos aplicar la filosofía práctica en su dimensión lógica, ética y creativa a las diversas áreas y ámbitos del currículo educativo, ya sea infantil, primaria, secundaria o formación universitaria. Este estilo pedagógico de llevar la filosofía como capacidad al aula puede definirse como la competencia para aprender a pensar, y para llevarla a cabo hemos de pensar cómo aprende a pensar el alumno, cómo enseña a pensar el docente y cómo se construye un lugar para ello (Morales, 2017, 2018<sup>a</sup>, 2018b, 2018c, 2019).

Con concreción, esta primera parte o bloque teórico puede dividirse en cuatro interrogantes esenciales o capítulos, que son:

El primer capítulo, **Cinesfera y educación. Escuela, pantallas y pensamiento**, conecta de dónde venimos y a donde vamos, revisando los rasgos socioeducativos de nuestro contexto, la escuela global en la era de las pantallas, donde detectamos los rasgos del presente como es la relación con el conocimiento actual, la preparación para un futuro *hipercambiante*, el comportamiento de la institución escolar y sus recursos y finalmente

optimizar el uso del lenguaje de las pantallas, el cine, para enseñar competencias filosóficas en entornos educativos.

En la segunda parte, y ofertando soluciones al contexto relatado, batallamos la cuestión de **¿Qué es Cinesofía? pensar con niños, pensar con cine.** Para dar definición al concepto bicéfalo abordaremos ¿qué es filosofía? y ¿qué es cine? En esta fundamentación teórica iremos a caballo entre la psicopedagogía, el cine educativo y la filosofía, y pretendiendo ir desde lo más general a lo más concreto. Hilamos el cine como instrumento educativo de impacto, a la presencia de las ideas filosóficas en el cine, su uso de estrategias con ficciones filosóficas de interrogantes y el uso de fragmentos como textos audiovisuales de problematización.

En el tercer capítulo, **Cinesofía en el aula: enseñar a pensar con cine**, nos detendremos a detallar ¿Cómo enseñar a pensar en el aula?, ahondando en el estilo general de una enseñanza del pensamiento en entornos educativos, como forma de encaminar al docente y al lector hacia esa forma de intervención práctica y hacia una reflexión de la práctica filosófica. Argumentaremos sobre el método, las competencias, las habilidades filosóficas, el rol del docente y del alumno/a, entre varios aspectos curriculares. Esta detallada concreción para “enseñar a pensar” será necesaria para “enseñar a pensar con cine”. Tras esclarecer los estudios ya realizados sobre la eficacia de la enseñanza del pensamiento, exponemos unos materiales evaluativos referentes y unos indicadores de evidencia, que a través de una metodología adecuada que empleara el cine se activaría las habilidades del pensamiento.

La segunda parte del volumen corresponde a la parte práctica, denominada como **PARTE II – LOS FILÓSOFOS EN LA PANTALLA. INVESTIGACIÓN DE FICCIONES FILOSÓFICAS A TRAVÉS DEL CINE.** Esta parte está compuesta por ejercicios filosóficos que ostentan responder, mediante ficciones del cine, a problemas filosóficos perennes. Es uno de los argumentos centrales de esta investigación, pues combina el cine educativo con la práctica filosófica. El primer capítulo es aglutinador y puede servir como de eje conductor y vehiculizador hacia los demás capítulos a los que está conectado. Este capítulo dedicado a filmes biográficos se llama **Cinesofía biográfica. Breve historia de la filosofía a través de los biopics**, y secuencia una breve historia del pensamiento a través del género de ficción biográfica, o *biopic*. Posteriormente nos adentraremos en otros seis ejercicios extensos y argumentados sobre ficciones filosóficas en la sección



**Ejercicios para pensar con la mirada.** Estos son *Sócrates y el Anillo de Giges*, *Platón y el retorno a la caverna*, *Tomás Moro y el viaje a Utopía*, *Descartes y el genio maligno*, *Nietzsche y el eterno retorno* y finalmente, *Heidegger y el ser hacia la muerte*. Con intención de que sean un manual didáctico, los ejercicios están diseñados para que el lector sea el primero en pensar y entre en la moldura de pensamiento de ese autor, en sus cuestiones, y además sea él mismo seducido ante los ejercicios y propuestas didácticas de *corte filosófico* que los completan. Las actividades que los componen buscan el estilo de los manuales de Lipman y Sharp del método de Filosofía para niños, así como ejercicios prácticos extraídos del método socrático de Óscar Brenifier (Brenifier y Millon, 2011, 2012).

Esta parte lleva a la práctica el cine como disparador de competencias y habilidades expuesto en la parte teórica anterior. Por ello, no solo elaboramos una investigación filosófica sobre los autores y su conocimiento, entendámosla como la historia de la filosofía o el cine de las grandes cuestiones filosóficas, sino que incluimos recursos variados en educación primaria, secundaria y formación del profesorado, que a modo de sugerencia sirvan como propuesta de trabajo filosófico en el aula.

Para que el cine constituya un recurso filosófico eficaz en el aula es preciso enseñar a los alumnos/as (y a los docentes como eternas alumnas/os) a ir más allá de la imagen y su apariencia, transportando el significado a un ámbito conceptual más rico, más humano. Es por ello, que las argumentaciones y justificaciones de los pensadores y sus problemáticas se intercalan no solo con citas de filmes, sino con los fragmentos mismos (aquí llamados *miniaturas*), para que la lectura de esta investigación sea una experiencia propiamente cinematográfica, una lectura que accione la práctica filosófica, pues facilitando estas herramientas, se anima a discutir sobre las grandes preguntas de la humanidad usando fragmentos de películas.

En definitiva, esta parte aporta un enfoque y recursos propios para que los docentes puedan incorporar este medio en su aula, convirtiéndolo no solo en un medio para un fin educativo general, sino un fin para filosofar, para enseñar a pensar. Estos ejercicios son un ejercicio de pensamiento para el lector mismo y el desarrollo de sus habilidades del pensamiento.

Con otro nivel de relevancia y fuera de los lindes de esta literatura de tesis, se incluye una parte llamada **Catálogo de Cinesofía. Listado de las miniaturas y sus categorías**, para

disponer de un índice de las miniaturas ya trabajadas en los ejercicios anteriores, y facilitar la búsqueda de los fragmentos mencionados, lo cual es una herramienta esencial para cualquier investigador/a o docente con intenciones de llevar el cine filosófico a su aula. Todas ellas vienen representadas por una imagen y un código QR de consulta, en la que podremos acceder a cada miniatura empleando la prótesis definitiva de esta era de las pantallas, nuestro smartphone.

De cara a la docencia la filosofía *parece* demasiado teórica para el docente no experimentado y sus deseos de hacerla explotar en el aula. Lo que se pretende en este punto, además de ofrecer minuciosamente la filmografía de los films, es ofrecer ese recurso de cara a una consulta rápida y su docencia. Porque si hay algo que valora un docente y un investigador, en su limitado tiempo, es disponer de materiales prácticos que faciliten poner el juego sus objetivos didácticos.

A modo de ordenar las miniaturas estas se colocan en cuando la etapa educativa, que representaría un marco de edad y suavidad de los temas, como es etapa primaria, secundaria y finalmente una etapa adulta que hemos llamado formación para el profesorado. Además, las miniaturas se ordenan según unas categorías temáticas, para que ayuden al buen lector a buscar conexiones entre ellas o diseñar sus sesiones. Algunas funcionan como antinomias. Hemos seleccionado estas:

Real y aparente - Cuerpo y mente - Bien y mal - Dios y el diablo - Tiempo y eternidad - Vida y muerte -Tiempo y eternidad - Naturaleza y cultura - Belleza y fealdad. – Normal y otro. – Género y feminismo – Libertad y determinismo – Felicidad y desdicha – Educación e ignorancia – Ricos y pobres – Guerra y paz – Política y gobierno – Amor y odio.

Por último, a modo de créditos de cine, recogemos la bibliografía usada en nuestra investigación, y una batería de anexos sobre herramientas docentes y de consulta.

Tal y como hemos descrito de donde partimos y hacia donde caminamos, así como las pretensiones que tenemos, hemos optado por un método que va a caballo entre la investigación filosófica y la investigación sobre la filosofía (García Moriyón, 2007). La primera ruta es la propia de una tesis filosófica, es decir, la investigación filosófica, basada en proponer cuidadosas argumentaciones (ya sea con palabras propias o reviviendo a autores de linaje) que cuestionan los presupuestos de partida, y que de forma progresiva y convincente ofrecen una clarificación profunda de los conceptos.

Consideramos este método intelectual-reflexivo como propio de la filosofía y elemental en el desarrollo mismo del pensamiento, de la innovación y de esta investigación. En esta línea es en la que se mueven autores como Lipman o Sharp (Lipman, 1988; Sharp y Splitter, 1995), desde una perspectiva diferente Oscar Brenifier (2005, 2011, 2012) y de cómo influye la actividad filosófica en el aula.

Por otro lado, está la necesidad de ofrecer una investigación propia de las ciencias sociales y respaldada por las ciencias de la educación, debido a se busca que sea un documento práctico, aportando pasos claros a los docentes e investigadores que pretendan reproducirlo. Esta segunda vía es la investigación-acción, y es la centrada en la mejora de la didáctica de la filosofía, la didáctica del pensamiento y la valoración de los elementos psicopedagógicos y su integración curricular. Aquí exploraremos la hipótesis de que se puede enseñar a pensar y mejorar las habilidades del pensamiento mediante el método de Cinesofía, valorando las aportaciones y posibilitando comprobaciones, descartes y abrir nuevas vías para hipotetizar y comprobar. Tanto esta parte del proceso como sus hechos se orienta a la modificación de nuestra práctica docente. Según García Moriyón (2007) atender a esta distinción metodológica es fundamental de cara a las ciencias de la educación y para orientar el acto de filosofar y la enseñanza de la filosofía desde cualquier tipo de inclusión eficaz de la filosofía en el currículo escolar, indicando que:

Existen algunos problemas derivados de no tener en cuenta las diferencias y de aplicar la metodología propia de un campo en el otro, con lo que no se alcanza los objetivos previstos. El profesorado de filosofía suele intentar demostrar la validez de su trabajo profesional y de su presencia en el currículo recurriendo a argumentaciones propias de la reflexión filosófica, que es aquella con la que está más familiarizado y que mejor domina. Como no suele manejar con facilidad la metodología propia de las ciencias sociales, no aborda la explicación y comprensión de su trabajo en el aula con los instrumentos adecuados. De ahí se deriva la elaboración de trabajos que en realidad no alcanzan el objetivo previsto porque no llegan a explicar bien la enseñanza de la filosofía; o simplemente se incurre en el error de dar por probada la validez de esa enseñanza simplemente porque se ha ofrecido una sólida argumentación filosófica, olvidando que este tipo de argumentación no prueba realmente nada (pp.2-3).

Por ello, la metodología de trabajo se torna mixta, conectando la investigación filosófica con la investigación acción propuesta por las ciencias educativas, pues por un lado se

revisarán los estudios sobre filosofía práctica en el aula, las argumentaciones sobre los conceptos y los autores de los films; y por otro, se presentarán los fragmentos de cine bajo un fin práctico haciendo de la filosofía un recurso didáctico.

# PARTE I – LA CINESOFÍA EN EL AULA

## 1. CINESFERA Y EDUCACION. ESCUELA, PANTALLAS Y PENSAMIENTO.

“Llegará un momento en que a los niños en las escuelas se les enseñe prácticamente todo a través de películas; nunca se verán más obligados a leer libros de Historia”.

D.W. Griffith<sup>5</sup>.

Cualquier demanda urgente de la sociedad acaba por culpar a la escuela y sus actores, y paso seguido encomiar una ristra de operaciones estéticas sin demasiados cambios de raíz. Esos cambios de raíz corresponden al estilo de pensamiento, tanto en enseñanza como en aprendizaje de instituciones, familias, o dicho con agentes más concretos, docentes y alumnos/as. El enfoque de pensamiento escolar, educativo en cuanto a institución, exige enseñar a pensar, y esto exige pensar en cómo se enseña. Esta forma de pensar la educación misma es un acto metaeductivo y filosófico, que requiere pensar a todos aquellos que enseñan el pensamiento y requiere, pensarse por todos los que poblamos la sociedad actual.

Si analizamos las demandas sociales del hoy, tan cambiante y licuada (Bauman, 2008), la escuela, como industria de programas, anda más entretenida en lo urgente que en lo importante. Para dar respuesta a los problemas contemporáneos se exige una pedagogía profunda. Digamos, que lo importante no se *compra* ipso facto, ni tiene tanto *marketing* ni *packaging* ni suena tan *cool*. Mientras tanto, la necesidad de un dominio del pensamiento en la escuela se está tornando urgente. La urgencia radica en que los principios de la democracia deliberativa están licuándose debido al efecto de las redes sociales, las fake news de alta velocidad, y el montaje fílmico de bulos a través de videos hiperrealistas.

---

<sup>5</sup> David Wark Griffith hizo esta afirmación en 1915. Cit. en Caparrós Lera (2007).

La denominada sociedad de la información se ha tornado una sociedad educativa, todos los ciudadanos tienen varias entradas al conocimiento a su alcance. En cada *tweet* y en cada *Instagram* hay información (o toneladas de datos) y en su adquisición los ciudadanos se educan, ya sea bien o mal. La pantalla se ha instalado en la piel, la mano, en el bolsillo, como una prótesis que eleva al ser humano global como *humano pantalla* (Homo pantallicious) alterando cómo nos relacionamos con el mundo, con los demás y con nuestra mismidad. Nuestras habilidades del pensamiento están mutando y nos enfrentamos a un darwinismo cognitivo.

Los hábitos más comunes consisten en relacionarnos socialmente con imágenes y estímulos permanentes, educando automatismos cognitivos en nosotros (Hart y Negri, 2000). Pero es tal el torrente, tanto en cantidad, aceleración, como interpretación pasiva, que origina un zapping interruptus de estímulos que cortocircuita la mente y vacía la atención. La verdad ha quedado *líquida*, es decir, una verdad poco duradera (Bauman, 2008) que ya no hace de centro ordenador de la sociedad. Todos los contenidos están afectados por la licuación, la valía dura tanto como foto tendenciosa de *instagram* y en cuestión de horas cae en el olvido, siendo sustituida por otra novedad fugaz. Las canciones, los estrenos de cine o los escándalos políticos se olvidan y se devalúan casi tan pronto aparecen. Tomando esta matriz, la hiperaceleración o licuación afecta a las creencias, a los compromisos sociales y las decisiones éticas con los demás. Este vértigo de lo instantáneo se traduce a relaciones y deseos que emergen y mueren en una obsolescencia repentina (Lipovestky, 2003). Esta ceremonia de cortocircuitos sin cuartel crea un halo de indefensión que nos visita a través de las pantallas, y como una plaga silenciosa va erosionando a los anticuerpos del pensamiento por sobreestimulación. El diagnóstico educativo señala que la atención está en riesgo y con ella, la muerte del pensamiento crítico está cerca.

Estos problemas con el conocimiento actual y pantallístico guarda su gramática en el lenguaje de las pantallas, cuya forma estética y cultural, va tornándose cada vez más sofisticada pasando de ser simplemente audiovisual a su máximo refinamiento, el cine y su montaje, lo cinevisual. Hablar de cinevisual es hablar del mundo de la imagen en movimiento y su montaje, un montaje cuyo lenguaje describe un mundo en los límites de los inmigrantes digitales, digamos los adultos, y en especial de los nativos digitales, nuestros niños/as y jóvenes. (Prensky, 2001; Wang, Myers y Sundaram, 2013).

Ahora bien, para entender la pantalla en su esencia más gramatical hemos de analizar su vástago más estético y seductor, el cine. Entonces, ¿qué lugar tiene el cine en la cultura de la pantalla? Para Lipovetsky (2006, p. 27) hemos de preguntarnos por el valor que tiene el cine en la nueva sociedad que se está organizando, pues el cine impulsa tendencias culturales, reformula la forma de ser, condiciona la forma de obrar. Construye una idea cinematografiada del mundo, como un duplicado platónico. El director Elia Kazan dijo que el cine es un diálogo con el mundo actual, y que su análisis es un análisis traductivo de la actualidad. Para Kazan, “el cine, es el diario de la humanidad. Su conocimiento nos proporciona elementos de análisis, elemento de formación para un bagaje de sensibilidad, de sentido crítico, y de autodefensa contra la alienación” (Breu y Ambrós, 2007, p.19). El cine, nos recuerda a las sombras del mito cavernoso de Platón. Hoy podemos llamarla *mito de la pantalla*, y este crea tal “cinevisión” que corremos el riesgo de tomar la imagen de la pantalla como real, engullirla sin reflexión. Como dice, Falzon (2002) recreamos el experimento de Platón cada vez que entramos en un cine, nos sentamos en la oscuridad y somos traspasados por las meras imágenes extraídas de la realidad. Así, cavernosamente, alimentamos la cabeza con tabúes e imágenes engañosas sobre nuestra identidad, la vida y la muerte. Pero también, es ruptura de cadenas y alimento dialéctico de preguntas perplejas e ideas. Otro aspecto *pático* a tener en cuenta, es que el cine ha convertido la educación sentimental en un productor mercantil, desde las telenovelas, a los dibujos animados. La ética de las sociedades televisivas se ha potenciado, llegando a una ética ficcional. Poco a poco, el aparato cinevisual va guionizando y espectacularizando al receptor, lo va educando sin poner en crítica. Este queda bien comunicado e integrado socialmente, pero con deseos y preguntas no propias, interpretadas por otros, haciéndolo ficcional, como un cliché de guion a medida y visto demasiadas veces. En los raíles del ajeno guion y su manufactura el espectador acrítico se repite así mismo, se reproduce, haciendo de su vida una obra reproducible y de su ser intencional una existencia artificial (Benjamin, 1989). Nos hemos acostumbrado a un cine plano, sin capacidad de leerlo y de escribirlo (montarlo), y es que como mencionan Breu y Ambrós, “el analfabetismo audiovisual es el analfabetismo de nuestro tiempo” (2007, p. 19). Un efecto que cada año se agrava sin que la cultura del audiovisual se enseñe crítica y reflexivamente en las escuelas. Si el cine se ha convertido en educador de la mirada global, requiere una educación, por su carácter multidisciplinar y su potencial cultural y motivador de primera magnitud.

Entonces, ¿Quién tiene el reto de solucionar todos estos problemas y todos los problemas futuros de todos los mundos posibles? La escuela y su maquinaria, una maquinaria entre el pensamiento y las pantallas.

A continuación, vamos a desplegar y argumentar estos citados rasgos de la educación global y cinevisual tan condicionada por la creciente demanda de la atención y del autococimiento ciudadano, una demanda que remite a un cambio de modelo pedagógico. Un modelo que prioriza la necesidad de enseñar a pensar en las instituciones educativas y la práctica filosófica desde diversos medios.

## **1.2. EL PRESENTE GLOBAL: UN DIAGNÓSTICO SOBRE EL DEBILITAMIENTO DEL PENSAMIENTO.**

Atravesamos un presente global y licuado, en constante cambio, donde las verdades albergan una obsolescencia repentina, y va generando una perplejidad en la realidad educativa y los agentes que en ella interactúan. Son tiempos donde el distanciamiento, discontinuidad, individualismo y olvido hieren nuestra racionalidad. El sociólogo y filósofo Zigmunt Bauman<sup>6</sup> en su obra “Los retos de la educación en la modernidad líquida” (Bauman, 2008), marca un contexto educativo en disolución, que vuelve arenoso demasiado rápido los aprendizajes que la escuela forzosamente nos instala.

La globalización, es el relato vencedor tras la caída del muro de Berlín, es la continuación del relato vencedor y triunfal, el capitalismo. Sus estigmas son la imperialización de la comunicación de masas y omnipresencia de pantallas seductoras, la espectacularización del ocio y de los cotidianos, la imposición global de una verdad, la expulsión de lo diverso (entendamos diverso como lo pobre, molesto y poco rentable) (Chul Han, 2016), la homogenización de un arquetipo de cliente, la imposición del hiperconsumo como cultura única, una ética indiferente y sin compromiso, y un individualismo severo que nunca culmina en una felicidad estable. Como primera línea de fuego de este *modelo planetario* está el control epistemológico de los dispositivos de masas y la globalización de “*la verdad*” cuya recurrente información permiten, entre otras cosas, “desactivar el pensamiento crítico y la diferencia a través de un túnel de idiotización camuflageada” (Morales, 2018, p. 10).

---

<sup>6</sup> Zygmunt Bauman (1925-2017) fue un sociólogo, filósofo y ensayista polaco. Además de ser padre del concepto de «modernidad líquida» trata otras cuestiones tales como las clases sociales, el socialismo, el holocausto, la hermenéutica, la modernidad y la posmodernidad, el consumismo, la globalización y la nueva pobreza.



Bauman denominó a esta época como *modernidad líquida*, indicando que la verdad antes era sólida, estable y duradera, pero ahora es fugaz, y entra en caducidad casi a diario al no identificarse con el acelerado cambio de la sociedad. Esto nos lleva a una incertidumbre perceptiva y relativización de los valores. Todo lo sólido se ha derretido bajo nuestros pies. Lo instantáneo, lo superfluo y desechable ha sustituido en las masas la fe en lo perdurable. Bauman indica que los sujetos se vuelven líquidos en post de adaptarse a las reglas del juego, así forja una identidad escurridiza, licuada, preparada para disfrutar del constante consumo de un presente centrifugado. Lo ficcional e ilusorio se convierte en uno de los rasgos más distintivos de la actualidad (Bauman, 1990).

Todo lo transmitido antes que perduraba ahora es instantáneo, la verdad dura menos que un *twit*, y el aprendizaje de contenidos oculta una obsolescencia programada que ya nadie finge en ocultar. Pronto los aprendizajes de la Bildung se tornan fósiles, exigiendo la autoexplotación perpetua y constante de las aprendices, aprendiendo algo que nunca alcanzan y les provoca agotamiento. Esta autodisciplina como entrenamiento es propia de la sociedad del cansancio (Chul Han, 2018). Para Han ya no vivimos en la biopolítica disciplinaria de Foucault sino en una sociedad del autorrendimiento, donde la optimización del neoliberalismo nacido en el cálculo instrumental del consumo, educa en el totalitarismo del rendimiento. El autodisciplinamiento del aprendizaje eterno. Aunque realmente no haya deseos de aprender, sino deseos de lograr logros, todo agitado en una lógica de la competitividad sin fin y fantasía del éxito. A nuestros alumnos/as se les enseña no para ser explotados por un otro sino para ser autoexplotados por ellos mismos, haciéndoles creer que pueden lograrlo todo. Siendo ellos mismos los amos y carceleros de sí, como consumidores que se consumen, como un cliente que no se detiene en su avance, y cuya prisa es tal, que no puede detenerse a reflexionar. Y es que todo ese hiperconsumo detesta la reflexión, en contra de que nos conozcamos a nosotros mismos. Tanto alumnos/as, como docentes, caen agotados (Chul Han, 2018, p.72) incluso antes de empezar. Y tal máquina, la escuela del rendimiento, exige una “pedagogía del mirar”, nuevos educadores que amparen un tiempo de detención, para mirar con calma y paciencia, y aprender a pensar y pensarnos desde esa ruptura reflexiva (Chul Han, 2018, pp.49 - 50). Tanta competitividad configura que los alumnos/as sean ellos mismos su propio instructor tirano y su propio cadete patoso. Es una competitividad contra nosotros mismos y hacia toda la otredad.

La identidad líquida vive un crepúsculo del deber (Lipovetsky, 1992), los alumnos/as consideran repulsivo y alarmante las obligaciones duraderas, ya que cualquier supuesto lastre podría reducir cualquier oportunidad que traiga el libre presente. La lealtad, fidelidad y la obligación son valores postpuestos. Todo ello hiperbolizado en una época postpandemia en donde no queremos tener dolor, y rompemos con compromisos hasta con nuestro propio interior (Chul-Han, 2021). Bauman (2005) denomina a este terror al compromiso y tendencia al desvinculo como *amor líquido*, fragmentando a la tribu, sólo estableciendo relaciones interpersonales superfluas y etéreas, incapaces de construir comunidad y una comunicación íntima. El hiperindividualismo narcisista y su ética (Lipovetsky, 2003) crea una defensa hacia los otros, expulsando toda relación sólida por verla como una amenaza a la autonomía apetitiva. Un ethos económico y tributario da forma a este refinado amor de consumo, a esta forma de racionalidad sin comunidad. Soledad.

La identidad ilusoria descrita por Turkley (Turkley, 1997), toma cuerpo en la identidad enmarcarada de internet, un *second life* con avatares en masa que se sincronizan en un *uno que simula ser múltiple*, como una conciencia global donde todos estamos conectados por prótesis, los *smarthphone*. Además de la televisión, la gran máquina de la realidad, se han unido otras que ya “no generan una lejanía (tele) sino que crean una cercanía” simulada. (Chul - Han, 2018, p. 110). Todo ello en una erótica fría con la máquina, en un desprecio a lo corpóreo y a la presencia con los otros rostros, cuyo abismo se ha incrementado en esta etapa pandémica y paliativa (2021). Soledad.

Nuestro modus vivendi, tecno-informatizado, nos embriaga de estímulos instantáneos y acelerados, un enjambre difícil de codificar y retener, la información se ha convertido en publicidad saturada, que llega a nosotros en un usar y tirar. Como un vampiro del consumo, se evita el aburrimiento pagando experiencias y comprando atajos. Se relaciona el *progreso con los atajos*, es decir, comprar lo que antes había que hacer (Bauman, 2008, p.19). Se origina en el alumnado un síndrome de impaciencia o aceleración, que pretende eliminar la espera, la cual se ha convertido en algo insoportable. Esta impulsividad nos hipoteca, pues es una *educación atajada* basada en *disfrute ahora y pague después*. (Ibíd.). Para Bauman (1990) las *sociedades opulentas* no se miden por lo que fabrican sino por lo que desechan y *atajan*. Una lógica del consumo, no basada en la acumulación, sino en establecer vínculos momentáneos y finitos, que nos permitan un breve goce de uso, y después, la alegría de apartarlo de nuestro lado. Sucede con objetos, con personas,

y también con el conocimiento. El conocimiento *desechable* es gozado, concebido para dedicarle un uso, una mirada, una lectura, una frase, y después vomitado para siempre. Olvidado. Lo que caracteriza este conocimiento-consumo es su corta duración. Impacta, divierte, se oxida rápidamente y se apaga su novedad. Esto ha mercantilizado no solo el conocimiento, sino los medios, accesos e instituciones educativas que lo suministran. Todos sus medios y todas sus pantallas. Todos los docentes y todos los actores.

No sólo es problemática la información en lo efímero y desechable, sino lo invasivo y extraño. La masa de contenido es tal, que no la pensamos, se nos hace ruido alrededor, y para defendernos creamos un nihilismo de indiferencia (Bauman, 2008, pp. 44-45). Estos síntomas no son solo por el currículo sobrealimentado por tecnócratas, sino la omnipresencia de pantallas e inputs en las que los alumnos/as son víctimas nativas. Es tal el desorden y el aturdimiento, que no establecemos diferencia, la información-masa hace que todos los contenidos pierdan el color y sean homogéneos. Hay tanto árbol que no hay bosque. Un ejemplo es la incapacidad crítica, cada vez más notable, de diferenciar las Fake News. Todos esos vídeos que nos silban desde WhatsApp nos crean un cortocircuito, somos sofocados por un zapping de estímulos que nos nubla la atención.

En este análisis de la sociedad fuerte a la sociedad frágil o ligera (Lipovetsky, 2016), es en donde se urde el *diagnóstico del debilitamiento*. El debilitamiento del individuo, el debilitamiento de la comunidad, el debilitamiento de su comunicación. El debilitamiento del pensamiento, con uno mismo y con el otro. El diagnóstico es la muerte del pensamiento crítico y la atención. Para Franco Berardi (2006), la guerra más silenciosa y peligrosa que se libra hoy es la muerte del pensamiento crítico. Berardi denomina que esta es una generación postalfabética, afectada por la desaparición de la alfabetización moderna basada en la imprenta. Ahora nos adentramos en una postalfabetización basada en la pantalla y el extraño diálogo con las máquinas. La pantalla se ha apoderado del cerebro, podríamos decir que esta alfabetización líquida es en una pantalla-cerebro. Cuanto más dependemos del poder de las máquinas, como un segundo cerebro, más renunciamos a estimular rutas esenciales de nuestra inteligencia. Las últimas generaciones de alumnos/as son más violentas, impulsivas y limitadas para componer una sociedad. Han dejado de leer, solo ven, y eso configura de forma distinta la mente, sustituyendo la percepción lineal por la simultánea. Esta mutación alfabética de la racionalidad acelera los estímulos y operaciones cognitivas sin dejar lugar a la pausa, la

escucha o la práctica crítica. La velocidad no permite al cerebro discriminar entre bueno y malo, entre la verdad y la mentira, entre lo bello y lo falso.

La liquidad del conocimiento y vínculos de grupo, el vacío del individualismo salvaje y el cansancio de autoexplotarnos, han transformado las relaciones entre la cultura y la educación. La cultura sometida por la omnipresencia y castigo de las pantallas; y la empresa escolar disuelta en incertidumbres, revierten a lo que Gustav Wyneken menciona como *la perplejidad de la pedagogía* (Wyneken, 1992), una educación que transita hacia una nueva formación en tiempos de disolución y pantallismo.

### **1.1. LA ESCUELA LÍQUIDA Y SU PERPLEJIDAD.**

*"El visitante de un planeta cuyos habitantes fueran incorregiblemente racionales, encontraría en los sistemas educativos, sin duda, motivos para extrañarse. [...] Una y otra vez hemos recurrido a reformarlos en lugar de transformarlos. Y cuando las reformas se vuelven ineficaces, proliferan los enfoques compensatorios en un esfuerzo por reformar las reformas infructuosas. El origen fundamental de fracaso del sistema a la hora de ofrecer realmente educación -la imperfección de su modelo básico- sigue sin ser revisado, y se dedican de forma creciente vastas sumas a compensar la ineficacia del sistema, a compensar la ineficacia de los esfuerzos compensatorios, y así sucesivamente, en una carrera inútil."*

*Matthew Lipman, 1988a.*

Numerosos diagnósticos. Numerosas necesidades. Numerosos mundos futuros. ¿Quién tiene la responsabilidad de dar respuesta a este tropel de problemas? La escuela y su industria. Desde tiempos vetustos la escuela, como institución de programas, se ha encargado de la formación. El análisis de las demandas de la actual sociedad, tan cambiante y licuada, exige pedagogías profundas que den respuesta a los problemas contemporáneos. La escuela tiene la ardua misión de dotar del más puntero armamento intelectual para el hoy, y con esperpéntica ironía, para un futuro incierto. Una vez alcanzado ese futuro dicha generación se incorporarán en la sociedad como *homo laborans* (Arendt, 2003) y ocuparán el oficio específico para el que han sido programados. Toda pieza colocada en su casita de muñecas. Ahora bien ¿qué futuro? El problema es que, al desconocer ese futuro, ¿qué habilidades hay que transmitir? Sin duda, son habilidades para lo incierto (Bauman, 2013).

La escuela mantiene una dialéctica. Según el modelo de sociedad deseado (o programado) obtendremos el espejo de su modelo de escuela, y a su vez, los distintos modelos de escuela nos devuelven un cosmos social. La escuela con todo su menú educativo, es

producto social y productora del futuro. En estos tiempos, está marcada por el individualismo competitivo, diseñando un alumno/a cada vez más individual pero más frágil e inseguro; y predicando *los nuevos valores* de la profecía del *eterno consumo* en todos los signos y ritos escolares. Los engranajes del Imperio (Hardt y Negri, 2002) fundan una educación de consumo de novedades para tener entre-tenidos a los ciudadanos, donde tal orgía lúdica y sobredosis de estímulos, acaban por desactivar la conciencia crítica. Según Lipovetsky, “no estamos preparando a los niños de hoy para lo difícil” (González Herboru, 20 de octubre de 2016). Es hacia lo incierto y hacia lo más difícil, hacia donde la escuela debe de preparar el pensamiento. Lipman, quien pensaba que la educación del juicio creaba entornos sabios, ya decía en su análisis del sistema escolar que, “se ha perdido esperanza en que las escuelas actuales puedan formar al conjunto de los ciudadanos equipándoles con el conocimiento suficiente para encarar los problemas mundiales que se nos avecinan y menos aún que les equipen con la capacidad de juicio suficiente para utilizar todo ese conocimiento sabiamente” (Lipman, 1997, p. 328). Al examinar al sistema educativa actual, Matthew Lipman menciona en *Philosophy goes to school* que:

Es fácil predecir que sus imperfecciones son más responsables que lo que hemos estado dispuestos a admitir de las graves condiciones en las que se encuentra el mundo. Si nos quejamos de que nuestros líderes y el electorado se ocupan sólo de sí mismos y de que son incultos, debemos recordar que son fruto de nuestro sistema educativo. Si alegamos, como factor atenuante, que también son fruto de sus casas y de sus familias, hay que recordar que los insensatos padres y abuelos de esas familias son igualmente resultado del mismo proceso educativo. Como educadores tenemos una grave responsabilidad en la insensatez de la población mundial (1988a)

Formar en la liquididad es un reto, es abogar por una “educación comunicacional, de iniciativa, centrada en la flexibilidad y en la autonomía creadora” (Daros, 2017, pp.14-15). Sin escuela no hay avance en los cambios sociales, y es que el papel de la escuela será primordial para aprender a situarse en la hipertrofia informativa. Uno de los grandes desafíos del siglo XXI es y será inventar nuevos sistemas de información intelectual apoyados en una escuela postdisciplinal, pero también posthedonista y postaceleradas. Casi todo está por pensarse y acometer (Lipovetsky, 2008, p. 92).

Tantos son los caminos y posibilidades que ofrecemos a nuestros alumnos/as que les creamos ansiedad. ¿Cuál será la ruta correcta? A la escuela le ocurre esta misma ansiedad cuando mira las inciertas planicies del futuro. Perplejidad. “La escuela siempre ha ido a remolque en todo cambio que se ha efectuado en la cultura. Nunca ha centrado sus fuerzas en la capacidad de previsión., este aspecto queda hoy aún más invidente, pues toda sorpresa requería un nuevo y violentado revestimiento a todo el sistema educativo” (Morales, 2017, p.13). Una perplejidad en su sistema simbólico, es que lo que enseñamos, lo enseñamos como algo permanente, pero, cuando nuestros alumnos/as llegan a las calles deben transformar(se), pues lo enseñado ya está a medio camino entre lo sólido y lo líquido. De ser así así, la escuela también se vuelve obsoleta, como otra atracción postmoderna, que de nuevo nos recuerda la funeraria sentencia de Reimer (1975), quien exhaló “la escuela ha muerto”. Lipman (1997) mencionaba la alienación del alumno/a masticador, o rumiante de contenidos, y del profesorado; y en dicho análisis sobre la acumulación y obsolescencia de los conocimientos académicos habituales, mencionando que:

Desgraciadamente, los profesores eran plenamente conscientes de que los conocimientos que con tanto esfuerzo se transmitía, serían en poco tiempo irrelevantes. Vivimos en un mundo en el que la educación ya no se valora por sí misma. Muchos jóvenes sienten que el único valor reside en ser un pasaporte para ingresar con ciertas garantías en el mercado de trabajo. De ahí que se trate como un objeto de usar y tirar, algo que uno adquiere para utilizarlo hasta que pierde su valor de uso. Además, los estudiantes sienten que el conocimiento que transmiten las escuelas no es relevante para la vida, es relevante sólo para los exámenes que se exigen para ingresar en dicha vida. Una vez realizado el examen correspondiente, el conocimiento adquirido puede olvidarse con el simple gesto del que se desprende de un vaso de papel al tirarlo a la basura (p.158).

De ser así, el alumnado identifica aprender con la acumulación de titulitis, la lógica meritocrática, que ordena y se examina con asignaturas estancas, y ahí, poco o ningún sentido establece entre aprender y la realidad cotidiana. Esto lo deja perplejo e indignado, y le enseña que escuela, sociedad y democracia, son espejos vagos, absurdos, vacuos y sin significado. En opinión de Myers, el conocimiento debe apropiarse para luego ser convertido en una propiedad duradera de la persona, y por ello solidificarlo como en lo antaño hasta la llegada de un nuevo devenir (Myers, 1966). Como el devenir no nos

abandona parece sensato que apostemos por aquel conocimiento más transversal, práctico y competencial que hay en común entre lo cambiante e inestable.

Pero, ¿acaso ha agotado la escuela todos sus dotes para preparar al mundo y sus problemas reales? En absoluto, la crisis escolar y su perplejidad, es el espacio perfecto para pensar lo nuevo. La problemática abre la posibilidad. Para Bauman (2008), es una grieta para *inventarse así mismo*, tomando la educación como tiempos diversos en donde hemos de ajustar los significados. A través de tiempos concretos educamos como huella, y no como acumulación enciclopedista de *dromedario nietzscheano* (2003), pues es valde, ya que el conocimiento se crea y se destruye a gran velocidad.

La escuela ha sido un órgano reproductivo y ahora debe responder a la cultura-mundo o planetaria, donde las nuevas tecnologías y la pantalla tiene un orden superior, incluso de más prestigio que los docentes mismos. El cuerpo de esta es el cine, la televisión, la publicidad, los blogs, las redes sociales, la música, los viajes, y todo ello, de nuevo, mezclado en la diosa internet. “No es ya la novela ni el teatro donde los jóvenes encuentran sus modelos, sino en el cine, en las ficciones audiovisuales, los estadios, el show-business: en gran medida, la imagen y la ola musical han ocupado el lugar central que ocupaba antaño la literatura” (Lipovetsky, 2011, 70). Entonces, “¿en qué se *entretiene* la generación joven? Se entretiene con las pantallas: con comunicaciones de chateo, Twitter, Facebook, juegos de vídeos, etc. Hasta hace unos años, existir era sinónimo de ser visto en las pantallas; ahora existir es ser activo en ellas: crear un blog propio, chatear, “twittear”, (...) el mundo se ha hecho una pantalla. En los bares, o restaurantes, en los aviones, en las salas de espera, en los comercios, en las calles hay pantallas y música.” (Daros, 2017. p. 16).

Antes, la industria educativa garantizaba la seguridad futura y predicaba la promesa del trabajo, pero ahora debe optar por *habilidades de lo incierto* en un mundo cada vez más pantallizado y visual, apostar por habilidades del razonamiento que ayuden al autoconocimiento y autocorrección. Las profecías de un futuro mercantil estable que les narramos a los alumnos/as se vuelven contradictorias, *esto te servirá si eres tal oficio, y esto otro, te será útil el día de mañana si...*, creamos así un *post-uso* remoto, una falta de significatividad y utilidad contextual que los decepciona. Las teleologías educativas de lo seguro, lo estático, son ya antiguallas. Ahora nunca estamos listos del todo, y les recetamos a los alumnos/as una educación permanente. La competencia curricular,

*aprender a aprender*, contiene artimañas para la gula glotona de saberes más allá del tiempo y de la escuela. Muchos han convertido esto en su foco de negocio. Se reinventa la novedad, se hace moda, se marchita rápido porque llega otra y el alumno/a compra un servicio tras otro. Aquí, se aprende a consumir conceptos. El alumnado aloja una cantidad, pero ello no implica calidad. La escuela ha sido una empresa valorada, pues repartía un producto duradero que se conservaba y era útil para siempre. Uno lo aprendía una vez y no lo reemplazaba jamás. (Bauman, 2008, pp. 26-31). Ahora, nuestros alumnos/as mejor instruidos quedan perplejos y abandonados ante un mundo que constantemente cambia sus reglas del juego y desafía la verdad. Nuestros alumnos/as construyen un mapa de metas educativas y vitales, y mientras atraviesan el puente este desaparece bajo sus pies. Ante lo impredecible, lo incierto, el docente y sus alumnos/as deben ser flexibles y reflexivos. La exigencia más caprichosa hoy ya no es la memoria almacenada, sino el cómo se usa esa memoria, qué habilidades activamos en ella. ¿Qué pensar de una civilización que ha sustituido todas las manuales y enciclopedias por Google? ¿Qué pensar de una sociedad que ha sustituido toda su memoria por destrezas de búsqueda?

Como fórmula que responda al futuro, la escuela insiste en meter todas las áreas de conocimiento en las aulas, así que los bloques de contenidos de los currículos son cada vez más abigarrados. La sobreabundancia no equivale a aprendizaje. La escuela vive un crepúsculo de los contenidos. Pero, ¿Y si en lugar de meter tantas áreas nos centramos en las habilidades y competencias que son comunes a todas ellas? Las *habilidades de lo incierto*, compondrían una oculta competencia general, de rescate, de lectura, de defensa, de sospecha: habilidades ante lo líquido.

Conscientes de esto, sería un error dejar a los niños/as al descubierto. Indefensos, sus anticuerpos han sido debilitados por sobreestimulación. La garantía de esas armas defensivas, es la enseñanza de la lógica, de la crítica, para discriminar y filtrar; y de la valoración ética, para esclarecer lo oscuro de las campañas de marketing, de la publicidad, del cine, etc. Habilidades de interpretación, conexión y juicio son más necesarias en la escuela de hoy que nunca.

En la fábula de las transformaciones de Nietzsche (2003, p. 55-57.), se menciona que un camello, se convierte en león, este en niño, y este finalmente en *Trashombre*. Hemos abandonado la fase del camello sumiso, el gran acumulador. Atravesamos la fase de la crisis del león. Finalmente, la escuela ha de entrar en un nuevo modelo, el niño/a, el gran



cuestionador, el filósofo genuino, él - ella, que crea sus propios conceptos y valores, que es el héroe de un eterno devenir de información cambiante, en un modelo de *transescuela*.

En esta línea, la educación toma una nueva dimensión no acumulativa y metacognitiva. Es reflexiva. Es pensar sobre lo que aprendemos, pensar sobre lo que pensamos. Aquí se aprende a digerir pensamientos. El alumno/a se hace diestro en estrategias, pero ello no implica cantidad sino profundidad. Y es que “*pensar* es una actividad que se desarrolla durante toda la vida. La enseñanza de *pensar sobre el pensamiento* sería la educación más generosa que podemos entregarle a los niños, que son niños/as hoy y serán ciudadanos en el futuro” (Morales, 2018. P.15).

No es extraño que cada vez más se demande en lugares científicos esas habilidades generales, o las llamadas *soft skills* (habilidades blandas generales, o *globales*). Es algo en auge, en Sillycon Valley, el perfil y la práctica de un filósofo es cada vez más demandada (De Vega, 17 de octubre de 2019; 30 de marzo de 2017), por crear preguntas inquisidoras, por vislumbrar el impacto ético, o por ofrecer soluciones lógicas y creativas. Y es que, la “filosofía y Lingüística se demandan en trabajos tan diversos como ventas, finanzas e investigación de mercados (...) porque tienen una visión más global para adaptarse y dirigir gente diferente (...) y las empresas de tecnología van a complementar los perfiles tecnológicos con perfiles humanistas para avanzar en la robotización e inteligencia artificial” (García Aller, 19 de noviembre de 2017).

La escuela anda más entretenida en lo urgente que en lo importante. Lo urgente son los dígitos del informe Pisa<sup>7</sup>, y lo que este califica, es amén. Aunque tal vez no estamos haciendo una correcta lectura de este *sacro* informe, y lo profundo se demandan habilidades más integrales y globales. Todos sabemos que, lo más importante de una planta, no es el tallo, sino su raíz. El problema es que la raíz no se ve. La escuela ha evolucionado como espejismo óptico-electoral, pues no importa si llenamos la escuela de robots o pantallas, sino no enseñamos a pensar, a pensar sobre ellas, seguiremos en el primitivismo superficial. No es reformar, es transformar.

---

<sup>7</sup> Los datos arrojados por el Informe Pisa 2019 son estremecedores, el retroceso español es general en la unión europea, pero en donde decae es en comprensión científica y matemática. Además, la prueba de comprensión lectora lingüística fue anulada por un sospechoso comportamiento de alumnado, por dar respuestas en 20 segundos cuando la media son 50 segundos. Véase el contraste entre Torres, A. (4 de diciembre 2019) y Efe. (4 de diciembre de 2019).

Preparar el pensamiento crítico para una democracia fuerte, exige fortalecer el pensamiento complejo ante el dogmatismo y el relativismo, ante el mecanismo permanente impuesto por la retórica de la publicidad y del marketing, de la democracia del espectáculo y televisiva. Por ello, el cultivo de la interrogación, la reflexión conjunta, y la independencia intelectual, unida al desarrollo del diálogo juicioso, son fundamentales en cada escuela, en estos tiempos de vacío y crepúsculo del compromiso social. Una revisión al sistema educativo actual puede ayudarnos a enfocar sus luces y sombras, y que dichas sombras nos indiquen porqué es necesaria la enseñanza del pensamiento en el alumnado de hoy, los cuales serán los ciudadanos críticos, éticos y creativos del mundo del mañana.

La educación en la escuela líquida, es preparar a las personas para lo cambiante, para todos los cambios que hay y devendrán. Cambios globales que irán tornando a la escuela una escuela-pantalla. En medida, la escuela acumulativa ha muerto, pero seguimos bailando con sus fantasmas, y en la profecía de las escuelas inteligentes veremos morir al docente tradicional, al aula tradicional y los recursos estándares. Aparecerán docentes que hacen pensar sin saber absolutos definitivos, lugares donde se enseña, pero no a puerta cerrada y recursos que irán desde internet, un videojuego o una película en la pantalla.

La necesidad de un dominio del pensamiento en la escuela se está tornando urgente en su raíz. Educar para el sentido. La educación debe preparar a los estudiantes para vivir en una sociedad cuestionadora (Lipman, 1997, p. 325) por ello la necesidad de cuestionar el entorno audiovisual en el que estamos cada día más adormecidos, y llevar este medio al aula para indagarlo, convirtiendo el aula en una comunidad deliberativa e inquisitiva. El aula como corazón del cuestionamiento. Tal vez, como decía Albert Camus, todo lo que queramos entregar al futuro, tenemos que entregarlo al presente. Tal vez, formar el pensamiento del mañana en el ahora. Tal vez, es una apuesta por lo incierto, hoy.

Una apuesta, por las escuelas del pensamiento.

## **1.2. CINESFERA: EDUCACIÓN Y PENSAMIENTO EN LA ERA DE LAS PANTALLAS.**

Nuestro proceso educativo y nuestro pensamiento se encuentran totalmente seducidos por el imperio de la imagen y sus incansables estímulos simbólicos, que desde las prótesis tecnológicas y pantallísticas, o como denomina Bernard Stiegler “tecnologías del control

del espíritu” (2004), nos *instalan* automatismos cognitivos y dirigen nuestros deseos. Por un lado, la teledemocracia, tan seductora que se ha tornado una democracia del espectáculo, por otro, la presencia de pantallas y cámaras de videovigilancia en todos nuestros dispositivos. En definitiva, somos dependientes y hemos normalizado ese lenguaje. Vivimos en una era fanática de supremo erotismo hacia la imagen, es tal la explosión, que nos somos conscientes de todas esas imágenes que entran en nosotros. Pero, “si sólo vemos no acabamos viendo nada” menciona Antich (1999, p.14), pues no solo su visibilidad se nos presenta sin más como una apariencia insignificante, sino que la sobrevisibilidad se encarga de ocultar lo verdadero, mediante el agotamiento de los anticuerpos críticos y sobre la fantasía de la transparencia. Sobrevisibilidad y apariencia, en este ensayo de la ceguera. De nuevo, la enfermedad de la caverna.

Esta es la relación ontológica que el *Homo-pantallicious* guarda con el mundo, y que ha cambiado como nos relacionamos con el mundo y con los demás. Las pantallas nos envuelven, se han totalizado. Están en todas partes, en los relojes de pulsera, en los carritos de los bebés, en los electrodomésticos más rudimentarios, en los vehículos, en los edificios, en la calle, en las cámaras digitales, en los teléfonos, las videoconsolas, en los portátiles, allá donde llegue el poder de internet. Es táctil, es gráfica, es miniaturizada. Esta *omnipantalla* constituye la pantalla global (Lipovetsky y Serroy, 2009). Este escenario artificial que nos envuelve, que nos aplasta, que nos hace mutar culturalmente, y que hemos naturalizado, sin diferenciarlo de la otra naturaleza, es ya la natura del *homo videns* (Sartori, 2002), un mundo cuya *imagen-mundo* está sustituyendo a la palabra y donde lo visual sepulta a lo abstracto. Sartori alerta sobre nuestra forma de tele-ver la realidad, y de video-vivir nuestro tiempo, pero indica que esa revolución mediática, cuan avalancha, es irrefrenable. Entonces, ¿qué hacer? Si incluso ha cambiado la paideia, y anda constituyendo a los video-niños/as, como “novísimo ejemplar de ser humano educado en el tele-ver – delante de un televisor – incluso antes de saber leer y escribir” (Sartori, 2002, pp.11-12). Según Gispert (2008, p. 13) “a pesar de que nos encontramos profundamente inmersos en la era de la civilización audiovisual y convivimos con múltiples pantallas que van desde la gran pantalla cinematográfica hasta las micropantallas de nuestros teléfonos móviles, el conocimiento a través de la imagen es menospreciado”.

¿Qué porvenir guarda el pensamiento, el arte, la cultura, la democracia y la política, incluso la existencia, en esta tremenda mutación de las pantallas? Lipovetsky y Serroy

(2009, p. 10-11) denominan a esto *Pantallaesfera*, e indica que para hacer un análisis de su funcionamiento es recomendable viajar a su origen, al prototipo original, a su forma esencialmente más profunda: El cine. Y es que, la pantalla comparte fragua con el cine. Veamos, el cine es esa extraña máquina espectral, que produce sueños que durante un rato creemos real, un espejo mágico que proyecta los deseos de la mayoría. Apareció como espectáculo, pero hoy es algo más, es comunicación. Es pensamiento.

Detengámonos a analizar la biografía de este mecanismo artístico. Fue bautizado como *El séptimo arte*<sup>8</sup>, y ha madurado como criatura artística forjada y determinada en el materno corazón de la revolución capitalista, actual triunfadora en la batalla dialéctica, y sus presiones comerciales. Todas las obras de arte del siglo XX (y la historia en sí misma) se han hecho adultas a través de rupturas, repugnancias y negaciones, que como termita crítica las has hecho minar sistemáticamente, es decir, el juicio a lo clásico crea el arte propiamente nuevo (Hegel, 2006). Así ha sido en la pintura, la escultura, la arquitectura, la música, la danza, la literatura, todas ellas han sufrido una revolución de sus formas, todas ellas menos el cine, que “ha llegado hasta el presente sorprendentemente ileso y libre de conflictos, no ha sufrido grandes agresiones, no se ha negado así mismo” (Lipovetsky y Serroy, 2009, p. 315). Eso ha garantizado su reinado, y así, “la gran pantalla ha sido el arte del siglo XX” (Lipovetsky y Serroy, 2009, p.9). Tras 100 años de existencia, el cine ha fascinado, como un mecanismo de espejos fantasmales. Es simultáneamente un objeto estético y a su vez un portal epistemológico.

Haciendo gala de su chisposo lenguaje, con palabros neo-rococó como cinegalaxia o hipercine, Lipovetsky describe las cuatro edades del cine (Lipovetsky y Serroy, 2009, p. 25), indicando que el gran cine clásico ha desaparecido dejando “otro tipo de cine”, un cine mediocre, espectacularizado, poco novedoso, con personajes planos, previsible, y lo que es peor, simplificando las problemáticas humanas hasta lo irrisorio. Este aspecto es elemental en esta devastadora ecuación sobre la idiotez, pues al sustraer lo problemáticamente humano al cine es sustraerle las posibilidades de que se convierta en un medio para pensar y pensarnos, la posibilidad de reflexión filosófica. Lo peor es que nos hemos acostumbrado a este cine-pensamiento plano. Con súbita brevedad y sin pretender engalanarnos en este tema, mostramos a modo de microhistoria del cine las

---

<sup>8</sup> Así fue bautizado el cine por Ricciotto Canudo en 1910.

cuatro fases que describen el paso del cine primitivo al hipercine, y su *disneylandificación*.

La primera fase, modernidad primitiva, está representada por el cine mudo (1885 – 1930). La primera cuna se le atribuye a Hermanos Lumiere, quienes la exhibieron como una fantasmagoría espectral muda, y puso en común a trabajadores inmigrantes de distintas lenguas. El cine se vive como espectáculo que unifica, estructurándose como un teatro filmado que expone escenas melodramáticas, vodeviles y farsas. Aquí encontramos a Griffith, Sjöström, Lang o Marnau. Georges Méliès con su *Viaje a la Luna* (1902) le confirió los atributos de espectáculo y entretenimiento; y finalmente David Griffith quien, por ejemplo, con *El Nacimiento de una nación* (1915), lo dotó de una narrativa, haciendo de él un arte para narrar el pensamiento humano y leer el mundo a través de sus imágenes (Freeland y Wartberg, 1995). Sus rostros más representativos son Charles Chaplin y Buster Keaton. En esta época comienza la *cinelatría* de masas.

La segunda fase, la modernidad clásica, está representada por el cine sonoro (1930 – 1950). Tras *el Cantante de Jazz* (1927) llega el sonido, y esto exige establecer una gramática y aprende un lenguaje. Pronto aparece el doblaje, y al final de la década el color. Es la etapa del cine de argumento moral con repartos estelares hollywoodenses como Wayne o Garbo. La narración no debía ser confusa y se organiza hacia un desenlace final. Aquí el cine es ya una de las mayores formas de ocio y entretenimiento. En esta época se consolida la *cinelatría* de masas, se educó al pópulo en ir al cine, más que en ver las películas.

La tercera fase, la modernidad vanguardista y emancipadora, busca contar las cosas de otro modo (1950-1970). Representada por la autoría de directores que rompen las estructuras narrativas y estilísticas, como Renoir, Truffaut o Welles. Aparecen numerosos géneros combativos como el neorrealismo italiano, nouvelle vague francés, free cinema inglés, cinema novo brasileño, etc. La juventud, la rebeldía, la sociedad de consumo liberal, el individualismo y las pulsiones freudianas más marginales se representan en James Dean, Marlon Brandon o en Marilyn Monroe. A Hollywood llega una nueva generación deconstructora, cuya innovación inicial se acaba arrodillado al servicio de los espectaculares efectos especiales, como es el caso de George Lucas, Coppola, Spielberg, Brian de Palma, entre otros. Al final de esta etapa, el efectismo nubló al argumento. Se consolida la *cinefilia* como perfil. Los cinéfilos aspiran a ser una élite cultueta entregada a la reflexión y a la crítica.

La cuarta fase, representa a los tiempos hipermodernos, los cuales son *turbo*, acelerados y líquidos. Es la etapa del *hipercine*. Esta etapa está marcada por la ausencia de innovación, por la desidia de la revolución, pero la centración por el consumo de masas global, a través de las omnipresentes pantallas. Sus producciones están internacionalizadas y sus rodajes deslocalizados. En lugar de hablar de películas, podemos hablar de paquete productos. Los directores y actores forman parte del marketing de la marca, un cine planetarizado y de taquilla multicultural. Este Hollywood global es la pantalla de nuestros días, fagocitando toda área cultural, “por los espectáculos, por los deportes, por la televisión y un poco por todas partes cabalga hoy el espíritu del cine, el culto a lo visual espectacularizado y a los personajes famosoides. Infinitamente más poderoso y global que su universo nativo y específico, en el cine aparece hoy la matriz de los que se expresa fuera de él” (Lipovetsky y Serroy, 2009, p. 25). Al totalizarse, se ha disuelto y como espíritu-cine se ha apoderado de las conductas, modelos, deseos y gustos cotidianos.

La llegada de los smartphones ha creado un hábito cinematográfico en el ciudadano común, originando una perpetua existencia filmada, pues se ha pasado a filmar y guionizar nuestra vida, a “registrar los movimientos de la vida y de mi vida: todos estamos a un paso de ser directores de cine, casi a un nivel profesional. Lo banal, lo anecdótico, las grandes catástrofes, los conciertos, los actos de violencia son hoy filmados por los actores de su propia vida” (Lipovetsky y Serroy, 2009, p. 25). Esto nos hace ver la realidad como *cinevisión*. Las pantallas alimentan al cine y ese cine cambia ontológicamente la forma de ver, creando un imaginario mediático, sugestivo a la par que peligroso. Estos estigmas han encontrado aún más justificantes con la pandemia y sus confinadas secuelas.

Esta etapa combina la cinelatría y la cinefilia en un nuevo movimiento, la *cinemanía*, como imaginario mediático e inconsciente colectivo cinevisual, percibiendo lo real como planos y las vivencias son videograbadas y colgadas en internet. Ya no hace falta ir al cine, es un ente ambulante, está en Netflix o en el teléfono de nuestros bolsillos. La globalización del cine ha roto la diferencia entre grandes obras y pequeñas obras, pues constantemente hay una producción en curso, nada más decir, que un anuncio banal de cerveza se nos muestra cinematográfico o que un video en red de youtube es una mezcla entre videoclip y minifilm.

El espectador actual, el ciudadano/a en general, se muestra indeterminado entre la cinemanía mencionada y la simple pantallofilia, que es la sensación y goce subliminal de estar ante una pantalla encendida entre las luces apagadas. La pantallofilia no es cine, es el encantamiento de su mecanismo. Es la confusión del cine por la pantalla. Y es que “estamos en una era de la multiplicación de las pantallas” (Lipovetsky y Serroy, 2009, p. 28). Una inflamación de pantallas, no solo para ver el mundo sino para vivir nuestras propias vidas.

Esta carga cinevisual exige una alfabetización, una gramática, una lectura de sus planos y secuencias, de su metáfora y símbolos. En el cine nada es fortuito, todo está puesto en ese lugar y enfoque bajo un propósito, y como espectadores, nuestro propósito es detectar que propósitos ocultos hay, qué nos quiere decir, qué hemos de interpretar, qué problemática humana oculta y si hay algo de lo que nos debemos defender. Entenderlo desde dentro y desde fuera, como un efecto espejo y como modelo imaginario que nos moviliza.

La manipulación expuesta ante las pantallas se ha refinado, y si nos tenemos las habilidades inmunológicas no podremos identificar o defendernos de una posible invasión o control de nuestro pensamiento. Esta pantalla-espectáculo es solo una cara. Movimientos globales como imperio, multitud y asamblea (Hardt y Negri, 2000, 2004, 2019) nos indican que los sujetos también pueden reapropiarse de las pantallas y medios de comunicación, y poner el lenguaje del cine a su uso y aprendizaje. En la última década, en el advenimiento de una era teledemocrática, de ha originado paradójicamente una contrapolítica a través de internet, donde los ciudadanos ejercen su denuncia y control permanente a los líderes electos (Barber, 1984).

Este análisis ante las pantallas, esta creación del nuevo espectador reflexivo, nos permite poner en alza lo que cine dice de nuestro mundo, de cómo da forma a nuestro entorno social, de cómo influye en la percepción y cómo reconfigura nuestras expectativas. (Lipovetsky y Serrey, 2009, pp.26-28). Es por ello, que se ha de educar hacia el *cine-poder*, es decir, dotar a los ciudadanos y niños/as de habilidades y competencias para empoderarse ante este Goliat estético, el cine. Esta intención didáctica del *cine-poder*, exige una preparación para el futuro, tan incierto, un futuro en el que hemos de preparar para situarnos ante las pantallas y activar la reflexión compleja. Y decimos compleja porque no solo se limita al pensamiento lógico-crítico, sino que entrama otras dimensiones como el pensamiento ético-moral y estético-creativa. Esta formación del

espectador cuestionador que enciende su mirada ante las pantallas como medio de reflexión y problematización es *cinesofía*. Es en esta última época que proponemos, en la que el cine se convierte en un medio de reflexión y lectura global, en un medio al servicio del desarrollo del pensamiento que activa los procesos mentales y habilidades del pensamiento, las habilidades de la filosofía. Y es que “el cine no carece de vínculo con el pensamiento filosófico, no habrá que perder de vista que los lazos que mantiene con la sociedad y la cultura son los que proporcionan las mejores claves para entender su esencia y futuro concreto (...) reconociendo una capacidad transformadora del imaginario cultural global” (Lipovetsky y Serroy, 2009, pp.27). Al contrario que el sujeto piramidal de Debord (2005), el *homo-pantalliciuos* se relaciona con el espectáculo y el cine de forma interactiva, no solo a través de las redes sociales, sino que ve estos recursos como interactivos. No es solo ver el cine, sino darle una vida interactiva al verlo.

La sociedad del espectáculo descrita por Debord se ha transformado en un ente global, totalizador, donde se incluye la información y la creación de mitos planetarios. José Antonio Marina (2006) advierte de que la cultura se está desviando hacia la espectacularidad de la información y la desertización de referentes éticos. Marina describe (p. 142) una vida guiada por un hedonismo materialista, suave pero permanente, basado en la diversión eterna, consumo de experiencias físicas y evitación del esfuerzo. Se aprecia como doloroso todo lo que ocasiona esfuerzo, por ello el pensamiento es desplazado, ya que el cuestionamiento exige esfuerzo y llegar a divertirse con ese esfuerzo intelectual como juego de detectives filosóficos nos exige salir del confort. Este hedonismo atento y existencialmente jubiloso, es para Michel Onfray un hedonismo filosófico mientras que el otro es un hedonismo vulgar. Como menciona Gispert (2008, p. 85) el cine llega a ser un instrumento clave en la formación, donde “hay que transformar la idea de placer, que no se basa en el goce inmediato y consumista, sino en el saber”. Digamos una especie de *hedonismo sapiencial*, en el gusto de posar la mirada en la pantalla. Además, el hedonismo vulgar y primario es drogado por el reino de la emoción comunicacional, atacando al inconsciente, en donde la emoción es tan seductora que solapa el pensamiento crítico y ético. Este hedonismo bajo impone una dictadura de la emoción que exilia a la razón, y que ocasiona una megarexia por consumo de chatarra emocional. Es por ello que la educación en la era del espectáculo debe ensayar nuevos estilos comunicativos (Ferrés, 2000, p.26) y, además de despertar la atención y la duda deconstructiva, debe dotar de medios defensivos que despierten la razón, Es labor del



educador/a enseñar el pensamiento con un toque de seducción lúdica, pero sobre todo con un cuidado conciliador, conciliando esta generación de lo espectacular con la cultura. Los educadores han de realizar una “alquimia conciliadora” que lejos de oponerse a la pantalla, se alía con ella.

Lipovetsky y Serroy (2009, p.28) mencionan que “el cine se ha convertido en educador de una mirada global”, una mirada que puede quedar ciega, una mirada a educar mediante unas gafas. Tanto la sociedad como las instituciones escolares, deben proveer esas lentes para pensar ese *cine-mundo*, a través de una *cine-educación* desde aula, hasta las calles. Componer una propuesta que encienda la mirada es un paso urgente, y es que para poner al cine como educador hemos de educar para mirar ese cine y su *cine-mundo*. Pensar el cine de hoy como acto de *cinesofar*. Educar nuestra ceguera desde el prisma del cine, el prisma reflexivo de esta posible última fase del cine como entreno del pensamiento, la *cinesofía*.

Entonces ¿qué relación podemos establecer entre la cinesfera y su educación? ¿Cuáles son los retos educativos en esta era de pantallas, espectáculo y ficción? ¿Qué lugar ocupa la gramática del cine y la enseñanza del pensamiento en este acelerado proceso de escuela-pantalla?

Hay que romper con el miserable hábito de “tragar sin pensar” tanto las películas como la publicidad. Tenemos la mirada absolutamente colonizada. Corea y Lewkowicz (2005) mencionan que los niñas/as tienen afectada la memoria por ser víctimas de la alta exposición a la publicidad y sobreinformación, quedando afectados por un titánico aburrimiento, un profundo desencanto para pensar la imagen. Breu y Ambrós mencionan que colocar a nuestros alumnos/as ante el cine es un hecho trascendente y filosófico, que merece toda nuestra atención, abogando por un cine mínimo o miniaturizado donde “quizás hay que ver menos cosas, pero mirarlas con mucha conciencia y atención para entenderlas, para disfrutarlas, para profundizar en su significado” (2007, p. 22). Pero no es una alfabetización autónoma, sino intencional y metodológica, que haga del cine un instrumento del pensamiento, un medio de investigación.

### **1.2.1. DE LA CINEVISIÓN A LA CINEVIDA.**

El imaginario cinematográfico, colectivo e individual, afecta a nuestra percepción del mundo, y es que parece que la realidad y la imagen del cine se mezclan. El cine es una

ficción, pero esa ficción afecta lo real. Al afectar a nuestra mirada, nos instala un enfoque que artificializa la vida. Como decía Oscar Wilde, “la vida imita al arte más que el arte a la vida” (2001, p.71).

El cine afecta a la realidad como mimesis, creando una doble artificación de lo vivible. Primero, lo que es espectador ve. Luego, lo que el espectador mira. Esto crea una *dialéctica de la cinevisión* o dialéctica cinevisual. Esta cinematización nos afecta ontológicamente. Queremos que nos vean y vernos como los ídolos ante la pantalla. El cine ha cambiado nuestra forma de imaginar, pensar en planos y travellings. Incluso soñamos en tercera persona, como siendo filmados. La gente se filma, incluso desea cinematizando lo cotidiano, forzando que nuestra vida imite lo que platónicamente hemos visto en la escena. Nos moldea. Inconscientemente, tenemos guionizada y espectacularizada nuestra cinevida (Lipovetsky y Serroy, 2009, p. 326.) Hemos de analizar el cine con lentes reflexivas, de conductas y de ideologías, para que ese relato *cinevital* no reemplace con su simulación a lo real, que el doble no sustituya a el original.<sup>9</sup>

El cine no sólo es un complejo entretenimiento de masas, es el cuerpo de la pantalla global, es el narrador de una cinevida que ostenta convertirse en mundo. Un mundo cuyo cine puede ayudar a despertar una nueva capacidad nueva de crítica, una toma de distancia didáctica, una nueva *paideia* como forma de mirar, que nos exija cuestionarnos y problematizar esa idea de vida, de verdad y de estética.

El cine por sí solo no es un educador, su presencia no hace milagros racionales y construye vínculos sociales. Al revés, justo esta omnipantalla y cultura del cine exige la presencia consciente y crítica de docentes y familia, educadores que habiliten una forma de ver que permita el diálogo sobre el mundo y su cine.

### **1.2.2. HACIA UNA DIDÁCTICA DE LA SOSPECHA.**

Vivimos en un laberinto de pantalla de la mano de la diosa *Media*. La democracia televisiva, de corte cada vez más censor, junto con la saturación de noticias, contranoticias y fake news, introducen al espectador en una *ceremonia de la confusión*, marcada por un baile de contradicciones, y como resultante un larvado terror cognitivo

---

<sup>9</sup> En el ejercicio práctico de PLATÓN Y EL RETORNO A LA CAVERNA, se desarrolla una crítica sobre esta problemática.

por incomprensión. Esto origina un nihilismo o un hiperescepticismo. Ramonet indica que vivimos en la *era de la sospecha* (1998, p. 191), que esta era vendría a describir un fuerte sentimiento de escepticismo ante las pantallas, que aglutina una saturada desconfianza en los medios y una salvaje incredulidad de la veracidad.

Autores como Baudrillard con la guerra del Golfo (1991), o Žižek en cuanto los atentados del 11 de septiembre contra las Torres Gemelas (2005), y recientemente Byung Chul Han (22 mar 2020) ante la reciente crisis del coronavirus, o pandemia del covid 19, han señalado el relevante papel del montaje y de la poética de la virtual en estos simulacros y el miedo que generan. Enmascaran su intencionado montaje subjetivo a través de una apariencia de documental. Estas simulaciones no son otra cosa que mitos, nuevos mitos para la biopolítica. En esta línea, Leo Strauss alentaba a que las sociedades modernas tejieran mitos para gobernar al pueblo y controlar su libertad. Sin duda, todo ello ha creado un mantra de sospecha sobre estas mitologías, que podemos denominarlas como *mitologías del espectáculo*, pues pretenden seducir e instalar intereses en la audiencia. La sospecha está servida, las mitologías del espectáculo, demanda un sutil desmontaje desde la razón *logomítica*.

Actualmente la televisión vive un proceso de envejecimiento, que se ha sustituido por plataformas de *streaming* y cine industrial a la carta como Netflix, HBO, Disney Plus (cada día hay más) haciendo que el cine se convierta en un instrumento doméstico, sin dependencia de horarios ni cadenas. Esto ha ido debilitando a las salas de cine, pues ahora el cine se vive en el salón de casa. Hecho que se ha potenciado en el confinamiento del Covid 19. ¿Hay algo más familiar que nuestro propio salón de casa? ¿cómo sospechar de ese intruso tan agradable, artístico y espectacular sentado con nosotros en el sofá? Pues sí, hay que sospechar y preguntar, pues una actitud acrítica nos deja indefensos. Ahora bien, no todo es terrible ante este troyano. Ya puestos en casa y teniendo al cine arrinconado en el sofá, ¿por qué no entrenar cada día la Cinesofía desde el sillón de casa? ¿Por qué no empezar en el aula en grupo y luego llevarlo a las demás pantallas? ¿Por qué no convertir el cine de espectáculo en un disparador cotidiano del pensamiento? Sentarnos junto al cine ha de ser un momento de sospecha, entonces, ¿por qué no hacer de la sospecha un momento educativo y *logomítico*?

### **1.2.3. CINE Y PENSAMIENTO. ¿POR QUÉ EL CINE EN LA ESCUELA?**

Los medios de comunicación *cinevisuales* no son bonachones y objetivos, modelan actitudes sociales y políticas. Son ideológicos. El problema es que donde hay emociones hay peligro, pues siempre manipula y arrastra a las masas. El cine es una manifestación cultural, exhibe cómo es, como piensa o cómo ha pensado una sociedad en determinado momento. Es un análisis de los deseos y de cómo se debe desear<sup>10</sup>. Pocas cosas quedan al margen del espejo fílmico de la sociedad. Todo lo que sale en la pantalla son termómetros, miden las reacciones para tomar decisiones. Lo que narra la pantalla es porque interesa, todo lo que se escapa de documentar, no es un descuido. Es a propósito. Es una mirada montada.

La publicidad crea la audiencia. La *publi-pantalla* nos lleva a un ritmo narratológico acelerado, sobreinforma y satura, y anula la comprensión. La industria de Hollywood y su mercado se ha tornado plana, busca una narración estándar, y pueril, sin riesgo para las taquillas y sus resultados. Este mantra se perpetúa, desde el abuelo, el cine, pasando por la televisión; hasta los nietos, las redes sociales.

El mundo educativo y la institución escolar deben hacerse cargo de este objeto artístico y de pensamiento, el cine. Es el medio artístico y comunicativo más seguido por los chicos/as y la juventud. Desgraciadamente su cultura cinematográfica está inspirada en la *envejecida* televisión, la cual es decadente y se han amoldado a una recepción pasiva, heterogénea, acelerada y pueril. “Las condiciones de recepción que impone la televisión alteran tanto el contenido de las películas que, como dice Murizio Nichetti, casi no podemos decir hemos visto tal o cual película, sino, en todo caso hemos visto fragmentos de ella a través de los anuncios” (Breu y Ambrós, 2011, p. 13). No vemos, sino que” entrevemos” fragmentos entre la publicidad. Recordemos que aquello que define al nuevo internet y la vieja televisión es la omnipresente publicidad, pues su programación es dispersa, pero su lógica comercial es lo que da su unidad. La publicidad no es el medio para emitir, sino que es el fin de toda emisión. Toda emisión pública es un anzuelo donde la rentable publicidad se inserta meticulosamente y con fina eficacia en los momentos más estratégicos de nuestras pulsiones.

---

<sup>10</sup> Es relevante acudir y analizar la **miniatura: Zizek y el perverso cine de los deseos**, perteneciente a la obra *Manual de cine para perversos* (Fiennes, F., 2006), incluida en el CATÁLOGO DE CINESOFÍA.

Las maestras y pedagogas Breu y Ambrós mencionan que el modelo televisivo dominante y los mass-medias actuales han ocasionado una situación que podría ser aún peor que la ignorancia misma, pues “si la ignorancia es cero, la deseducación o contraeducación es de menos diez” (2007, p. 20). Ignorar la responsabilidad educativa en el espectador crítico ante los medios fomenta el imponente formato televisivo que insiste en “la miseria cultural, la humillación intelectual y personal, formas de diversión rutinarias y empobrecedoras, la trivialización de los valores democráticos y promoción de los contravalores, en la exaltación de la pasividad crítica y en la alienación más deprimente de la ciudadanía” (Breu y Ambrós, 2007, p. 20). Cada vez los jóvenes consumen más cine, pero es un consumo individual, desde su sofá, desde el home cinema de Netflix u otros canales digitales. Un consumo que nos consume, un consumo constante aislado y sin diálogo. “En Hollywood ya no se crean películas, sino propiedades intelectuales explotables en varios formatos, como videojuegos y merchandising, por ejemplo. Los grandes beneficios ya no proceden de la gran pantalla, sino de las pequeñas” (Breu y Ambrós, 2011, p. 18)

Como ya hemos descrito en las fases del cine, este surgió como un circo, sin ninguna finalidad educativas. Los hermanos Lumiere, y su cinematógrafo, consideraron el cine como un sistema espectacular de proyección pública, como un sueño colectivo a oscuras, donde la gran pantalla genera una liturgia. Sin embargo, el kinetoscopio de Edison eran individual ya tomizado, asomando nuestros ojos hacia una caja (Breu y Ambrós, 2011, p. 18) . Es paradójico, pero vivimos tiempos donde el cine colectivo de las salas está en crisis, y que el cine vuelve a ser una exhibición de kinestoscopios caseros, sin ese diálogo con los demás a experimentarlo juntos, sin ese salir de la caverna mecánica con las preguntas en el filo de la lengua. En el modelo de *Cinesofía* abogamos por la reflexión, en post de un análisis grupal y democrático de la experiencia compartida. Sentarnos ante estos fragmentos filosóficos debe ser un momento trascendente con uno mismo y en el diálogo hacia los demás. El cine hace de metáfora didáctica.

Los currículos educativos vigentes dan importancia extrema a la lectura comprensiva, pero esta lectura puede ser desde diversas fuentes, ya sea verbal o audiovisual. Sin embargo, actualmente existe una hegemonía audiovisual, y dicho imperio de la imagen ya articula la cultura y lo social desbancando el modelo escrito o alfabético. Este referente de la realidad más inmediata es el estigma de la bestia, la cinesfera.

Generalmente, y con excepción de algunos docentes indagadores y audaces, la educación formal y oficial ha ignorado el recurso cinevisual para la enseñanza, ni como potenciador de la enseñanza-aprendizaje, ni habilidades competenciales, ni se ha aprovechado como campo propio o materia específica, ni ha nutrido otras áreas, ni como centro de interés lúdico, ni para el desarrollo del pensamiento crítico. El cine y la alfabetización audiovisual basada en la imagen (postalfabetización) han sido soslayadas y marginadas, por no decir el cine en cuanto objeto de reflexión<sup>11</sup>. Según Breu y Ambrós (2011):

El cine cuyas posibilidades educativas no llegamos ni imaginar (...) debe ocupar en los centros docentes el lugar que le corresponde como hecho cultural básico del mundo de hoy, y también, porque posee una potencialidad motivadora y educativa de primera magnitud. El cine y los demás medios de comunicación necesitan, por un lado, educación, pues son lenguaje, y por otro lado, necesitan capacitación para la comprensión de toda la carga comunicativa, estética, de valores y contravalores que arrastran (p. 12).

No hemos de tener escrúpulo alguno al abordar un cine comercial atractivo, pues en ocasiones es magnético para la mayoría del alumnado. Este cine comercial con olor a palomitas va a funcionar de *cine-anzuelo* para iniciar el avance tanto de la reflexión ética, el lenguaje y cultura audiovisual. Este cine comercial, debe adecuarse y ser un cine digno, es decir, que no sea tóxico en valores, que no tenga un empleo banal. (Breu y Ambrós, 2011, p. 13).

El galopante desarrollo de las nuevas tecnologías y la pantallización, con la explosión de su lenguaje audiovisual, ha puesto en las manos de los docentes un instrumento de alta potencia para los fines educativos como lo es el cine. Aunándose a los fines básicos de la educación, los cuales son la formación plena de los individuos y la consolidación de competencias para afrontar el licuado presente y el vertiginoso mañana; disponemos de la nueva alfabetización, la lectura de este lenguaje, el lenguaje audiovisual que nos envuelve. Al igual que podríamos hablar de aprender a pensar desde un dispositivo milenario como es la lectura, en donde es elemental la lectura eficaz; en los días que corren, hemos de hablar de aprender a leer eficazmente este lenguaje audiovisual para

---

<sup>11</sup> Actualmente, se han renovado proyectos como Aula de Cine, en la comunidad andaluza durante el curso 2020-21, con intención de potenciar la cultura audiovisual en el aula. Véase - Junta de Andalucía. (S.F.). Aula de cine Andalucía. Recuperado el 2 de agosto de 2021. <https://www.juntadeandalucia.es/cultura/aaicc/aula-de-cine>

aprender a pensarlo. Este lenguaje y alfabeto de la imagen que toma numerosas formas gramaticales como es el cine, los videojuegos, las webs de internet, la publicidad, lo memes y gifs, la realidad aumentada, etc. Como potenciación del pensamiento a través de la alfabetización del audiovisual el cine se torna un instrumento magnético para la formación lógica, reflexiva, emocional y sociomoral, además de un nutritivo aliño a las materias clásicas, refuerzo del aprendizaje, y desarrollo del pensamiento complejo a través de la capacidad de diálogo en grupo.

## 2. ¿QUÉ ES CINESOFÍA? PENSAR CON NIÑOS, PENSAR CON CINE.

En esta sección abordaremos el matrimonio entre cine y filosofía interrogando a ambas partes, ambas ideas, clarificando y dando luz en el pensamiento filosófico y la noción de cine, hilando conexiones e hibridaciones que ensamblaremos en torno a la didáctica y la pedagogía.

Empecemos con una pregunta, ¿qué es *Cinesofía*? Es la práctica de la filosofía a través del cine. Es una propuesta metodológica, tanto práctica como teórica, que aúna didáctica de la filosofía y cine, y para ello toma el cine como un recurso disparador para el aprendizaje de las habilidades filosóficas.

Esta propuesta de *Cinesofía* acerca los temas filosóficos, el pensamiento de algunos filósofos (y sus corrientes) y sobre todo cuestiones eternas a través de ficciones materializadas en el cine. Con mirada de sospecha proponemos colocarnos ante la imagen en movimiento, partiendo de *miniaturas*, extractos de tomas y escenas específicas, de las películas seleccionadas. En su obra *La Filosofía va al cine*, Christopher Falzon (2002, p.17) cita que el interés ante “las imágenes no es tanto el papel que la imagen juega en la filosofía sino más bien la filosofía que podemos discernir de la imagen. Por consiguiente, lo que me preocupa de verdad es la imagen en tanto en cuanto es ilustrativa, en tanto en cuanto capta en un nivel concreto algo del pensamiento filosófico”. Todos estos casos particulares, las ficciones que vemos en los filmes, nos permitirán abordar ideas más generales, más universales diría Platón, a través del diálogo (Cabrera, 2015).

Par esclarecer la triangulación filosofía, cine y educación, hemos de cuestionarnos varios puentes, que van de cómo la filosofía va al cine, y cómo el cine va a las aulas. En este pivotaje se tejen estas líneas. Buscando concreción y orden, traducimos estas combinaciones a tres cuestiones a bordar, ¿qué entendemos por filosofía? ¿qué entendemos por cine? ¿el cine puede ayudarnos a pensar en el aula? Primero, aclarar como la filosofía va al cine y la relación entre la filosofía y el cine. Después, como el cine filosófico va a las aulas y qué relación psicopedagógica guarda la filosofía cinematográfica en el aula. Y es ahí, donde se muestra el matrimonio entre cine y



enseñanza del pensamiento, llevando más lejos la didáctica de la filosofía. En esta línea, Ian Jarvie (2011) se pregunta:

¿Cómo llega a incorporarse la filosofía al cine? ¿Por qué los guionistas, los directores, etc, meten filosofía en el cine? La respuesta es simple: No son ellos quienes lo hacen. La filosofía se introduce por sí misma en sus películas. Es decir, por detrás de tales trabajos siempre acechan las presuposiciones culturales o personales sobre la realidad, la moral, etc. Implícitas en nuestro pensamiento o en nuestra práctica. Una tarea de la filosofía es exponer y criticar estas presuposiciones (p. 66).

Las metodologías educativas deben cambiar el cine como trampantojo, o espectáculo de distracción, a narrativa de la atención y de la sospecha. Detrás de el hechizo mágico de las imágenes y su apariencia de seducción inmediata hay un vergel: El análisis de las ideas, de sus formas lógicas, éticas y creativas.

La filosofía tiene la capacidad, ese lugar *cero*, que hace adaptar su contenido a diversas formas, a diversos vehículos de divulgación. La búsqueda de formas literarias y vehículos para la filosofía popular o divulgativa no es nueva. Platón escogió el dialogo, algunos de sus predecesores y sucesores escogieron el poema, otros han optado por la novela, y todavía los hay de algunos, como Sartre, que se inclinan por el teatro (incluso guionista de películas). “Bertrand Russell utilizó libros de texto educativos para adultos, historias populares, historia ilustrada, el ensayo de divulgación, relatos cortos, conferencias por radio, artículos de periódico y entrevista de televisión” (Jarvie, 2011, p. 333). En la modernidad, el discurso racionalista se centró exclusivamente en el ensayo, como tipo de obra filosófica de lógica deductiva, dejando de lado otras formas de discurso filosófico como lo son los aforismos, las cartas, los poemas, los diálogos, las meditaciones, las novelas, los cuentos, etc. Generando un cerco de autores y excluyendo a la mayoría de los lectores no especializados. Baiges y Puig (2006, p. 8) indican que esta negación se debió a que “este tipo de discursos no tienen necesariamente una estructura argumentativa y su racionalidad ha sido guiada más bien por la imagen”. Hoy, en los tiempos de la cinesfera global e imagen pantallística, el *vehículo filosófico* más afín sería un audiovisual<sup>12</sup>. Una película puede ser una excelente publicación sobre la filosofía y sus problemas, traduciendo las ideas especializadas y decisivas a un lenguaje público,

---

<sup>12</sup> Pronto llegarán vehículos filosóficos pop, un caso a indagar es lo que nos ofrecen los videojuegos como recurso artístico aún más actual y superador hegelianamente de su ya hermano mayor, el cine. Algunos ejemplos de videojuegos con intención reflexiva es *The Stanley Parable* (2011) o *Papers, Please* (2014). La metodología de Cinesofía puede adecuarse a estos disparadores interactivos.

audiovisual<sup>13</sup>. Cargado de gramática del cine, se torna cinevisual. Y cargada esta de componente filosófico, se torna Cinesofía.

Bajo esta intención ofrecemos propuestas, herramientas, que cada docente puede adaptar, recortar, ampliar, etc., que cada docente puede incorporar, no solo como recurso, sino una forma de pensarse hacia sí. Como mencionan Beiges y Puig en *Cinèfil* (2006), su manual de filosofía para niñas/os con cine del proyecto Noria<sup>14</sup>, la propuesta pedagógica va a depender del alumnado y la diversidad en nuestras aulas, no solo aplicando una lectura del cine sino haciendo las habilidades del pensamiento aplicables a un medio audiovisual.

Par entender como pensar con cine y pensar con niños, pongamos la noción de Cinesofía en el quirófano de la deconstrucción conceptual. Ya que la filosofía nació 23 siglos antes que el cine comenzaremos con el pensamiento mismo, con ¿qué es filosofía? Le seguirá el joven cine, nacido hace poco más de un siglo, con ¿qué es el cine? Finalmente, unimos ambos conceptos en matrimonio bajo el techo educativo, el hogar escolar, con ¿el cine puede ayudarnos a filosofar?, tejiendo argumentos sobre el cine como instrumento de enseñanza del pensamiento. Este punto final, también se podría traducir su formulación con ¿Qué es Cinesofía? Veamos ambos conceptos y sus longevas historias, y su enlace.

## **2.1. ¿QUÉ ES FILOSOFIA?**

### **2.1.1. ¿QUÉ ENTENDEMOS POR FILOSOFÍA?**

A esta tentativa pregunta, Bertrand Russell con elevada sorna decía: “la filosofía es lo que se enseña en los departamentos de la universidad” (Falzon, 2002, p. 19). Es curioso, como hasta este chiste socarrón genera en el corpus de la filosofía una problematización, y nos embarcaríamos en una dilatada discusión crítica de la que disfrutaríamos hondamente. Y es que eso mismo es, la discusión crítica de los problemas; problemas eternos e inacabados, problemas humanos. Pero ¿Cuál es la naturaleza del pensamiento filosófico

---

<sup>13</sup> Una prueba de esto, sería los experimentos audiovisuales de Slavoj Žižek, llevando a la pantalla un ensayo filosófico-psicoanalítico sobre cine con todos los atractivos cinéfilos posibles que un discurso filosófico puede imaginar. Un ejemplo es *Manual de cine para pervertidos* (2006) de Sophie Fiennes.

<sup>14</sup> El grupo IREF, ha desarrollado durante casi una década un extenso currículo apoyado en películas y el método de filosofía para niños/as. Véase -GRUPO IREF. (2020). Pensar con cine. Recuperado el 2 de agosto de 2021 <http://www.grupiref.org/filosofia-formacion/pensar-con-el-cine.htm>

y qué hace diferente a la empresa filosófica de otras? Podemos adentrarnos en ella desde varias ópticas:

**Primero, las preguntas que nos quitan el sueño.** Y es que, hay preguntas que son patrimonio de la humanidad, de nuestra existencia. Nos han acompañado desde el origen. La filosofía se pregunta y problematiza las grandes cuestiones de la vida, ¿quién soy? ¿qué es la vida? ¿qué es la muerte? ¿qué es la libertad? ¿qué es el destino? ¿Qué es la felicidad? ¿Qué puedo conocer? ¿Hay algo más?, etc. La filosofía libra una batalla secreta contra (o con) esas preguntas, hoy y ayer, en un servidor y en todos los hombres y mujeres. Así es, la filosofía es el cuestionamiento de las grandes preguntas. Son temas radicales, la identidad, la vida y la muerte, temas tan antiguos como el mismísimo ser humano. Esas preguntas que no acaban, son un sinfín. Son los temas eternos.<sup>15</sup>

Los niños/as, como grandes investigadores, actores sin prejuicios y sin hábitos, tan inquietos, asombrados siempre ante el mundo, son ellos los filósofos naturales y los auténticos embajadores de estas preguntas, olvidadas para muchos adultos, pero vívidas para todo niño/a. Por ello Christopher Falzon (2002) dice que “estas preguntas son las que hacen los niños. Son cuestiones que surgen al sentirse asombrados ante el mundo, el asombro que surge al contemplar el mundo con ojos sin prejuicios, sin bagaje de una serie de concepciones acumuladas y patrones habituales del pensamiento” (p. 20). Por lo que al ponernos el traje de filósofos estamos jugando un rol de niños/as, con una visión genuina y distanciada que nos permite analizar sin prejuicios. La filosofía rara vez nos va a ofrecer una respuesta final, cerrada, conclusiva y dogmática a tales cuestiones, nos dejará en unos nuevos puntos suspensivos, tal vez en otro peldaño, donde tendremos que volver a preguntarnos, y así, seguir el juego de asombrarnos con lo mundano.

**En segundo lugar, es la reflexión sobre las grandes sistemas o disciplinas** como las ciencias, las matemáticas, la historia, el arte, la lingüística, la literatura, la religión, etc y otras que nos inventemos después. En cierto sentido, es una herramienta quirúrgica, una máquina de rayos X por donde sus hermanas se desplazan y les hace el chequeo. Nada escapa de su mirada, todas las áreas se conectan mediante sus aguas.

---

<sup>15</sup> Ahondamos en ellos en numerosos momentos. En especial, trabajamos una muestra de ellos en el EJERCICIO 7 – LOS TEMAS ETERNOS COMO INVESTIGACIÓN. BREVE PROPUESTA TEMÁTICA.

Esas grandes disciplinas toman su nutritivo manar de una primitiva fuente, y podrían llamarla *madre*, a ella, a la filosofía. La filosofía podría considerarse un punto de origen, la disciplina primera. Desde su origen la filosofía ha “especulado la naturaleza de la realidad, del yo y las formas apropiadas de la sociedad humana mucho antes de que surgieran disciplinas independientes como la física, la psicología y la sociología” (Falzon, 2002, p. 22). Como árbol de las ciencias, podemos ver la lucha epistemológica que se libra en cualquier por ejemplo en un abogado/a, y al ámbito del derecho mismo y lo que defienden como la verdad; o en todo científico/a al empezar y acaba con una preguntar, preguntas que incomodan y que, aunque pretendan concluir no llegan a cerrar la hipótesis y la incomodidad persiste. Y aunque muchas disciplinas se creen emancipadas, siempre vuelven al hogar de esta anciana, pues el campo de la lógica (verdad), la ética (bien), la estética (belleza) y la epistemología (conocimiento) son específicos de su casa. La filosofía respira en contacto con otros saberes, disciplinas y tradiciones. Se justifica apoyándose en la totalidad de la cultura. “La filosofía – como menciona Cabrera - por su propia naturaleza abarcadora y reflexiva se deja golpear por todo lo que el ser humano hace.” (2015, p. 15).

Por su ADN y su traviesa conducta, la filosofía es tomada como una disciplina de segundo orden (Rosenberg, 1996, p. 4). Si el primer orden es actuar, pensar, decidir; el segundo orden es pensar sobre lo que pensamos, pensar sobre lo que hacemos. Es un estrato metacognitivo. Baiges y Puig (2006, p.8) argumentan que la filosofía “una materia de segundo orden, que consiste en clarificar y valorar los conceptos fundamentales a partir de los cuales actuamos y sentimos”. Pero la filosofía es también la reflexión sobre sí misma, sobre todas las versiones y *remakes* que ha construido sobre el mundo (ontología, materialismo, dualismo, racionalismo, etc). Consecuentemente, la filosofía es la disciplina que trabaja la reflexión de las demás disciplinas y de sí misma.

La filosofía, como fortalecedora del pensamiento complejo y del discurso es una herramienta propedéutica, preparatoria para las demás ciencias, saberes y para el mundo. Fortalece y tonifica como un “gimnasio del pensamiento” ante aquello que es difícil dar conclusión y que por ello mantiene viva la tradición lógica y linaje racional que fundamenta nuestro intelecto, nuestro afecto y relación con el mundo (Savater y Pardo, 2003). Es una actividad autorreflexiva, y la reflexionar con los demás, la filosofía llega a ser el trabajo sobre uno mismo. La vida examinada, en un mundo examinado. La filosofía tiene un carácter combativo, digamos juguetón, en su argumentativa discursividad. Los

filósofos/as adoran los problemas, son forofos, forcejean con ellos, con tendencia a la polémica, prueban la fuerza de sus argumentos e idearios enfrentándolos a posiciones rivales en busca de los puntos débiles, disparando a ambos lados. La filosofía tiene una ventaja, puede leer conectivamente, superando la fragmentación e hiperespecialización de las áreas contemporáneas, la cual más que lograr nitidez construye muros en el laberinto. El verdadero sentido de la filosofía es que dialoga con todos sus planos superpuestos, conecta la lógica, la epistemología, la ética, la estética, la ontología, la filosofía del lenguaje, la filosofía de la ciencia..., a las grandes preguntas de la vida.

**En tercer lugar, la filosofía es un acto de problematización permanente,** de la vida cotidiana y sus abstractos. Es el desarrollo de la reflexión y el comúnmente llamado pensamiento crítico. Esta reflexión crítica lo abarca todo. Incluso la propia filosofía es criticada. Las respuestas halladas nunca son definitivas, estando en un trance de cuestionamiento e investigación constante. Llevado al *ring* de la reflexión crítica, cualquier cosa puede tornarse tema de degustación filosófica.

Además, la filosofía problematiza los marcos del pensamiento, tiende a analizar donde empieza y acaba el problema, así como el concepto, la disciplina, marco de pensamiento etc. Es por ello, que es una disciplina que duda y empuja los límites de lo establecido. No solo delimita, sino que establece nuevos lindes llegando a barrer las puertas de un campo. De hecho, este mismo apartado da empujones entre los lindes de la filosofía misma.

La filosofía fue redefinida tras la llegada del cine, todo lo inesperado le afecta, y por ello mismo el problema de su definición es algo que nos acompaña cada amanecer.

**En cuarto lugar, la filosofía es un diálogo con los otros y con la historia.** Como ya venimos cabalgando, esas preguntas y problematizaciones nos conduce a un cierto estado de falibilidad, en donde nos reconocemos ignorantes, incompletos, ¿Y si nuestras posturas están equivocadas? ¿Y si nuestras experiencias acumuladas ya no son dignas de confianza? ¿Y si dudo de lo convencional y establecido? En toda esta inquietud problematizadora la que nos abre a un diálogo con los demás y sus posicionamientos.

Esos demás, los otros, nos traen preguntas y posturas a reflexionar. Incluso la propia historia del pensamiento y de la filosofía se podría definir como el eterno diálogo crítico entre sus propios conceptos y entre el catálogo de los *héroes del pensamiento*, cuyos problemas formulados desde su inicio siguen sin ser cerrados. Es una conversación inacabada que comenzó hace más de dos mil años. La historia del pensamiento es la

historia de las preguntas, y repensar esa historia es ya repensar la filosofía misma pues al criticarla surgen nuevas versiones. “La historia de la filosofía puede considerarse como una continua serie de críticas, disputas, argumentos y reformulaciones, una continua conversación” (Falzon, 2002, p. 23). Para tal hacer, se recurre a aquellos *otros*, los maestros que batallaron diversas problemáticas, ir a ellos y relanzar nuestras cuestiones desde su reflexión. En todas las letras de Platón, Descartes, Kant, Hegel, Marx, Nietzsche, Foucault, Heidegger, Beauvoir, etc., resucitamos su pensamiento y lo actualizamos a los problemas del hoy. Somos enanos en los hombros de los gigantes del pensamiento<sup>16</sup>. Y desde esos hombros gigantescos la filosofía nos permite mirar lejos.

### **2.1.2. FILOSOFIA Y EDUCACIÓN.**

La filosofía es una disciplina vapuleada entre unos y otros, no importa el color ni la seña. Esta protesta es ya antigua. Durante años, humanistas, académicos y colectivos docentes denuncian casi con antorchas y rastrillos de indignación el olvido de la materia de filosofía, en cada curso académico que arranca, en cada etapa afectada por las reformas educativas de turno, sin importar el partido político<sup>17</sup>. Cada reforma educativa, y no son pocas en España, hacen más vaporosa su estabilidad. Las promesas de implementar la filosofía en más niveles, como la primaria, siempre están en boga, sin embargo “habita en la superfluidad en un currículum desligado del compromiso social y la reflexión ciudadana. Obsoleta y fósil queda como una asignatura arrinconada en el bachillerato” (Morales, 2018, p. 7). También García Moriyón en la obra *La estimulación de la inteligencia*, remarca el escaso papel que la enseñanza del pensamiento tiene en España a lo largo de las ocho reformas educativas llevadas a cabo en su periodo democrático. En ello Moriyón et. Al. (2002, p.96), que va más allá del área de la filosofía para hablar de las capacidades del pensamiento, indica que “es posible que la inteligencia no posea un papel relevante en la educación que se practica en nuestro país”.

Este *olvido* de la filosofía, se debe en gran medida a los fines y necesidades de la educación, y es que “lo que hoy se pide de ella no es que forme, sino que habilite al

---

<sup>16</sup> La frase original es de Bernardo de Chartres, quien decía que “un enano subido a los hombros de un gigante puede ver más lejos que el mismo gigante”

<sup>17</sup> Web sobre la defensa de la filosofía en la educación. Plataforma en defensa de la filosofía y REF (19 de noviembre de 2012). [www.filosofia.net](http://www.filosofia.net). Plataforma en defensa de la filosofía. Recuperado el 5 de agosto de 2021, [www.filosofia.net/materiales](http://www.filosofia.net/materiales)

ciudadano para integrarse en una sociedad en la que todo, incluido él mismo, está programado para producir y consumir” (Casado, 1993, p. 30). Si los fines de la educación sin producir y consumir parece que la filosofía incomoda o no útil, *ergo* es sacada de la ecuación. Si el objetivo de la educación es ser un productor y un consumidor ciego la filosofía y su naturaleza choca frontalmente con ese *telos* educativo. Jacques Derrida (1990) indicó que:

La filosofía tiene un papel esencial que jugar para contribuir a la unidad de la formación, no porque ella dominaría y totalizaría el conjunto de los saberes, sino porque, en la medida en que es también, sino solamente, reflexión crítica, porque ella se alimenta siempre de problemas, de conceptos, de debates nacidos en diversos lugares del saber y de la cultura, es tradicionalmente el espacio privilegiado en el cual las categorías del saber o de la cultura pueden ser construidas, asimiladas, pero también interrogadas y discutidas (p.630).

Como un arma en muchas manos, *la máquina de la escuela*<sup>18</sup> ha forzado a la filosofía a trabajar de forma contradictoria a su naturaleza, Dependiendo de su señor y amo, ha ayudado a esparcir el dogma nacional, a instruir historia, a simplemente adjetivarse o, la más inusual de todas, como crítica. La filosofía tiene varias lecturas en las finalidades educativas (Riaño, 2002, p.10), y es esa misma maleabilidad en sus usos y visiones las que nos abren las puertas a nuevas disposiciones educativas. Podríamos decir que hay cinco formas educativas por las que ha mutado la filosofía y su uso, son (Morales, 2018. Pp. 15-16):

- (a) La dogmática, donde estados totalitarios de toda índole la han esclavizado para inculcar doctrinas escolares y consolidar el fanatismo acrítico. En el seno de este dogma no hay investigación alguna. Indicar, que el hecho de que la filosofía esté presente en la enseñanza no acredita que los ciudadanos sean reflexivos y críticos. Por ejemplo, durante la dictadura franquista la filosofía era una asignatura muy reconocida pero sus finalidades eran más monacales que la búsqueda general de la razonabilidad de los escolarizados. (García Moriyón, 2006).
- (b) La histórica, o hagiografía de los filósofos, es *el estudio de los antiguos*, como insistía Hegel para la *bildung*<sup>19</sup>. No exige reflexión, sino una latente carga de contenidos a

---

<sup>18</sup> En relación a la viñeta de Francesco Tunucci titulada “la máquina de la escuela” (1970).

<sup>19</sup> Referente a la idea hegeliana de formación del individuo e ideal de educación. Actualmente la *Bildung* correspondería a los deberes educativos de la escuela.

instruir y memorizar, que recorre desde los nacimientos y fallecimientos de diversos ídolos intelectuales alojados en las enciclopedias, y caracterizados por fechas y citas o máximas entrecomilladas. Este modelo, de enorme brillo kantiano, es la forma más popular en la que se imparte y toma forma la filosofía en los curriculums de secundaria y bachiller, pues en entendimiento de “Kant, el único conocimiento que cabe de la filosofía, un conocimiento no filosófico sino histórico y, la historia de la filosofía, la materia propiamente escolar” (De la higuera, 2000, p.3). Aquí se planta la confusión entre saber filosofar y saber filosofía, tomando esta última como sinónimo de “saber historia de la filosofía”. Gustavo Bueno exhibe esta diferencia indican que “el significado de expresiones como “estudiar filosofía” o bien su resultado ordinario, “saber filosofía” no es otro (ni puede serlo, sobre todo) que el de estudiar filosofía realmente existente, es decir, estudiar historia de la filosofía y llegar a saber mucha doxografía filosófica”<sup>20</sup> (Bueno, 1995, p. 50).

- (c) La adjetiva, que consiste en anexar el atributo de “*filosofía de*” a cualquier rama, ya que “todo aspecto tiene una filosofía de ese aspecto” (Morales, 2017, p. 8). Al hacer esto, se disuelve y pierde su sustantividad propia. Tal expansión generalizada puede tensar la disolución misma de la filosofía. En la actualidad hay filosofía *pop* de casi todo, como es la filosofía de la psicología, filosofía de la innovación, filosofía de los colores, o con una morbosa intención divulgativa la filosofía de los Simpson (2017), de Harry Potter (2016), los superhéroes (2013) o de las princesas Disney (2019)<sup>21</sup>. Hoy más que nunca, este enfoque de divulgación filosófica vive una lustrosa era de bonanza.
- (d) La crítica, representa la educación filosófica para el juicio, la criterialización, la diferencia, la conexión, la generalización, la evaluación y autocorrección. “Tomada como autocrítica, es la crítica que se critica a sí misma; o en su forma reflexiva, como

---

<sup>20</sup> En relación a la palabra doxografía, aclarar que es la relación entre la razón y las teorías de *los héroes del pensamiento*, en pretensiones de aunarlos o disociarlos. Un ejemplo sería igualar reductivamente a Descartes, Husserl y Heidegger.

<sup>21</sup> Muchos de estos pintorescos volúmenes se plasman en obras que citaremos después a nivel práctico, pero considero de rigor citar algunos de la “pop culture series” como:

- Irwin, I; Conard, M y Skoble, A. (2017). *Los Simpson y la Filosofía. Cómo entender el mundo gracias a Homer y compañía*. Barcelona: Blackie Books.
- Irwin, I y Bassham, G. (2016). *Harry Potter y la filosofía*. Madrid: Anaya Multimedia.
- Morris, T y Morris, M. (2013) *Los superhéroes y la filosofía. Verdad, libertad y justicia a través de los grandes del cómic y del pensamiento*. Barcelona: Blackie Books.
- Brian Davis, R. y Irwin, W. (2019) *Disney and Philosophy: Truth, Trust, and a Little Bit of Pixie Dust*. Canadá: The Blackwell Philosophy and Pop Culture Series
- Muchas sugerentes referencias a la cultura pop las tenemos en <https://andphilosophy.com/>



crítica hacia un objeto de estudio” (Morales, 2017, p. 9). La filosofía no actúa aquí como credo, ni memorística, ni sirvienta de otros menesteres, aquí es nodriza y madre de una forma de ver el mundo, de actuar ante el mundo. Esta forma crítica compone un “estilo de vida” digamos emancipado, a través de las armas de los filósofos/as, es decir, aquellos procedimientos, habilidades y actitudes que el filósofo urde en su mente ante el asombroso mundo. Esta crítica pretende esclarecer lo contradictorio y detectar lo falaz. Es “la acción que dimana de la eficacia de los propios discursos-en las condiciones-es la acción que, por la palabra, se dirige a las conciencias, a la reforma del entendimiento” (Bueno, 1972, p.17). Los enfoques pedagógicos que amparan este proceder responden al *pensamiento crítico*<sup>22</sup>. Mas allá de su atractivo, está su necesidad. El pensamiento crítico supone pensar críticamente, y en definitiva, exige enseñar a pensar de forma competente<sup>23</sup>. Esa enseñanza no es un proceso automático y exige tener presente varios métodos, varias competencias y varios materiales. Esta preocupación por la enseñanza de un pensamiento crítico, y propio, es el que ha madurado un colectivo de actividades filosóficas actuales, las cuales se engloban como filosofías prácticas.

- (e) La práctica, o filosofías prácticas, son un conjunto de metodologías que pretenden llevar la praxis los saberes filosóficos. Dan acción a numerosas teorías que en ocasiones se traducen en estrategias políticas, las ciencias sociales, la psicología o la ética aplicada o de empresa. Todas ellas guardan un *aire de familia*, siendo este un salto a la razón práctica, es una forma de saber filosofía aplicada<sup>24</sup>. Un saber hacer. En esta familia práctica están la filosofía clínica y las terapias filosóficas<sup>25</sup>, los cafés filosóficos, la consultoría filosófica, la filosofía callejera, etc. Aunque todas guardan un rigor pedagógico, a un nivel intencionalmente didácticos está el reconocido

---

<sup>22</sup> Numerosos y frondosos son los estudios, ayunque a resaltar nos volúmenes remarcamos las recientes publicaciones de Juan Carlos Ruíz en, Ruíz, J. C. (2018). El arte de pensar. Cómo los grandes filósofos pueden estimular nuestro pensamiento crítico. Córdoba: Almuzara. Y Ruíz, J. C. (2019). El arte de pensar para niños. Córdoba: Almuzara.

<sup>23</sup> Para ahondar en el progreso histórico del pensamiento crítico hasta nuestros días, se puede recurrir a la historia del pensamiento en Morales Giménez, J. (2018). Antecedentes del pensamiento crítico. En *La competencia de enseñar a pensar. El pensamiento complejo a través del programa de filosofía para niños y niñas de Matthew Lipman*. Madrid, Ed. Ápeiron Ediciones.

<sup>24</sup> Numerosos autores como Lou Marinoff orientan las pautas filosóficas a la comprensión y resolución de problemas de la vida cotidiana, Marinoff, L. (2000) Más Platon y menos Prozac. Barcelona: Sine Qua Non, Ediciones B.

<sup>25</sup>Un excelente ejemplo es Caballé, M. (2002). La sabiduría recobrada. Filosofía como terapia. Barcelona, Kairós. También es relevante, Brenifier, O. (s.f.). La consulta filosófica. Alcofribas Ediciones. Recuperado de : <http://www.pratiques-philosophiques.fr/wp-content/uploads/2020/05/La-consulta-filosofica.pdf>

Programa de Filosofía para Niños de Lipman y Sharp (FpN)<sup>26</sup> y el enfoque del Instituto de Prácticas Filosóficas (IPP) de Óscar Brenifier<sup>27</sup>.

Este enfoque parte del pensamiento crítico para ir más allá. Son filosofías prácticas que entrenan el pensamiento, no solo crítico, sino otras dimensiones del pensamiento como la ética del cuidado, o la estética creativa. Para Lipman la filosofía es “el examen autocorrectivo de modos alternativos de actuar, decir y hacer” (Lipman, 1988a, p.173), no solo un arma crítica, sino una forma de aprender imaginativa y éticamente para cambiar la realidad, con fines político-comunitarios. A su vez, Óscar Brenifier aun guardando un rigor lógico más elevado, defiende varios niveles prácticos de competencia filosófica con niños/as y con adultos.

Aunque el espectro de la filosofía práctica va en crescendo en popularidad y en estilos, nosotros nos detendremos en la hibridación de estos dos últimos citados, como instrumento útil de llevar una filosofía práctica al aula.

### 2.1.3. INFANCIA Y FILOSOFÍA: EL FILÓSOFO EN PAÑALES.

*“Los adultos hemos aprendido a aceptar las incertidumbres que acompañan nuestra experiencia cotidiana, las tomamos como un hecho. Muchos de nosotros ya no nos preguntamos por qué las cosas son como son”*

*Lipman, 1997a, p. 89).*

En los diálogos del *Georgias* de Platón (1988, pp.35-136), aparece el personaje jocoso de Calicles. Este insinúa que la filosofía es solo para niños/as, y que es mejor que los adultos se ocupen de los asuntos serios de la vida. Platón considera tal comentario una grossa incorrección. La filosofía para él es cuestión de adultos, de sabios ya canosos. Como la filosofía le era entendida como escritura, todos los analfabetos quedaban fuera de la

---

<sup>26</sup>El enfoque tiene desde hace décadas sede en España y su formación y suministro de recurso ha sido clave en la visión que actualmente se tiene de esta metodología educativa en nuestro país. Podemos encontrar mucha información en <http://filosofiaparaninos.org/>. Cada bienio se desarrolla un congreso nacional en diferentes comunidades, el último de ellos fue llevado a cabo en Málaga (Andalucía). Muchos de nosotros fuimos los promotores y coordinadores de este congreso, cuya información queda reflejada en <https://fpn2020malaga.wixsite.com/fpnandalucia>

<sup>27</sup> Óscar Brenifier es un filósofo práctico de corte socrático que lleva a cabo un entrenamiento de competencias filosóficas tanto individuales como grupales en sus talleres y seminarios. Sus materiales son descargables en <http://www.pratiques-philosophiques.fr/es/bienvenida/>

discusión. En esta línea, Platón situó a los niños fuera de la filosofía, pero ¿acaso la verdad, el bien o la belleza le es ajena a los niños? Ya había quedado olvidado su maestro Sócrates, quien conversaba con personas de toda edad, desde niños a ancianos. No es una cuestión de edad, sino de capacidad de reflexión. Filosofar como filosofan los niños/as es filosofar como filosofaba Sócrates. Sócrates no enseñaba a saber filosofía, sino a practicarla como forma de vida. (Lipman, Sharp, Oscanyan,1992)

Lipman y Sharp consideran al niño/a un filósofo natural que discute bajo sus propias terminologías, aunque desde la visión adulta resulten rudimentarias e informales. En la literatura infantil se encuentra, lo que el autor llama como “capricho filosófico”. (Nickerson, Perkins, Smith, 1987). “Lo que hacen los filósofos (de un modo más bien disciplinado y continuo) se aproxima mucho más de lo que normalmente se aprecia a lo que algunos niños hacen de modo más bien natural (aunque a intervalos y sin contar con el beneficio de complejas técnicas)” (Lipman, 1976, pp.14-15). Gran parte de nuestra felicidad es un reflejo nostálgico de la niñez, gran parte del ingenio que poseemos como adultos es un reciclaje de las ideas que tuvimos de niños. Platón una vez fue niño, y si viviera hoy, Platón iría al colegio.

La propuesta defendida por Lipman y Sharp parte de que los niños son seres totalmente racionales, siendo la experiencia lo único que puede diferenciarles de aquellos que tienen más edad. Aparcar la presunción de que el niño/a es racional y dejar pasar la obligación que poseen en su uso de la razón sería cometer un acto de censura moral. En esto Lipman se encara con los estadios psicológicos o etapas de Jean Piaget (2001), quien considera que los niños/as solo disponen de *pseudo-razonamientos*, como juicios espontáneos libres de toda lógica. La hipótesis de los estadios etiqueta al niño como incapaz de tener consideraciones morales antes de ciertos momentos. Lipman parte de la presunción de que “la teoría de los estadios de desarrollo es incompatible con la filosofía: no puede haber una discusión filosófica legítima en la que uno de los participantes considera al otro inferior, no solo por prejuicio, sino por principio” (Lipman, Sharp, Oscanyan,1992).

En torno a la filosofía de la infancia, la psicóloga y filósofa Alison Gopnik, enuncia en su obra *El filósofo en pañales* (2011):

Nuevos estudios científicos y un nuevo pensamiento filosófico han iluminado y a la vez aumentan el misterio. (...) Pensábamos que los bebés y niños pequeños eran

irracionales, egocéntricos y amorales. (...) Los psicólogos y los neurocientíficos han descubierto que los bebés no solo aprenden más, sino que imaginan más, se preocupan más y experimentan más de lo que nunca habríamos creído posible. En ciertos sentidos, los niños/as pequeños son más inteligentes, más imaginativos, más afectuosos e incluso más conscientes que los adultos. (p.19)

La diferencia entre el pensamiento del adulto y del niño es cuantitativa y no cualitativa. Los estudios en psicología evolutiva confirman dicha tesis, puesto que la cantidad de experiencia es escasa y su lenguaje al estar en construcción puede parecer insuficiente. (Donaldson, 1984; Gopnik, 2010). El logro es tratar a los niños/as como personas de pleno derecho, tomando serio sus preguntas y respuestas, llevándolas lejos, pero sin imponer ninguna solución previa establecida por los adultos. El objeto de estudio, el más fundamental y urgente, son los problemas propios del niño/a, su filosofía infantil, cuyas cuestiones humanas coinciden con las inquietudes que la filosofía y el ser humano siempre ha interrogado. Los niños/as están capacitados para hacer filosofía, por su espíritu cuestionador imparable. En ellos reside el filósofo natural, son abrumadoras las preguntas y pensamiento *virgen* que se puede ver en un aula de infantil. Walter Kohan señala que el reino del pensamiento infantil es aiónico, tal y como lo sentía Heráclito, en contraste con el mundo cronológico del adulto el cual soporta el lastre cultural del camello nietzscheano. El niño/a encierra al superhombre, es la potencia e inocencia que reside con pureza en el acto de filosofar. La filosofía para niños es un retorno a esa inocencia. (Kohan, 2009). Reconociendo, más allá de algunas concepciones, que el niño/a no es un ángel prístino ni un bárbaro embrutecido, sino una promesa de creatividad que ansía comprender la totalidad de la civilización (Lipman, Sharp, Oscanyan, 1992).

En el epílogo y últimas letras del apartado de *filosofía de la infancia*, Lipman (1992) cierra el telón diciendo que:

Admitamos o no admitamos que estos argumentos concretos sean convincentes, el tema de la condición de persona y la racionalidad de los niños/as, seguirá estando omnipresente en la filosofía en la infancia (...) Pues si rehusamos reconocer la racionalidad de los niños, no podremos implicarnos satisfactoriamente en un diálogo filosófico con ellos porque no podremos aceptar sus intervenciones como razones. Si no podemos hacer Filosofía con los niños/as, despojamos a su educación del verdadero componente que puede hacer que esa educación sea más significativa. Y si negamos a

los niños/as una educación significativa, aseguramos que seguirán dominando la ignorancia, la irresponsabilidad y la mediocridad que con frecuencia dominan entre los adultos (p.371).

## 2.2. ¿QUÉ ES CINE?

### 2.2.1. ¿QUÉ ENTENDEMOS POR CINE?

*Pero ¿por qué ha encontrado asilo precisamente aquí esta extraña invención de los Lumière? Una vez más, aporta la prueba de la energía y de la curiosidad del espíritu humano que eternamente busca saber todo, comprender todo. [...] No percibo la importancia científica del invento de los Lumière, pero sin duda existe y podrá contribuir al fin último de la ciencia, mejorar la vida del hombre y desarrollar su espíritu”.*

Máximo Gorki , en *El Reino de Las Sombras* (1896).

(Martínez-Slanova, 2002; Breu y Ambrós, 2007, p. 67).

El cine ha sido una de las máximas proyecciones del imaginario del siglo XX (Gispert, 2008. P. 189). En esto, la doctora en pedagogía Esther Gispert dedica el capítulo final *El cine y la filosofía* (pp.179 – 205) en su volumen *Cine, ficción y educación* (2008). En su conexión entre el cine y la filosofía, Gispert señala que el cine ejerce de sistema de pensamiento *epocal*, como un medio de expresión artístico y que a través de él podemos analizar la ideología, formas de pensamiento histórico, las mitologías vigentes, y las tensiones del mundo presente, el cercano y del futuro. (Gispert, 2008, p. 179). Ante esto, entender el cine nos conduce a un estudio del pensamiento que vive en las películas, como forma de pensamiento filosófico. El cine es un prisma histórico, social y cultural. Digamos que analizar las ideas del cine, es testear como un termómetro las miserias y bonanzas de la época. Como menciona Luis Arenas, el cine es “el espíritu de la época en imágenes” siendo un espejo de los conflictos y sintomatología de las enfermedades y “termómetro para calibrar las tensiones de su presente”, donde la lechuza de Minerva, la filosofía, siempre llega tarde al atardecer, y sobre esa sombra construye los conceptos del mañana, encontrando en el cine el lugar donde soplan los vientos del presente. (Jarvie, 2011, p.22). De ser así, el cine tiene un *efecto Minerva* para la mirada del filósofo/a.

Hemos de diferenciar dos líneas distintas para entender lo que es el cine. La primera cómo se entiende el cine desde el cine, también conocidos como *Teoría del Cine*, compuesta por los cineastas. La segunda línea, es cómo se entiende el cine desde la filosofía.

Tomemos la primera. Desde la *Teoría del cine*, el cine puede ser tomado como historia del cine, como arte, como industria, como medio de comunicación, como lenguaje y como discurso (Beiges y Puig, 2006, p. 9).

Si lo entendemos como arte, como séptimo arte, es porque alberga y armoniza las seis bellas artes mencionadas por Charles Batteux, arquitectura, danza, escultura, música, pintura y literatura, dándoles movimiento y dinamismo a todas ellas (Caparrós, 1976). Como arte, se articulan concepciones como el gusto, el placer y la belleza. Ahora bien, las cualidades artísticas de un film se fundamentan en la iluminación, el montaje, la interpretación, el guion y la dirección. Como obra de arte, el cine es un medio que plantea la reflexión y el pensamiento durante su contemplación.

Si lo entendemos como industria, es la infraestructura empresarial y proceso de producción, distribución, exhibición que hace posible la aparición de un producto final, la película. Es un negocio que mantiene, afecta e influye a la economía e ideología de muchos países. Aquí, se convierte en producto cultural, artístico, y de consumo a la vez.

Para Hegel (2006), el arte es bueno cuando nos ayuda a pensar. El cine no es solo un arte servil, de puro entretenimiento, aunque en manos *sucias* puede ser un instrumento de *idiotización*, un *fast food* adictivo como sucede con la adicción a las longevas series de hoy, de propaganda para el consumo o como arma de guerra politizada entre potencias. Desde una visión hegeliana de la estética, el cine supondría una reflexión entre cómo los conceptos se adaptan a la forma, y como esta forma de arte, el cine, da una forma, pensemos en sus travelling, flashbacks y efectos especiales en *3D*, que permite expresarse en una nueva dimensión conceptual. Es como si hubiera ideas universales y conceptos del espíritu que han tenido que esperar hasta la llegada del cine y su lenguaje para poder tomar expresión. Sin embargo, la sobredosis de efectos especiales, digitalizaciones y filtros nos hacen pensar que la forma ha superado a los conceptos e ideas que representan, sepultando estos en la maraña de la técnica, y creando una desadaptación por exceso entre la forma y el contenido. La filosofía – es en Hegel – el espíritu de la época expresado en conceptos, un espíritu que nos habla, que nos narra los síntomas, vicios, virtudes, pecados y vestigios de su era. La filosofía, es el espectador de nuestra historia, del mismo modo

que nosotros somos espectadores del cine, un testimonio que toma cuerpo a través de la juguetería filosófica, y una de ellas es el cine. Y es que “el cine en las mejores y más dignas manifestaciones puede aspirar con todo derecho a la categoría de gran arte y, como tal, Hegel no hubiera dudado en encuadrarlo dentro de su sistema en el dominio del espíritu absoluto, junto a la filosofía” (Jarvie, 2011, p. 19).

Si lo entendemos como medio de comunicación, es un instrumento de alta influencia en la vida de las masas populares. Crea modelos que nos modelan, nos identifican. Nos fanatizan y nos guían. Para Walter Benjamin (1989), el cine no era un simple instrumento artístico, lo veía un arma de guerra, que bajo su apariencia estética escondía la propaganda y la ideología de quien lo producía. Benjamin, relaciona este arte de masas a la política, pero a diferencia de sus compañeros de la escuela de Frankfurt, Adorno y Horkheimer, y veía al cine como obra de arte total que podía tornarse fascismo total, depende en que manos. Para Walter Benjamin (ibíd.), el cine no es una simple actividad de entretenimiento ni distracción adormilada, sino un objeto de pensamiento que exige concentración y fina atención ante lo que nos hace percibir.

Es un arte que nos permite conocer el mundo. Por ello Benjamin, aun en todos sus miedos a que el cine y el fascismo se alíen, ve en el cine un poderoso instrumento educativo sobre el que construir una teoría didáctica que una las pasiones emocionales, la comprensión de los estados psicológicos y la unión participativa de los espectadores. Aunque alerte de que es un arma de guerra, el cine también puede ser una palanca desde la cual analizar y cambiar el mundo. Ve la llegada de este mecanismo como la consolidación de reproductibilidad técnica, una era basada en las copias. Copias de reproducción. ¿Qué pensaría hoy Benjamin al ver que todas las ganancias y motivos de Youtube y Facebook se pesan en reproducciones? Entendamos – tal y como indica Benjamin – que el cine se convierte en una obra de arte que puede reproducirse sin fin, se clona en dispositivos, su imagen se copia una vez tras otra idénticamente. El autor alemán considera que las obras de arte “clásica” esconden una luz mesiánica y autoral en sus atributos de unicidad, cada obra era única, y cada obra tenía *un aura*, que es la esencia exclusiva o alma de la obra. El cine se muestra como un mecanismo diseñado para ser reproducido. No sólo se reproduce, sino que reproduce lo real y todo lo irreal imaginado. Benjamin describe este proceso como el cambio del brujo al cirujano. Veamos, el pintor o artista tradicional sería un brujo, un chamán, quien observa los objetos en su distancia y los vislumbra como una totalidad sin fragmenta. Por otro lado, el cineasta sería un cirujano, pues su ojo (su

cámara) entra la realidad fragmentándola, la disecciona en piezas y la recompone, como su joven Prometeo, a través del montaje. Benjamin ve el cine como un fenómeno que afecta a la sociedad y como la imagen reproducible va a seducir a las masas y hacerla mutar (1989, p. 53).<sup>28</sup>

En línea de Benjamin y los otros frankfurtianos, Frederic Jameson a través de la estética geopolítica (1995) considera que el cine nos brinda alegorías sobre la existencia sociocultural. Jameson señala que el cine tiene un “poder invisible” y tras él se ocultan los gobiernos, las conspiraciones, los intereses del capitalismo avanzado, y la fabricación de estereotipos. Para Jameson el poder invisibilizador del cine ha ayudado a una falsa transparencia, pero es de nuevo el cine el que deja la huella que podemos analizar para saber por dónde van las pistas de ese *gobierno invisible*.

Desde la semiótica y psicoanálisis lacaniano, Christian Metz argumenta que el cine “es una técnica de lo imaginario” (2002), relatos de ficción cuyos significados remiten a la imaginación humana y al trabajo de (re)simbolización del espectador. Para Metz investigar el cine nos permite investigar la cultura y a la humanidad mediante símbolos, una investigación de nuestro interior. Metz (1979, p.87) vislumbró la *idiotización* del cine, un cine de inflación que respondía a que tanto autores y espectadores son generalmente deficientes, ausentes de complejidad. Menciona que esta *cretinización* pone en riesgo las posibilidades del cine. Dice que este cine poco cerebral es el habitual de la industria norteamericana basado en “la violencia arbitraria y erotismo blando que demuestra una deficiencia de cerebelo, en lugar de la invención de nuevos circuitos cerebrales”, es decir, la activación de nuevos procesos y habilidades cognitivas.

Otra dimensión relevante del cine, es su lenguaje, y es un aspecto del que nos encargaremos, ya que es la narrativa mitológica de los tiempos pantallísticos de hoy. Su lenguaje usa unas técnicas, trucos, mecanismos, por el que transmite un mensaje. Sus trampantojos usan el plano, su unidad básica de medida. Así como un texto está compuesta de palabras y estos de sílabas y letras, el cine está compuesto de planos, y estos de fotogramas. El film es un texto discursivo, y sus planos (sus palabras) narran escenas. Al discurso hay que añadir unos varios recursos técnicos, que, como la rima, adaptan una

---

<sup>28</sup> Abordaremos más elementos de WALTER Benjamin sobre el aura, la barbarie y la reproductibilidad técnica en el 1.2. EJERCICIOS PARA PENSAR CON LA MIRADA. EJERCICIO 0: Cinesofía biográfica. Breve historia de la filosofía a través de los biopics. También disponemos de varias miniaturas de este autor en el 1.3. CATÁLOGO DE CINESOFÍA EN EL AULA.



traducción literaria como lo son la metáfora, le elipsis, la etc., y que se mecaniza con los mecanismos de cámara, pues no es lo mismo un travelling de lejos que cerca o que se acerca o se aleja, así como la relación y orden de los planos, la organización de la escena, la escenografía, los actores, el montaje, el momento preciso de la música, etc.<sup>29</sup>. El cine es un discurso narrativo, es el lenguaje de la imagen tiempo y la imagen en movimiento deleuziana (Deleuze, 1984, 1987) que lleva el pensamiento a un nivel de imagen cinética, que nos permite pensar, evaluar, criticar, analizar, preguntar, en definitiva, nos encara y nos irrumpe para potenciar nuestros límites del pensamiento, nuestras habilidades.

En la actualidad no es extraño dialogar sobre grandes autores cinematográficos, correspondientes a la figura del director creador, cuyo estilo autoral es comparable con la del pensador. Pensadores de imágenes que crean conceptos e ideas. Para Deleuze (1984, 1987), pensar con conceptos es comparable a pensar con imágenes en movimiento e imágenes con tiempo. Para Deleuze, la imagen-movimiento predominaba antes de la Segunda Guerra Mundial, una imagen basada en la acción, donde ante unos acontecimientos los personajes reaccionaban. La llegada de la imagen-tiempo destruye ese deber de la acción, los personajes están envueltos por circunstancias y hechos ante los que no saben cómo actuar, indecisos, indiferentes, nihilistas, motrizmente retenidos donde la imagen-movimiento se torna una consecuencia más de la imagen-tiempo. Ese proceso de pensamiento ha llevado a que directores como Tarkovsky (2002), Bergman (1992), Hitchcock o Truffaut (2010), Kubrick (Kagan, 1972, Abrams, 2012) Jodorowsky (Cabrejo, 2020), Mallick (Alzola, 2020), Woody Allen (1974), David Lynch (2016) o Christopher Nolan, puedan ser considerados directores filosóficos o filósofos audiovisuales. Para los deseos de Deleuze, el cine es objeto de análisis del filósofo y a su vez, la filosofía es la escondida problemática que hay detrás del cine. Llevar al cine a este nivel hace que ambas disciplinas se modifiquen entre sí. Ante tal lenguaje, el filósofo/a lee las imágenes como preguntas, haciendo un viaje filosófico a través de las obras del cine. Pues como citaba Kubrick (Kagan, 1972, Abrams, 2012), si puede ser pensado, puede ser filmado.

Para Badiou, el cine es una situación filosófica, un acontecimiento. El cine es una experimentación filosófica. Al igual que el amor, la ciencia o la política, para Badiou (2016), la filosofía tiene el poder de hacer comprensibles la verdad que late en los films.

---

<sup>29</sup> Para obtener una visión más amplia véase el ANEXO 3 - GRAMÁTICA DEL CINE: Lenguaje, estructura y aspectos técnicos (visual, auditivo y narrativo) de una obra cinematográfica.

El cine se muestra paradójico, con elementos que parecen incompatibles en un juego de antinomias como la apariencia y lo real o la imagen y el mundo. Esa es la erótica de la imagen, si sus imágenes son copias de lo real o crea una propia realidad en sus copias. Y si estas copias luego nos copian. El cine crea ideas hechas de imágenes, ideas que afectan a la filosofía. Badiou coge de la mano a Platón, para afirmar que el cine y la filosofía tiene una esencia en común, la purificación de las ideas vulgares. Badiou (2004) va a señalar que el formato de cine espectacular y palomitero nace en la podredumbre y contaminación del dinero y del consumo, sería como el agua fecal al final de un proceso impuro. Este cine responde a un imaginario social de alcantarilla, donde tiros en coche, maletines, violencia pueril y pornografía componen este puzle del caos. Creando una vacuna a esta abominación, Badiou menciona que el cine debe de ser un proceso de purificación, y que esa sanación exige la consolación entre filosofía y teatro. Este procesamiento filosófico del cine, hace del cine, un cine de purificación.

¿Pero hasta qué punto el cine se ofrece a reflexionar sobre temas que le son propios a la filosofía? Retornando a la cuestión con la que iniciamos este punto, Stanley Cavell (1999) analizó las relaciones entre las formas de arte y el pensamiento de la cultura individualista norteamericana, a través de una exploración hermenéutica sobre la ideología y los roles matrimoniales. Cavell sostiene que el cine es un testigo epocal, testimonio de la cultura, y que los modelos de cine afectan a los modelos de vida, y un estudio de estos permite extraer datos sobre los discursos. Uno de los temas preferidos de Cavell es que el cine acaba por visualizar los cambios que se estaban larvando en la sociedad americana en torno al papel de la mujer en la esfera pública. Los nuevos roles de la mujer, el hombre y el matrimonio familiar entran en el celuloide y al visualizar y darle presencia, modifica la sociedad y se convierte en motor de acción. Cavell ve el cine como un sistema de pensamiento, una proyección de ideologías que nos conduce a un sugerente análisis de sus bases filosóficas. Hollywood no ha cesado de crear desde su falta de historia una propia mitología contemporánea que afecta al pensamiento global. Esos mitos se ocultan en su cine de consumo. Además, Cavell considera que el cine es un instrumento para percibir el mundo, y que su más profunda naturaleza es la autorreflexión pues cada film nace para adentrarnos en las preguntas desde las que ha sido creado. “Cavell ve que la filosofía puede abordar a través del cine la cuestión de la herencia cultural. Algunos elementos de la filosofía de Kant pueden ponerse de relieve en las comedias de Frank

Capra, en la medida en que sus películas no son más que el producto de un determinado legado cultural” (Gispert, 2008, p. 191).

Tomando la óptica de Cavell y como el análisis del cine nos devuelve un espejo social, hemos de atender a los nuevos roles que operan en el cine hoy. Por un lado, se está diluyendo la antinomia o binario del bien y el mal, dando como protagonistas infantiles a villanos y personajes moralmente grises, como es el caso de *Gru, Mi villano favorito* (2010), *Rompe Ralph* (2012) o *Shrek* (2001); y en un caso más extremo y sibilino los filmes estelares del *Joker* (2019), *Dead Pool* (2016), *Maléfica* (2014), *Venom* (2018) o la reciente *Cruella* (2021). En estos filmes, muchos de ellos juveniles y de comics, se muestra la ambigüedad moral justificada, y como si fuesen obras del romanticismo oscuro, se muestra la lucha del mal contra un mal mayor. La ruptura del binomio moral, lleva a otras disoluciones como es la ruptura del binomio de género, mostrando personajes con atributos híbridos como lo apreciamos en *Raya y el último dragón* (2021). Sin duda en esta época postnietzscheana y líquida vivimos nuevos formatos de rol protagonista y antagonista. Entonces hemos de sospechar y preguntarnos ¿qué viene primero, la sociedad refleja su identidad en el cine, o es el cine el que crea esas identidades con su reflejo?

Desgraciadamente, la mayoría de los críticos de cine saben bastante poco de filosofía, véase cualquier página web de *críticos de sofá*. Tal vez, se requiera de este matrimonio de cine y filosofía, de cómo la filosofía va al cine y viceversa, y de que los críticos de cine tengan una mirada más socrática y *cinesófica* ante la imagen.

### **2.2.2. CINE Y EDUCACIÓN: EL PAPEL DEL CINE EN LA EDUCACIÓN.**

La clave está en educar al espectador, no en cuanto espectador, sino en cuanto pensador. Uno de los principales fines de la educación es dotar al alumno/a de las habilidades para entender, apreciar su propio mundo, a los demás y su propia vida. Según Amelio (1971), en su obra *Film in the classroom*, el cine es una realidad cultural de primer orden que está ahí y que ejerce una fuerza significativa en los niños/as y adolescentes al influirles ontológicamente en cómo son y buscan ser a través de actitudes, conocimientos, emociones, gustos. Es un arte extremadamente cercano y familiar a la juventud, a la infancia. Es el arte de la *Cinesfera*, de la sociedad global de las pantallas. Es el arte de los nativos digitales, el alumnado de hoy. El cine tiene un papel en el corazón de la educación porque es “un retrato especialmente vivo y complejo de la sociedad y un fenómeno de

masas de alcance universal que desempeña un importante papel en la configuración de las mentalidades de nuestro tiempo” (Amilburu, 2006, p.2).

Los medios cinevisuales son significativos en la infancia, y casi descontrolado en los adolescentes, por ello el número de docentes que utilizan proyecciones y recursos cinematográficos en su aula va en aumento, pues se convierte en el lenguaje más propio para activar el pensamiento de dichos nativos digitales. Nuestros alumnos/as son “agentes audiovisuales” (Amilburu, M y Landeros, B. 2011, p.9) y pues las películas y filmes “facilitan entender mejor los contenidos explicados de forma teórica (...) contextualizar un tema, permitiendo al profesor explicarlo en menos tiempo, y constituye además un modo muy atractivo de aprender, pues el cine tiene el encanto de envolver al espectador y transportarlo a otras dimensiones de la realidad y mundos posibles”. Hay un halo de encantamiento en el cine, como diría Wittgenstein con el lenguaje, en este caso con un lenguaje que emplea un medio retórico, la imagen. Como mencionan Amilburu y Landeros (2011):

Ver una película puede constituir una circunstancia decisiva en la vida de una persona, pues el cine ofrece a posibilidad de encontrar una inteligibilidad que la experiencia misma no ofrece necesariamente. Ese es el gran secreto del cine; es capaz de plasmar los intereses comunes a muchas personas en una narrativa que cada uno puede identificar y hacer propia. El reto educativo consiste en conseguir que los alumnos/as sean capaces de reflexionar sobre ello e incorporarlo a su propia vida de manera significativa en la forma de nuevo conocimiento (p.9).

El cine que nació como un medio de comunicación artístico, se ha convertido en el auténtico fenómeno social de nuestro siglo, un tipo de arte plenamente integrado en nuestra cotidianidad y en los smartphones, que nos sigue fascinando pero que tenemos que aprender a mirar con sospecha. El cine como espejo, ventana mimética, lienzo pictórico o fotograma acelerado, se pone ante nuestros ojos y sabemos cómo usarlo, pero no sabemos cómo funciona, pues en esa función en donde radica su uso para leer los interrogantes del mundo a través de ella. (Freeland y Wartenberg, 1995). Como ya hemos citado, tanto Cavell (1999), Gispert (2008) o Jarvie (2011) consideran que el cine es el espejo de los vicios y virtudes de cada tiempo, y su función es devolver ese reflejo a esa época, espejo del moldeado y crítica de esa generación. La doctora en filosofía y pedagogía María García Amilburu, experta en la optimización del cine en contextos educativos, menciona que “El cine es al mismo tiempo un objeto para la contemplación

estética, un enigma epistemológico, un retrato especialmente vivo y complejo de la sociedad, y un fenómeno de masas de alcance universal que desempeña un importante papel en la configuración de las mentalidades de nuestro tiempo” (2002, p.3).

Además, el cine en el aula tiene un componen lúdico que pocas otras tareas didácticas pueden igualar. Autores como Cabrera (2015) o Angélica Sático (2016) del movimiento de filosofía para niños/as, defienden la necesidad de una *filosofía lúdica*. “En una concepción filosofía del cine no se debe de excluir en absoluto elemento de diversión (...) que haga temblar, pero también divierte (...) si se mira bien, es totalmente imposible encontrar un film que tan solo “divierta” que no diga absolutamente nada acerca del mundo y de lo humano” (Cabrera, 2015, p. 55). Y sí creemos que lo hay, es porque tal vez esa diversión oculta un ocultamiento.

Amilburu defiende que el cine permite un trabajo trasversal de la filosofía ética y moral, a través del cine en valores. Sus investigaciones señalan que un empleo del cine, con un diseño curricular flexible pero constante, puede convertirse en un medio para la formación y educación del carácter, donde se aúnan la imaginación y empatía. Lo describe como una narración de las historias de hombres y mujeres que reflejan nuestros propios conflictos existenciales, y cuya narración nos ayuda a conocer y conocernos nuestros actos y su sentido. Pues “nos interesa ese cine que habla de la realidad, por medio de ficciones cuya base narrativa son por encima de todo, los seres humanos” (2002, p.4).

Como menciona González Martel (1996, p. 73), el simple acto de asistir a la proyección de una película o un fragmento puede convertirse en una vivencia saludable, profunda y constructiva. Pero no hemos de ser ingenuos, la simple asistencia o proyección de un film potencial ante los ojos de nuestros alumnos/as no va a remover sus esquemas mentales, es necesario para ello activar una metodología intencional y consciente que permita hacer de ella una auténtica experiencia filosófica y vital. Hay que llevar el cine al diálogo, y con el diálogo surgirá la reflexión. Este acto intencional, establece una relación entre enseñar a pensar y el lenguaje audiovisual

En el combinado de cine y la educación se origina una experiencia interactiva si se interroga la imagen desde la filosofía. Lo que buscamos en el aula es un registro interactivo con el film “las películas – como indica Cabrera – no transportan un sentido que hay que descifrar, sino que ostentan diversos sentidos cuando son interrogadas” (2015, pp. 13). Luego, los filmes y sus signos no se nos aparecen como una epifanía a

descifrar, sino que establecen con los espectadores una interrelación en la cual surge un sentido imprevisto. Un sentido interactivo “que no estaba en ningún lugar esperando para ser encontrado” (p. 54), pero que juega con nosotros para mantenernos en la búsqueda. Una búsqueda de la verdad y del sentido sin un final de camino.

Y es que el cine no solo se vive como una experiencia estética o una experiencia por ella mismas, es una experiencia comprensiva, crítica, una experiencia de diálogo con el otro. Para que esa experiencia se dé lugar hemos de condicionar un espacio y un tiempo en la educación. En la educación del espectador complejo y reflexivo el cine puede ocupar distintos papeles, pudiendo ser algo y todo a la vez, pues el cine puede funcionar como educador, como narrador de mitos actuales, como forma en sí misma de pensamiento, como simulador de dilemas y gestión de emociones, y como objeto de lectura e investigación. Aspectos funcionales del cine que veremos a continuación.

#### **A. EL CINE COMO EDUCADOR.**

El relato es una dimensión primitiva de la vida humana. Los relatos y su arte han presentado los valores titánicos de cada época, han narrado elementos universales y culturales. Han sido mitos, leyendas, prosopopeyas, fábulas, parábolas religiosas, cuentos, leyendas, que han tomado forma en lo oral, el teatro, la música, la pintura.

“La dimensión antropológica y primigenia – citan Lipovetsky y Serroy (2009) - todavía muy investigada hoy por los niños/as, pero muy maltratada por la modernidad artística, acabó siendo responsabilidad del cine. Con toda sencillez y casi con ingenuidad, el cine sustituyó a las formas expresivas que cumplían hasta entonces esta función primitiva” (p.316). La función de cuenta-cuentos del cine ha sido más eficiente que las demás artes, pues une la narración conceptual con el despertar de las pasiones emocionales. Lipovetsky y Serroy nos dicen “ninguna otra (forma de arte) posee una fuerza de penetración comparable: entre todas las máquinas de soñar inventadas por el genio humano, el cine no es solamente la más ingeniosa sino la más eficaz” (p. 31). Y es que el cine, conocido como la obra de arte total, cuya combinación de varios registros artísticos posibilita expresar aquello que no se puede decir con palabras, un complejo lenguaje técnico y estético que escapa de lo real y pertenece más al mundo de la poesía. Ante esto David Lynch cita que “el cine es un medio de decir lo que no se puede decir con palabras, exceptuando quizás la poesía. Es un lenguaje consistente en la combinación de varias

artes, un lenguaje de belleza y profundidad infinita que puede contar todas las historias” (2021, p. 26-27.).

El cine como mecanismo de ficción pretende explicar mediante la mentira y lo ficcional todo lo real que podría haber sucedido. (Lager, 1957). El cine es un narrador de mitos, de ficciones, y muchas de ellas, ficciones filosóficas. Los relatos han expresado el pasado, el presente y el futuro de nuestra humanidad, han abordado los temas de la existencia humana, esos que siempre han estado y se siguen actualizando: el amor y el odio, la alegría y el dolor, la vida y la muerte, el bien y el mal, la guerra y la paz, la belleza y la fealdad, la vejez y la juventud, el inicio y el fin. Da igual el país o la cultura. Ellos siempre están. En nuestra humanidad. Son los problemas filosóficos. Son los temas eternos trasladados el mecanismo narratológico del cine.

Estos temas expresados en la imagen, hacen del cine un agente de peso en la formación de la conciencia colectiva y la creación unificada de un imaginario común. Se recurre a su poder para ideologizar, para *aculturalizar*, para imponer un modelo ideal de vida<sup>30</sup>, para despertar conciencias. Para enseñar a pensar. Hay films que son más poderosos que la acción política o una huelga, por ejemplo, *Captain Fantastic* (Ross, M., 2016,) exhibe un modelo de vida anticapitalista o *Días de Gloria* (Tourneur, J., 1944,) cuyo estreno afectó a las pensiones de los excombatientes de guerra. El cine ha agitado debates ideológicos, películas como *Philadelphia* (1993) de Jonathan Demme dio una nueva dimensión a la homosexualidad y el maltrato a los enfermos de SIDA; *Mar adentro* (2004) de Alejandro Amenábar, sobre la eutanasia y aborto, o *Negocios Ocultos* (2002) de Stephen Frears, sobre la inmigración, el medioambiente, los derechos de las mujeres, la explotación o la guerra. Filmes como *V de Vendetta* (2005) de James McTeigue, han inspirado revueltas y huelgas con su máscara anárquica (y anónima), o la serie de televisión *El cuento de la Criada* (2017 – actualidad) de Bruce Miller, ha nutrido con performances a numerosas movilizaciones feministas en todo el mundo. Como menciona Lipovetsky y Serroy (2009 ,p.320) “en la sociedad del hiperconsumo, el cine despierta más las conciencias que los posicionamiento de los gurúes de opinión”. Por esto mismo, podemos considerar el cine un instrumento intelectual, que nos lleva a la reflexión y al debate, que convierte a los espectadores en especto-actores, y que dotando de herramientas nos convierte en protagonistas. Y es que “donde hay un director valiente y

---

<sup>30</sup> Un ejemplo de estas artimañas es la densidad con la que Hollywood muestra su American Way of Life en sus obras mainstream, inoculando conductas que ostentan a ser la única forma de vivir.

con cosas que decir, su mensaje tiene un peso específico dentro y fuera de la escuela. Las películas plantean interpretaciones divergentes y ponen al alcance del grupo una herramienta potentísima para el intercambio de opiniones” (Puig 2011, p. 84).

El cine ofrece esquemas que representa nuestro conocimiento, conocimientos y representaciones que subyacen en la memoria. Escenas que actualizan nuestros conceptos, en donde el cine acompaña tanto el conocimiento y el significado. En esta línea, *Cinesofía* nos ofrece un medio para ampliar el mundo. Además, se podría entender el cine como un *influencer*, por ser un medio creador y mediador de elementos culturales, valores, cambios sociales y modelos de pensamiento paradigmático de mayor alcance en la actualidad. El cine deja entrever entre las rendijas de sus símbolos, chispazos de imágenes y tonadillas una visión de mundo y una ideología a detectar, una ideología enmarcada en su representación. Nos aborda a diario, desde el móvil en nuestra mano, desde las campañas publicitarias en los animados edificios, desde la televisión en nuestros dormitorios, desde nuestra complicidad con los videojuegos, creando un mundo cinevisual difícil de escapar. Y es por ello, que hemos de preparar nuestra dimensión crítica y ética, y es por ello que el cine y su análisis debe construir un elemento más de la educación que reciben los ciudadanos en las sociedades contemporáneas y globales (King, 1993, p. 48): Ese poder, *influencer*, deriva de nuestra naturaleza a imitar lo que nos estimula agrado y desagrado, a imitar aquello que nos gusta, y esto crea una relación educativa de modelaje con el cine, una mimesis, no sólo de los personajes, sino de las ocasiones que disparan en comunidad.

El cine enseña y oculta valores, reproduce mundos, nos hace de espejo, y nos enseña realidades que nunca veríamos tan de cerca sin él (Puig, 2011, p. 83). Nos educa con su ojo, la cámara, encuadra mundos (y oculta otros) que mezclan lo fantástico y lo real, lo racional y lo emocional, lo imaginado y lo que hemos vivido y que, como obra de arte, educa haciendo de orquesta, con su banda sonora y efectos sonoros; como narrador, de fábulas y epopeyas literarias; como pintor, en sus colores voluminosos en la imagen; y como teatro de las emociones, en su drama y corpórea danza. Pero en su esencia como obra artística, sin embargo, se nos presenta incompleta, y hemos de completarla con nuestras hipótesis, con nuestra imaginación, con nuestros razonamientos (Amilburu y Landeros, 2011. p. 17). Una obra de arte incompleta que completamos desde nuestro pensamiento complejo y nuestras habilidades del pensamiento. El cine como obra de arte y disparador filosófico es un amplificador de la mente, nos permite pensar lo impensable,



e incluso lo imposible, discutir, explorar y reconfigurar lo que ya sabemos y ponerlo en comunión con lo que saben los demás, dotándolo de un valor educativo incalculable.

Y es que el cine, como fenómeno de masas, anda moldeando a la civilización, millones de personas, ya no importa la frontera, son homogeneizadas o “globalizadas” al emular la manera de vestir, pensar y vivir de las narrativas del cine. (Amar Rodríguez, 2009). La pantalla global se ha tornado un ente educador, una *paidopantalla*, la pantalla educadora, que no es inocente y requiere interacción. Como ya venimos tejiendo, hemos sufrido un cambio social y global de educadores; la familia, religión o escuela tradicional, han sido desplazados por los nuevos valores de la cinesfera y sus pantallas, quienes han asumido nuevo papel de educadores. Un educador unidireccional y automático que no descansa jamás. Debemos “trabajar él y en cine, puede ayudar a nuestros estudiantes a ser capaces de captar la ideologización en cuanto medio de comunicación y en cuanto espectáculo (...) para protegerlos del adoctrinamiento ideológico y de la publicidad persuasiva” (Puis, 2011, p. 82 - 83), para hacer de él un arte interactivo de pensamiento crítico y complejo. Recibir es pasivo. Percibir, leer, es traducir y comprender, para pensarlo en común. Necesitamos ciertas competencias de recepción, selección consciente del mensaje y de traducción. Educar en herramientas para cuestionar la cultura cinevisual. Y es que si capacitamos en la lectura conceptual, cuestionadora y reflexiva de los filmes, combinaremos lo filosófico y lúdico en un mismo acto, haciendo que las obras que parecen mínimas o palmiteras se pongan al servicio de la reflexión en adultos y niños (Cabrera, 2015, p. 55).

La educación debe integrar los medios de comunicación cinevisuales en los procesos educativos, pues la cultura de la imagen nos está educando en este preciso momento. Esos medios construyen el mundo y ese mundo nos crea. Leer este nuevo mundo que se construye requiere un enfoque pedagógico equivalente, un enfoque como Cinesofía para educar la mirada y formar un espectador competente.

## **B. EL CINE COMO NARRADOR MITOLÓGICO.**

Podemos entender que leer un relato y ver una película como un fenómeno distinto, y a su vez, el mismo mediante otro medio. El cine versiona en imagen los viejos mitos, pero también crea nuevos. Más que a la fotografía, el cine está más próximo a la literatura. El cine impone, y la literatura sugiere. El cine tiene un lenguaje de manufactura propia y la

literatura usa el lenguaje convencional. Según Cabrera (2015, p.35) “el cine es exterioridad, aspecto, evidencia, es lo que aparece. La literatura inventa la interioridad”.

La humanidad como narradora de sí misma ha presentado las cuestiones eternas y en su estructura literarias en donde laten los problemas y cuestiones más espinosas de la existencia humana. En todas las culturas, desde el origen del ser humano, las narraciones en forma de epopeyas, mitos, relatos y cuentos han sido elementales para la educación de los valores y la supervivencia de los pueblos. De generación en generación hemos leído la Odisea, las parábolas bíblicas, las fábulas de Esopo, o los cuentos de Andersen o los Grimm. Ahora, el cine se ha sumado a este conjunto de narradores pedagógicos y reflexivos.

Pero, ¿Quién narra y explica los cuentos de nuestra tradición a los niños/as? Hace poco tiempo estaba claro, los abuelos a los pies de la cama, las familias durante la comida, y la escuela para transmitir la cultura. ¿pero y ahora, en la sociedad cinevisual? Ahora el mayor relator de cuentos son los medios audiovisuales, con cuerpo de animaciones, películas y telenovelas, a través de la ubicua televisión. Para cualquier niño/a estas películas y contenidos forman parte de su imaginario literario, y constantemente operan con ellos en su mente, salen a coalición en clase, es un patrimonio del que hacen puentes intertextuales. Hoy día los niños/as han visto mucho cine, y esas las películas forman parte de la literatura infantil del imaginario de la infancia. Entendamos que cuando los niños/as o adolescentes llegan a la escuela o instituto llevan su propia mochila audiovisual, un bagaje causado por muchas horas de películas, animación y televisión. Este es un nexo de unión para que disparemos el pensamiento. Los docentes, conscientes de estos cambios pedagógicos, han de elaborar programaciones renovadoras que incluyan el cine como medio educativo y reflexivo, pues hay una parte de la literatura infantil y logomítica que sólo corresponde al cine. “La imagen cinematográfica debe ser utilizada para el estudio de la vigencia de los mitos dentro de nuestro presente y conocer, en el terreno educativo, las tensiones propias del mundo actual, así como de nuestro presente cercano” (Gispert, 2008, p.179)

Un aspecto vapuleado del linaje del pensamiento ha sido el discurso mitológico, el cual nutría los valores e ideas de las sociedades arcaicas. Esas fabulaciones sobre las idas y venidas de las divinidades, criaturas u otros personajes dotaron al mundo antiguo de un pensamiento simbólico y alegórico que pretendía dar una explicación (no racional) a los acontecimientos no demostrables desde la empíria de aquellos días. (May, 1998).

Retomando las causas del origen filosófico, viajamos al salto del mito al logos, el cual marca su periodo entre el mundo oral y homérico y el mundo escrito y platónico, donde la tecnología de la escritura como invento consolidado transformó la mente humana y sus procesos. Este paso, moviliza los ejemplos concretos e ideas particulares a ideas generales y abstractas, hacia las ideas universales. En los entornos didácticos, cada escolar vive de forma compacta este salto, como una concentrada dialéctica de la humanidad en su mente, por ello Matthew Lipman indica “cualquier principiante (ya sea adulto o niño) hará mejor empezando con “El justo Agamenón hizo esto y aquello” que con “La Justicia es esto o aquello”. Se iniciará mejor con una narrativa en primera persona que en tercera (...), con el conocido “Érase una vez.” de voz apolínea” (1997, p.289), indicando que las historias, mitos y narrativas modélicas renuevan vitalmente al sujeto y le ofrecen ejemplos de reflexión. Las obras seleccionadas en nuestra aula, y las exploradas en esta investigación, narran momentos concretos y nos muestran el rostro de un personaje en particular, y es que la narración facilita ir de una anécdota específica a la discutir en grupo la idea universal que hay detrás.

La llegada y triunfo del *logos* desde la empresa filosófica clásica supuso el fin del conocimiento mitológico y el génesis del pensamiento científico. Sin embargo, hay una huella del mito. Nunca falleció, sino que se ocultó tras los relatos morales y la literatura para explicar aspectos difíciles de explicar de la experiencia humana y de la *physis* (naturaleza). Gispert indica que existe un logos del mito, pues “la contraposición entre el mito y el logos no está tan clara como parece, ya que en la actualidad diversos historiadores de la cultura piensan que el universo racional del logos está impregnado del mito y viceversa” (2008, p.14). A esta relación dialéctica entre ambos, esta unidad de diferencias, la podemos denominar como cultura *logomítica*. Podemos entenderla como aquella cultura lógica y racional, heredera del peso de la cultura occidental, que usa el mito como reforzador de su logos y discurso epistemológico.

La ficción, etimológicamente *fingere* o fingir, tiene una función de mimesis aristotélica, pues plantea a través de una imagen análogas con la voluntad de ordenar el mundo (Aristóteles, 2020). No es solo reproducir, ni duplicar, ni copiar, sino un acto creativo de imitación para expresar poética y simbólicamente la realidad. (Ricoeur, 1983, p. 72). La ficción crea una simulación lúdica compartida – según Gispert– donde se acepta un “*pacto ficcional*” con el mito ficcional que obliga a un acto de suspensión de la incredulidad (2008, p. 17-18). Este pacto de verosimilitud no es ningún atentado contra

la verdad ni el logos, sino que aceptamos que los animales hablen en los dibujos animados. Ahora bien, sí es una prueba de que tenemos un logos cultural previo, no solo por conocer ámbitos científicos como la zoología, sino también reconocer el papel del espectador de ficción y su contrato ante la simulación. Para Wittgenstein (1988) sería un juego de lenguaje, donde hay significados consensuados y aceptados por los espectadores. Dicho pacto ficcional pone en crisis nuestra lógica del mundo, y por ello nos entregamos a esta simulación, para aprender de un engaño lúdico de aquello que nunca ha tenido lugar. Gispert (2008) menciona sobre la fábula del cine y su ficción, que es la representación como imitación del mundo, asumida como simulación, como mundo posible; y que para acceder a este mundo posible resulta preciso poner en crisis la lógica del mundo real y asumir la lógica de la verosimilitud al dejarnos seducir por la lógica (logos) del mundo que se nos dibuja desde esa ficción. El hechizo de esa ficción y *razón logomítica* se desconecta al acabar la simulación, pero las preguntas realizadas desde ese mundo si nos afectan y continúan en nuestro mundo.

En un film, la voz narrativa se sustituye por el ojo de la cámara. La cámara es el narrador. Lo que sucede, es que cuando vemos un film sufrimos un engaño voluntario, invisibilizamos el mecanismo de la cámara. Es un *pacto ficcional* con el cine y su montaje. Como menciona Cabrera (2015, p. 30) “un buen film es aquel en donde la cámara desaparece” en donde olvidamos que estamos ante una proyección en donde su lenguaje funciona. De igual forma, Wittgenstein menciona en el *Tractatus Lógico-filosófico* (2019) que si el simbolismo y el lenguaje funcionan desaparece, y al final de una película *tiramos la escalera*, pero toda la simbología del film y su persuasión emocional ha entrado en nosotros. Esta narración *logopática*, como menciona Julio Cabrera (2015), requiere un antídoto, una deconstrucción educativa en el aula con un diálogo filosófico comunitario. No basta con ver y tragar, hay que poner en crítica y compartir puntos de vista.

La comunicación metafórica del cine es de rápida interiorización, y por ello “las narraciones (fílmicas) pueden ser aliados eficaces para la educación, especialmente en las personas jóvenes” (Amilburu, 2006, p.33). Las narraciones audiovisuales tienen un enorme impacto y poder emocional, siendo un instrumento poderoso en la configuración de los sentimientos (Amilburu y Ruiz, 2005, p. 165) así como dar coherencia a una respuesta emocional estable, razonable en términos aristotélicos, donde se tiene miedo a lo que emite un peligro y se ama lo que representa lo bueno. La función educativa aquí no es eliminar ni censurar a ninguno de ellos, sino convertirlas en objeto de discusión,

entrar en ellas como problematización, donde la lógica racional y la retórica narrativa de la imagen se unen en el cine en cuanto educador emocional. (Choza, 1978). Las narraciones mitológicas exponen modelos de conducta, nos posicionan en buenos y malos, narran la elección de los personajes en donde vemos el carácter y la moralidad. Cuando los alumnos/as se vuelven espectadores estas narraciones entran en sus vidas, entonces, se preocupan por estos personajes, se interesan por los demás, y hablan de ellos como amigos/as que parecen conocer, pues comparten con ellos problemas, dilemas y preguntas irresolubles. Se crea como menciona Nassbaum lazos emocionales, una justicia poética con la narración y el mito del film (Nassbaum, 2008, p. 36).

El método científico aplicado en las habilidades del pensamiento, al definir y detectar, conceptualizar, hipotetizar, valorar consecuencias, autoevaluarnos, etc, ayudan a concretar nuestras emociones, y discutir sobre el tipo de valor, ya sea estético, ético, religioso, implicados al establecer axiologías como ¿qué es lo más importante? ¿Cómo me hace sentir? ¿Qué pensamientos me aparecen? ¿Ante qué objetos y situaciones aparece y en cuales no? Colocarnos frente a la enorme máquina de metáforas, símbolos y conceptos que componen la narrativa del cine, exige capacitar en habilidades de interpretación y conceptualización que nos faciliten acceder a las categorías o ideas universales, por ejemplo, analizar personajes desde arquetipos.

Como menciona Gispert (2008, p.15), “el cine de ficción es uno de los principales vehículos para representar la realidad y narrar acontecimientos imaginarios que nunca ocurrieron o bien que, basados en un hecho real, han sido trasfigurados por las leyes del espectáculo. La íntima vinculación del cine con el mito convierte al conocimiento transmitido por las películas de ficción en una fabulación”

Actualmente el cine, esa caverna voluntaria y lúdica, es un constante creador de nuevas mitologías y actualizador en la pantalla de las mitologías que la memoria colectiva estaba a punto de olvidar. Podemos llamar a esa máquina narrativa, el cine, como el *Gran fabulador*.

No solo es un narrador mitológico y un gran fabulador, sino que el cine es una “máquina de rehacer la vida” (Breu y Ambrós, 2007, p.45). No es poco decir que el cine es *la máquina de los mundos*, crea nuevas realidades, refleja lo real reflejando, conforma (lo sepamos o no) nuestras cosmovisiones. Desde el origen, la humanidad ha tenido el deseo de narrar y escuchar historias, relatos en donde nos deja perplejo lo extraordinario, donde

lo insólito rompe la rutina de la realidad y aspereza de la vida cotidiana. Nos permiten llevarnos hasta los límites de la razón, como diría Kant, y nos hacen sufrir, triunfar, reír y llorar, como héroes y como villanos. Este gran deseo narrativo es a día de hoy compartido por dos artes, el cine y la literatura. Podríamos haber realizado una investigación de cómo enseñar a pensar a través de la literatura, pero para ello ya está todo el currículo de Lipman y Sharp, compuesto por numerosas novelas y cuentos filosóficos. Lo que pretendemos es llevar la enseñanza del pensamiento a esta apasionante máquina narrativa inventada en el siglo XIX pero que puede ayudarnos a educar en el siglo XXI.

Uno de los rasgos a los que nos reta la introducción del cine como recurso educativo y filosófico en el aula es la posibilidad de construir conocimiento a través de ficciones. Por ello, la visión de fragmentos de películas, a modo de breves narraciones o pequeños mitos visuales, acompañado de una posterior discusión crítica, van a potenciar el diálogo social, la salud escéptica y el espíritu crítico. (Monero y Pont, 1999). Según Gispert (2008, p. 180) “la función de los maestros/as y profesores consiste en expurgar los sistemas de pensamiento escondidos en los films y ponerlos en relación a los temas del presente – y para ello - es preciso hacer preguntas al cine y considerar las leyes de la ficción cinematográfica como una valiosa aportación al conocimiento mítico”, haciendo de las ficciones filosóficas y mitologías de esta *máquina de los mundos* un medio para hacernos preguntas.

### **C. EL CINE COMO MODELO DE PENSAMIENTO.**

El cine ilustra conceptos. Pero, además, el propio cine piensa y es capaz de crear conceptos propios (Cabrera, 2015, p. 10), difíciles de crear mediante otro medio. “el cine mismo construye conceptos con sus propias técnicas y articulaciones”. (p. 13). El cine es una forma de pensamiento. Las posibilidades expresivas del cine que le son propias, tienen una gramática y un mecanismo predicativo exclusivas. Los conceptos fílmicos no solo nos activan nuestro lado lógico e intelectual, sino afectivo y asertivo. Y es justo por una de estas dos vías, o por las dos a la vez, por la que el concepto llega a nosotros. Los conceptos del cine se organizan desde lo intelectual a lo afectivo, pero también de lo afectivo a lo intelectual. Haciendo que el proceso interactivo y comprensivo de la realidad sea lógico, pero también afectivo. Siendo lo afectivo aquello que hace razonable la racionalidad. Lipman, quien abogaba por unir el juicio crítico y el juicio emocional para

resolver situaciones éticas, decía que “es necesario hacer más intelectuales las emociones y más emocionales los pensamientos” (Lipman, 1992, p. 272).

Si entendemos que el “cine piensa” al igual que decía Heidegger que la “poesía piensa”, podemos defender que en cuanto lenguaje el cine piensa como medio de pensamiento, que representa sus cuestiones a través de imágenes (Cabrera, 2015, pp. 18-19). Creando para Wittgenstein, nuevos límites del lenguaje, pues si los límites del lenguaje son los límites de nuestro mundo, crear nuevos límites será crear nuevas formas de ver lógicamente el mundo. Aunque la cultura filosófica está enraizada en la escritura y literatura ensayística, no cabe duda a día de hoy, que el arte y la estética se han estirado y dado más amplitud pudiendo entender una cultura filosófica que se desarrolle a través de las imágenes conceptuales y el cine.

Si entendemos “los filmes como formas de pensamiento” (Cabrera, 2015, p. 20), podemos apreciar conceptos que se vinculan en la pantalla construyendo estructuras que captan y organizan la realidad, se vinculan para decir algo sobre el mundo. Las películas afirman algo acerca del mundo, pero es un mundo que nos exige estar ahí. El mundo que muestra es articulado, selectivo, y no tiene fidelidad más allá de lo que ella mismas es. El cine nos va a permitir un acceso al mundo, un mundo que desde su poesía pueden ser verdadero y falso y que nos exige interpretar y valorar su voluntad. Su realidad es su mundo, un selecto mundo de imágenes bajo la tiranía de la exclusión e inclusión. Como menciona Wittgenstein sus signos expresan algo del mundo en la medida en la excluyen todo lo demás (p. 26). Las imágenes despiertan conceptos, los evocan, se ponen al servicio filosófico, pero los conceptos han de ser identificados y reconstruido por el espectador reflexivo y ponerlos en juego en el diálogo en comunidad.

Esta forma de presentar una forma de pensamiento como modelo fue trabajada por Lipman y Sharp (1992) en la escritura y composición de su composición de novelas filosóficas. Lo que pretendían Lipman y Sharp era crear un modelaje con niños y niñas pensantes. Si tomamos la novela por excelencia del currículo de Filosofía para Niños/as, *El descubrimiento de Harry Stottlemeier* (1992), apreciamos que la novela es en sí misma una forma de pensamiento, mostrando a niños/as protagonistas cuya habilidad es pensar en contextos problemáticos cotidianos de la vida de un niño/a occidental. No son historias de princesas ni de superhéroes de comic, son ficciones que ponen a niños/as pensantes de modelo a imitar. Además, estos cuentos filosóficos exhiben distintas formas de pensar representadas en las identidades de los niños/as como modelos. Las novelas del currículo

de filosofía para niños/as son formas de pensamiento que proponen un modelo de pensamiento.

También hay películas con este semblante, con niñas/os pensantes y cuestionadores, que hacen de modelos heroicos del pensamiento para otros niños espectadores. Un caso podría ser *Matilda* (Danny DeVito, 1996)<sup>31</sup>, el problema de esta obra es el carácter de niña prodigio fantástica, incluso con poderes telequinéticos. Toso esto rompe el molde, pero la forma de niña protagonista cuestionadora es relevante. El aspecto es que su narración se torna esperpéntica y se aleja de lo cotidiano. Justo lo cotidiano es lo que Lipman y Sharp pretendieron al escribir el citado *Harry Stottlemeier* (1992), novela filosófica infantil escrita en 1969, con niños/as preguntones asumidos en la cotidianidad, ir a la escuela, dialogar críticamente en clase, discutir lógicamente en pandilla, comentar en la cena interrogantes vitales a sus padres y volver a arrancar el diálogo socrático, etc<sup>32</sup>. Todo ello en un estudiado lenguaje ajustado a la edad de los infantes, que, sin llegar a crear un carrusel de diversión ni carcajadas en los alumnos/as, es una forma de modelaje que resume toda la esencia del espíritu lipmaniano.

De igual forma, en el plano de *Cinesofía*, sería óptimo recolectar fragmentos de películas donde sean los niños/as los héroes grupales del pensamiento. Al igual que Lipman elaboró un currículo, se podría elaborar una serie de televisión como narración audiovisual para cinesofar<sup>33</sup>.

Esto mismo, este formato de modelo desde la narración, es semejante con adolescentes fílmicos en secundaria. Aunque parezca raro la saga *Harry Potter* (2001 – 2011) podría serlo en Hogwarts; o con modelos de docente en el cine para la enseñanza del pensamiento en la formación del profesorado, como podría ser el *Club de los Poetas Muertos* (Peter Weir, 1989), *El club de los emperadores* (Hoffman, 2002), *La niñera mágica* (Jones, 2006) o *El profesor* (Kaye, 2011)<sup>34</sup>. Y aunque todos estos aspectos intentamos

---

<sup>31</sup> Es relevante acudir y analizar la **miniatura: Matilda, pensamiento ético e ignorancia familiar**, perteneciente al EJERCICIO 1 – SÓCRATE Y EL ANILLO DE GIGES, incluida en el CATÁLOGO DE CINESOFÍA.

<sup>32</sup> Para ver más materiales para trabajar la filosofía práctica con niños/as, véase 3.3.2. Currículo del Pensamiento. B. Enseñanza por contenidos filosóficos – Pensar con ficciones: Cuentos y cine.

<sup>33</sup> Se ha realizado documentales sobre la filosofía en la infancia, la más relevantes son *Sólo es el principio* (2012) de Pierre Barougier y Jean- Pierre Pozzi, y la más reciente *Nous, la evolución del pensamiento* (2019) de Henar Rodríguez y Christian Dehugo.

<sup>34</sup> Para un análisis de la educación véase el EJERCICIO 2 – PLATÓN Y EL RETORNO A LA CAVERNA, además algunas de los filmes mencionados en esta sección son trabajados en la categoría **Educación o ignorancia** incluido en el EJERCICIO 7: Los temas eternos como investigación. Breve propuesta temática.



sistematizarlos en este finito documento somos conscientes de que es, hasta la fecha, es inconmensurable este universo fílmico, el cual sigue en expansión, y del cual hemos rastreado con humildad y conscientes de lo que aquí aportado es sólo una muestra, una gota en el océano.

#### **D. EL CINE COMO SIMULADOR.**

Cuando estamos ante un film, surge un efecto *voyeur*, en donde vemos la vida íntima de un entorno y las problemáticas humanas que allí se cuecen, como si mirásemos a través de una rendija. Los personajes siempre están tomando decisiones, y nosotros los contemplamos a veces con enfado, otras con pesadumbre, otras con total desconcierto. Con enorme liviandad criticamos a los personajes desde fuera, les imponemos nuestra sentencia moral lapidariamente. Sin embargo, hay casos que nos colocan en una absoluta indecisión y suspensión del juicio moral. En ocasiones, decimos en voz alta ¿y qué haría yo en una situación así? ¿qué es lo correcto? ¿Qué está mejor y qué está peor? ¿Si yo estuviese ahí no reaccionaría o actuaría así? Lo curioso es que cuando suceden estos momentos, el espectador suele adherirse al rol del personaje que más le interesa moralmente. Entonces surgen otras cuestiones ¿Si yo fuese el otro personaje qué haría ante esto? ¿Cuáles son los demás puntos de vista de los demás personajes no centrales? ¿Cuáles son las mejores respuestas? ¿qué deberían de hacer los demás?

Esto sucede en el aula con el cine, cuando mostramos a nuestros alumnos/as una escena y de repente la detenemos. En ese momento activamos al *homo eligens* (Bauman, 2013, p.41), y hacemos del cine un ensayo de las posibilidades humanas. Surgen situaciones de mentira, de robo, de violencia, de intolerancia, de la búsqueda de empleo, del rechazo por ser pobre, etc.; que nos permiten una enseñanza moral en valores. Pero también surge la sospecha de la realidad, la creencia de que el personaje es conducido por mentiras y nosotros sabemos la dura verdad, personajes ante la muerte de un ser querido, ante la tentativa de suicidio, ante la libertad y la búsqueda del sentido de la vida. “El objetivo que se persigue es lograr que el cine sirva para educar, esto es, para poner a las personas en situación de que puedan elegir por sí mismas, conociendo múltiples alternativas y desarrollado su propio criterio” - y la autora alerta después - “cosa bien distinta es el empleo del cine como medio para adoctrinar, para introducir de manera no racional hacia

un modo de pensar o de actuar que otros han elegido para ellas”. (García Amilburu, 2005, p. 177).

También Jarvie menciona que el cine nos ayuda a explorar y discutir alternativas desde un lugar de tensión cómodo y simulado, pues “lo que hacen las películas con facilidad es plantear experimentos mentales que pueden interpretarse como soluciones concretas a problemas filosóficos, es decir, representan una alternativa persuasiva y otra menos persuasiva, y permiten que haya un triunfo dramático de una sobre otra”. (Jarvie, 2011, p. 328). Las alternativas surgen como dilemas morales, lógicos o metafísicos<sup>35</sup>:

Por ejemplo, en el filme infantil *Wall-E* (2008) de Andrew Stanton. Aquí, se nos muestra una escena en la que el robot chatarrero Wall- E, aprende virtualmente las emociones relacionadas al amor en pareja. Wall- E lo aprende todo viendo una vieja película clásica, el musical *Hello, ¡Dolly!* (1970) de Gene Kelly, en su roñoso televisor. Digamos, que Wall-E tiene una educación virtual del romance. Un día llega EVA, otro robot femenino más evolucionado, en donde Wall-E aplica el molde del film sobre ella, y se enamora (como emulación del film). Entonces, y haciendo lo que no hizo Wall-E, hemos de detener el film. ¡Detengan el video! Discutamos en grupo. Por ejemplo, ¿es correcto como trata a Eva? ¿Cómo lo haríamos nosotros? Cuando vemos la escena ¿Somos más bien Wall-E o somos más el comportamiento de Eva?<sup>36</sup>

Otro ejemplo, más kantiano, es el film *Batman, El caballero Oscuro* (2008) de Christopher Nolan. En cierto momento de la obra, Batman (Christian Bale) está ante un dilema del Joker (Heath Ledger), experto en ponernos en aprietos éticos. Batman debe elegir si ir a salvar a Rachel (Maggie Gyllenhaal), el amor de su vida como ciudadano sin máscara, o salvar a su mejor amigo Harvie Dent (Aaron Eckhart), que además es el fiscal del distrito y tiene un compromiso legal y de derecho contra el crimen que asola la ciudad de Gotham. Joker ríe, Batman tiene pocos segundos. ¡Detengan el video! Discutamos en grupo. ¿Qué hará el caballero de la noche? ¿qué haríamos nosotros? ¿qué diferencia hay

---

<sup>35</sup> Muchos de los dilemas lógicos y metafísicos los desarrollamos en los ejercicios prácticos de **EJERCICIO 2 - PLATÓN Y EL RETORNO A LA CAVERNA** y en el **EJERCICIO 4 - DESCARTES Y EL GENIO MALIGNO**.

<sup>36</sup> Para tratar la categoría Amor y odio véanse otras miniaturas asociadas a **EJERCICIO 7: LOS TEMAS ETERNOS COMO INVESTIGACIÓN. BREVE PROPUESTA TEMÁTICA**. También se exploran otras miniaturas sobre Wall-E en referencia a la utopía, en **EJERCICIO 3 – TOMÁS MORO Y EL VIAJE A UTOPIÍA**, y sobre la crítica a la técnica en el **EJERCICIO 6 – HEIDEGGER Y EL SER PARA LA MUERTE**.

entre deber y tener? ¿Qué es mejor y qué es peor? ¿Qué consecuencias pueden derivar de cada decisión?

Otro ejemplo, en la película *The Box* (2009) de Richard Kelly. En dicha obra, un matrimonio que atraviesa una terrible situación económica recibe la visita de un macabro extranjero con un rostro desfigurado que les trae una caja con un botón. Por dejarle entrar ganan cien dólares, y además si pulsan el botón, en un plazo máximo de 24 horas, él les entregará un maletín de un millón de dólares al instante. El problema es que al pulsar el botón alguien morirá, alguien en cualquier lugar del mundo que ellos ni conocen ni conocerán. ¡Detengan el video! Discutamos en grupo. ¿Debe el matrimonio pulsar el botón? ¿Lo pulsaríamos nosotros? ¿Podemos aprender algo de la decisión que tome este matrimonio?<sup>37</sup>

La problematización del cine propicia soluciones epistémicas, lógicas, cuya moral es cuestionadora y abierta. Incluso la moralidad impuesta en un final feliz, no es cerrada ni definitiva, puede verse como lo vio Schopenhauer donde “el telón baja rápidamente para que no se vea cómo la felicidad terna de los novios se deshace poco después del desenlace afortunado” (Cabrera, 2015, p. 42). Es decir, ¿qué tipo de vida tendrá Blancanieves cuando se va con el príncipe? ¿Aladino se convertirá en un príncipe aburguesado junto a la princesa? Todos los *Happy End*, son una enorme ocasión para trabajar la hipótesis de ¿qué pasará después?

Los filmes mantienen este *efecto avatar*, en donde vivimos experiencias cercanas pero vividas por otros, y que a su vez sentimos que esas lecciones nos afectan como si personalmente las hubiésemos vivido nosotros. (McFall, 1998). Esto es lo que Mcfall denomina como *verdad ficcional*, pues una vez apagado la pantalla, e incluso finalizado el film, esa experiencia fílmica y narrativa se viene con nosotros. Las películas sirven de modelo y ensayo para la acción futura, en un acto educativo de alto impacto ante una simulación que nos moviliza las emociones, aflora nuestros deseos, activa nuestros razonamientos y nos anima a elegir (o elegir no elegir). Nosotros, los espectadores, somos arrastrados hacia un placentero autoengaño, consciente, provocado y consentido, en donde según Scruton se “suprime voluntariamente la credulidad” creando una paradoja-ficción. (Scruton, 1983). Es el ya denominado *pacto ficcional*. No importa que Batman

---

<sup>37</sup> Para ver más dilemas morales atender al **EJERCICIO 7: LOS TEMAS ETERNOS COMO INVESTIGACIÓN. BREVE PROPUESTA TEMÁTICA**, en la sección o categoría *El bien y el mal – Dilemas morales*.

o Spiderman no existan con DNI censado, no importa que Wall-E sea un dibujo e animación, ni tampoco importa que la *caja del botón* la traiga un personaje esperpéntico. Incluso no importa que veamos el mecanismo, las cámaras o el escenario como en *Dogville* (2003) de Lars Von Tier, en donde el escenario está pintado en el suelo. En el *pacto ficcional* sentimos como verdad lo que se nos muestra como una gran mentira, una ficción. En el pacto ficcional, la narración trae dilemas y nos trae conceptos, y ellas quedan cuando la pantalla se apaga. Estas simulaciones no se presentan para ser creídas *ad eternum*, sino como soporte para transmitir un mensaje.

Esas vivencias virtuales, se integran en nuestra memoria mezclándose como una vivencia más, como un fenómeno-otro que hemos vivido y sentido por un alguien, un avatar, un fantasma, pero que al tomar lugar en nuestra memoria y como contenido nos determina, nos constituye, e incluso adultera nuestra identidad. Y es que, en nuestra memoria, recuperamos esta vivencia como cualquier otro recuerdo, y aunque es de naturaleza ficcional como cuando recordamos una idea de nuestro futuro que nunca llegó a ser o un recuerdo sobre un recuerdo del pasado que nunca pasó, los recordamos como un momento en el que nosotros mismos lo sentimos y lo pensamos. El cine vivido es como ese contenido, tan ficcional como contenido, pero real como momento, así que cuando recuperamos su recuerdo, ese virtual afecta a nuestro actual. Tanto, como un cuento que nuestra mamá nos narró de niños/as, tanto, como la anécdota que nos contaron y nos escandalizó, tanto como la noticia de que alguien murió y que como un fenómeno-otro, que no hemos vivido nunca, sin embargo, nos afectó.

Como ya hemos mencionado, el cine es un medio metafórico, que según Lewis (1982), ejemplifica la teoría a través de imágenes y símbolos. Su formato imaginativo facilita la presentación e interiorización de los contenidos intelectuales, “transmitiendo experiencias que no hemos tenido o que nunca podríamos llegar a alcanzar, utilizando elementos que sí se encuentran dentro de nuestra experiencia”. En este efecto de *metáfora vivida*, Lewis señala que el cine se convierte en un camino para experimentar aquello que está fuera de nuestra experiencia, en especial para niños/as y adolescentes. Los buenos relatos son expansiones virtuales de la vida que ensanchan nuestra experiencia, concepto de mundo y las formas de reaccionar ante situaciones, dilemas y cuestiones. Cuestiones filosóficas como el amor, el duelo a la muerte, la mentira, la amistad, el honor, etc.; entran en el cine para filosofarlos en este ensayo irreal de lo vivido, y que al igual que la *paideia* en los libros, el cine comprime en sus escenas centenares de años y posibles vidas.

(Marías, 1971). Tomamos el cine como un simulador educativo eficaz, como un “amplificador virtual de la experiencia (...) un ensayo de posibilidades humanas” (Amilburu, 2007, p.127-128.)

La adquisición de estas experiencias virtuales amplía las posibilidades de la existencia. Es por ello que el cine se convierte, según Amilburu (1997) en un amortiguador narrativo de la experiencia, creando un virtual para adquirir experiencia y reflexionar sobre lo que aún no hemos vivido. Para Grimaldi (1994) el cine prepara, pero sin riesgo, a los alumnos/as a afrontar situaciones semejantes de la vida real como personas que, a través de la proyección de su imaginación y empatía íntima con los personajes, reflexionando y experimentado desde el virtual habilitando el entrenamiento de ciertos pensamientos y conceptos (Elenwood y Maclaren, 1994). Además, el cine y sus fragmentos nos permiten (re)leer y (re)vivir virtualmente muchas veces una experiencia, y aunque sea simulación o una ficción reconocida relanza otra vez las preguntas, pues como entonaba Hegel, *aquello que se lee dos veces se piensa dos veces*. El cine se torna así un experimento de simulación filosófica para entrenar en el aula cuantas veces necesitemos. Lo que nos ofrecen estos filmes, fragmentos o simulaciones en miniatura es crear “un espacio existencial seguro”, sin riesgos ni amenazas, logrando un laboratorio de ensayos virtuales que apoyado en lo ficticio nos prepara para cuando llegue el dilema real en nuestra existencia humana.

Según Nassbaum (2008) la narrativa del cine nos inmersiona en un espacio potencial que amplía nuestras experiencias para explorar las posibilidades de la vida, examinarnos y examinar con los demás nuestras emociones, idearios y los *temas eternos*, como son el paso del tiempo, el sentido vital, el desamor, el perdón o la muerte. Y es que el cine suscita pensamientos y sentimientos que animan a “autoexaminarse, a ejercer una adecuada crítica social, pues no solo nos animan a examinar emociones tales como la simpatía, empatía o la identificación con los personajes que vemos representados, sino también a juzgarlos y formular preguntas” (García Amilburu, 2005, p. 176) para analizar los estereotipos, sus modelos de pensamiento, su relación de ideas, y lo que les hacen sentir. Todo ello para ayudarnos a descubrir los nuestros, identificando y dando nombre a nuestros pensamientos y sentimientos para ser conscientes y libres, y no ser esclavos y presas de estas pulsiones. Es ahí donde la filosofía práctica crea ese espacio enriquecido para problematizar, conceptualizar y modificar, y alcanzar así libertad de pensamiento. Y es que el cine, este gran simulador, hace de medio retórico para la enseñanza de valores

humanizadores contribuyendo a la pertenencia e identidad personal. Justo por ello “no es inusual, que muchos jóvenes busquen en el cine información acerca de los que está permitido pensar, sentir o hacer en sociedad: qué actitudes están condenadas socialmente y cuales conviene adaptarse para triunfar” (p. 177).

En el cine el gran engaño es voluntarioso, es paradoja-ficción, es el pacto ficcional. El cine engaña casi como un truco de magia, con mecanismos mentales ante la pantalla. ¿cómo un engaño así me quiere enseñar algo? ¿Acaso con una mentira se me quiere mostrar la verdad? ¿Hay diferencia entre esa verdad ficcional y la verdad? Esto siempre nos devuelve a los dos problemas centrales de la filosofía occidental, lo que podemos conocer y lo que es y existe, la epistemología y la ontología. Y es que “al experimentar una película nos permitimos ser engañados, suspendernos, como mara el cliché, nuestro descreimiento; jugamos con nuestros sentidos de la realidad” (Jarvei, 2011, p.74). No es una alucinación, sino la suspensión temporal de la credulidad. Este gran engaño “es una primera respuesta al problema de porqué es filosóficamente interesante el cine. Experimentando el cine la gente revuelve problemas filosóficos sin ni siquiera pensar en ellos, realizando de esta forma lo que algunas teorías filosóficas no hacen” (Ibid.)

La mayoría de la gente desconoce cómo funciona el cine, por lo que para ellos es magia, no entienden que tras todo ese ilusionismo hay una ciencia y un lenguaje. Algunos, con enorme infantilismo, siguen reaccionando al cine y su apariencia con neurastenia, reaccionando ante una película como un contenido real. Ahora bien, la presencia de la realidad es más manipuladora que la ficción, por ello el documentalismo y el estilo noticiario es un aplastante y persuasivo intento de ocultación de los mecanismos del cine y su montaje (Boj, 2011, p. 148). ¿Acaso no es ese el gran triunfo de la ficción al mostrar con el *basado en hechos reales* telediario o documentales que se torna indudables pero que ocultan a su vez todo su intencionado montaje?

#### **E. EL CINE COMO RECURSO EDUCATIVO EN EL AULA.**

Llegados aquí, hemos de sacar un juego de preguntas que van a resonar constantemente. Hemos de preguntarnos, ¿Cuál el papel de la imagen en el aula? Veamos, en primera instancia, la escuela no ha dado valor a la imagen reflexiva y mucho menos al cine. Lo que ha desarrollado la escuela e institución educativa es el solemne culto al documental informativo, en post de abogar por una reputación científica (Gispert, 2008, p. 26). Los documentales, suelen reproducir el modelo clásico de docente instructor y unidireccional,

el uso expositivo de la imagen, una enumeración de contenidos enciclopédicos y una *voz en off* a imagen y semejanza que la da un docente instructor. Muchos docentes utilizan este modelo clásico porque es una continuación cómoda del modelo didáctico al que están acostumbrados. En ocasiones se crea una enorme confusión, “el grave error de utilizar el documental como sustituto de la realidad” (Gispert, 2008. P. 27). Aunque estilísticamente está cercano al ensayo, todo su montaje lo convierte en ficción. No hemos de olvidar que todo documental también es ficción (en su montaje intencional por un cirujano de la imagen), luego hemos de trabajarlo en cuanto ficción, y por lo tanto también es afín a los procedimientos metodológicos de la práctica filosófica. Una suerte de, *Cinesofía y documentales*, o *docusofía* podría resultar muy útil para la didáctica de contenidos temáticos y académicos y que, bien meditado el caso, habilitaría la apertura a otra futura investigación.

Entonces, ¿por qué el cine de ficción no tiene un lugar predilecto en el aula? La clave está en el modelo pedagógico. En el caso documental, es que reproduce al docente, su voz unilateral y abordaje de contenido durante visionados extensos. El cine de ficción no expone así los contenidos, ni tampoco hay *per se* una *voz over* que nos instruya mientras que todos guardamos silencio. El cine de ficción muestra narrativamente problemas, que detenidas en el momento oportuno nos llevan a preguntas entre nosotros fuera del mundo de la pantalla. Su uso es pleno en un aula cuyo docente de prioridad a la resolución de problemas que nos acechan en el presente y el cuestionamiento, y sin olvidar los contenidos entrega mucha importancia al hacer in situ, practicando procedimientos, y especialmente ensalzando el cuestionamiento y la enseñanza dialógica en comunidad. En síntesis, el uso clásico del documental extiende una forma tradicional de didáctica. Sin embargo, el uso del cine de ficción no funciona solo, en modo automático con el reproductor, exige para activarlo un modelo de innovación educativa y metacognitiva, y tal y como venimos indicando, es idóneo para la práctica del pensamiento.

Según Gispert (2008, pp. 41-48) el cine no es transparente, e indica que para usar el cine de ficción para fines educativos hemos de atender varias premisas, que no son otra cosa que la reducción listada de los argumentos citados ya:

1. El cine es un simulador de experiencias, nos devuelve destellos de realidad. El cine de ficción va más allá de la educación emocional, sino que es un espejo sintomático de nuestro presente, Es un espejo de síntomas, pero no es el espejo de la realidad, sino

la representación expresiva de la misma. En cuanto espejo es una de las mejores formas expresivas de nuestro tiempo

2. El cine es un diálogo con los demás. El significado del discurso audiovisual no es universal y unívoco, sino polisémico, luego permite abordarlo desde la intersubjetividad y múltiples interpretaciones.
3. El cine es montaje, el cine es ficción. El proceso de elaboración de cada una de las imágenes en movimiento y su tiempo son el resultado de una decisión, de una selección, de una subjetividad, que podríamos entender creativa e ideológica. Todo lo que queda dentro o fuera del encuadre, todo lo que es iluminado y lo que no, todo zoom y todo efecto es obra de la sombra del director y su maquinaria.
4. El cine es un gran engaño narrativo, es un pacto ficcional. No debemos de caer en la seducción del hechizo visual de que todo pasa ante nuestros ojos inocentemente, pues la primera percepción es solo la capa más superficial. Exige interrogar al film para extraer temas, cultura, intención, reglas internas, etc. La comprensión no es inmediata, fulminante y universal, sino que exige un *striptease*.
5. El cine es lenguaje, es gramática. Podemos aprovechar la alfabetización audiovisual previa y no formal que trae el alumnado, ya que por ser nativos de la cultura de la pantalla perciben ciertas gramáticas con sencillez, por ejemplo, pueden denotar fallos gramaticales de la imagen cuando sienten que algo no les cuadra. Siendo esto primitivo, partir de ese punto para crear enlaces significativos en las formas que tiene de interrogar, negar y expresarse que tiene la imagen en cuanto lenguaje y metalenguaje. Este anclaje va ligado a la formación de las competencias filosófica, creando una unidad en las competencias reflexivas del espectador. Ambas como unidad compondrían la formación *cinesófica* en su totalidad, tanto en la gramática del cine como en las habilidades filosóficas. Una lleva a la otra.
6. El cine es problematizador. La imagen nos sumerge en un proceso investigativo, ya que “las imágenes poseen la ventaja de presentar mediante un único significante una pluralidad de relaciones que pertenecen al ámbito del significado” (Gispert, 2008, p. 45), pues la imagen y su encuadre nos hace pensar en lo preciso, lo simple y lo concreto (Zunzunegui, 1992, p.61), y escena a escena y film a film acercarnos dialécticamente a los conceptos e ideas universales de Platón.

Bergala (2006) señala que hay un recelo en los docentes a el trabajo del cine de ficción en el aula, y cierto canguelo a cómo darles uso, pues lo más cercano en su formación en la exposición o tomar el film como un objeto literario. Es por ello que muchas de las



prácticas del cine en la educación han tenido un marcado carácter lingüístico, lo antes denominado como alfabetización cinematográfica. Pero esto es arduo y desvía al docente de nuevo a la gramática formal del cine, desde un vocabulario específico, normas estéticas, relaciones marcadas de significado y significante de la imagen, guías de lectura de planos y movimientos de cámara, etc. Todo esto es la dimensión analítica y técnica de la obra de arte. Para Gispert (2008, p. 47-48) “el conocimiento del vocabulario específico y su aplicación en el análisis del filme es sólo una herramienta, en muchos casos obsoleta, para el acceso a la significación del filme y no proporciona ningún tipo de conocimiento crítico (...) además, los medios de comunicación audiovisuales exigen nuevas capacidades mentales y ejercitan nuevas capacidades intelectuales. Actualmente la mente del público está modelada de diferente manera que la de los sujetos de otros momentos históricos que no han sido formados en un contexto o un universo audiovisual”. Y aunque no debe de desecharse pues su avanzada comprensión da coherencia con la obra de arte, desde el punto de vista de la educación del pensamiento es más importante el papel activo y co-constructor de espectador crítico y cuestionador.

Al igual que Bergala, no nos refugiaremos en las técnicas fílmicas, las cuales citaremos y también valoramos, pero haremos del cine un recurso de aula en torno a narración de problemas, sus mitos y capacidad de ponernos ante la simulación de dilemas filosóficos. Y es más significativo explorar “esa vida que quema entre los planos de una película, que la gramática cinematográfica” (Bergala, 2006, p.33) Las técnicas cinematográficas son importantes, pero es mucho más importante el cuestionamiento y capacidades filosóficas ante la imagen, aspecto que determina una auténtica alfabetización audiovisual, la nueva alfabetización contemporánea.

Como recurso educativo el cine sugiere cuestiones psicopedagógicas a considerar, y sugiere hacer foco en sus atributos como objeto de investigación y multilectura, incluso ser conscientes de que oculta una amalgama de técnicas y componentes, aspectos que laten en toda exploración de la mirada y que hemos de esclarecer.

- **¿Cómo introducir el cine en el aula? principios psicopedagógicos a tener en cuenta.**

La doctora en filosofía y ciencias de la educación García Amilburu, en su defensa del cine como optimizador de entornos educativos indica que “la presentación de un contenido intelectual en un medio imaginativo facilita su interiorización en mayor medida que la presentación de ese mismo asunto a un nivel meramente conceptual. De ahí la importancia

de utilizar imágenes, símbolos, ejemplos, etc., en la labor docente, que ayuden a conectar la teoría con la experiencia” (2010, pp. 29). El empleo didáctico de películas puede tomar parte del desarrollo del programa de una asignatura, para los temas transversales y educación en valores. Amilburu, menciona que el hecho de que los alumnos/as hayan visto previamente la película o ese fragmento específico no es nada negativo, sino al revés, ya que permite que se fijen más en los aspectos orientados a qué sucede, cómo sucede, por qué o el para qué. En ciertas edades es la mejor propuesta, pues nos dará ventaja para dar acción a las habilidades del pensamiento, como son detectar problemas, hipotetizar, elaborar definición, elaborar criterios, etc. A nivel didáctico hemos de tener en cuenta varios principios generales en torno al empleo e integración del cine en el aula:

- a. Fomenta del espíritu crítico a través de habilidades del pensamiento y procesos cognitivos.
- b. Desarrolla del diálogo socrático en una comunidad de investigación, propio del aprendizaje dialógico y de los métodos de la ciencia.
- c. Transmite contenidos y refuerzo del aprendizaje curricular.
- d. Fortalece y fomenta la educación en valores y temas transversales.
- e. Enseña a leer un texto cinematográfico adquiriendo criterios para enjuiciar películas (descubrir los medios del lenguaje cinematográfico empleados para transmitir el mensaje como son los diálogos, la música, la escenografía y ambientación; así como elementos más técnicos que afectan a los personajes, la narrativa y su acción, e incluso al espectador como son los planos, enfoques y el uso del tiempo).

De forma general, existen numerosas propuestas para introducir el cine en el aula como son: El cine fórum, el análisis pedagógico de una película, el análisis antropológico de un film. el estudio de casos y el estudio de casos inverso, la elaboración de proyectos de intervención educativa, la elaboración de reseñas críticas, etc. Ante estas propuestas se deben tomar varias decisiones, como proyectar la película entera al grupo, crear una sala de cine en el aula, proyectar capítulos o escenas previamente trabajados al grupo, fomentar talleres de cine fuera del horario escolar no formal.

Hemos de advertir que, tal vez hasta con las mejores intenciones, en ocasiones el cine se vuelve un obstáculo por su mal uso de empleo. Un mal uso del cine constaría en usar el cine como guardería o entretenimiento, es decir que el cine sea un *tener-en-el-entre*, usándolo como una droga de evasión, un acto de pasividad docente que nada tiene que

ver con el pensamiento, ni con el del alumno/a ni con el del docente, y que debilita la educación como búsqueda. En este caso no sería un recurso didáctico, sino un recurso para saturar el tiempo. No basta con proyectar sin más un film, reproducirlo y que el alumnado mire. Una reproducción sin más no conduce a la crítica, ni nos programa un momento de pensamiento (ya sea moral, crítico o creativo), ni crea momentos constructivos o educativos en torno al diálogo. Es más, en su máxima es más negativo y pasivo y lo que logra es adoctrinamiento al dejar colar por las rendijas de nuestra desarmada mente todo lo que el film dicta o moldea. Sería una lectura sin reflexión, el dominio del cine sobre nuestros deseos. Esa es justo la vía a evitar, pues eso ya se hace con lo habitual con la propaganda televisiva y el cine de ideologías varias, y en ello radica lo peligroso, la gangrena del pensamiento, o mejor dicho, del pensamiento-otro, es decir, que nuestro pensamiento no nos pertenece sino que otros son señores de lo que pensamos. La malsana idea de que el cine por sí solo hace una función educativa y que los aprendizajes se producen automáticos es un craso y doloroso error. El cine no es un invento mágico, que por sí solo hace sus prodigios y encantamientos, sino que es un medio que hay que darle vida, un medio para pensar y que hemos de pensarlo antes. Pensarlo como un artefacto educativo en cada uno de sus usos.

Nuestra propuesta para enseñar a pensar con cine en el aula, que desarrollaremos lentamente a continuación, se basa en la experiencia de que esta labor debe hacerse en tiempo formal, y lectivo, apoyado por proyectos educativos de pensamiento crítico y optimización de la inteligencia. Por otro lado, a excepción de ciertas obras cumbre, es mejor programar con fragmentos breves y potentes de películas, y aunque existen numerosos proyectos con una selección de obras muy estudiada y contundente, desde nuestro trabajo del pensamiento no recomendamos este trabajo por obras completas. El visionado de un film completo devora demasiado tiempo de clase, y sustrae el tiempo para lo realmente comunitario y reflexivo, el diálogo. El diseño en el aula de *Cinesofía* aboga por una selección de *miniaturas* o fragmentos bien escogidos, apoyados en actividades y dinámicas de impacto que se incorporan en la intervención ordinaria de las áreas académicas. No es crear una charla de cinefórum donde el moderador reparte tibiamente el turno. Es crear un espacio de interrogación y desarrollo del juicio racional. El diseño en el aula de *Cinesofía* es un diseño por el diálogo.

- **El cine como recurso multilectura**

Cada film requiere pensar su uso didáctico y para ello el docente reflexivo e investigador debes ser el primero en *leer* la obra y detectar sus luces y sombras. Las películas que habitualmente encontramos en los catálogos o internet se basan en las costumbres de los docentes en su área<sup>38</sup>, por ejemplo, los profesores/as de historia suelen mostrar películas sobre hechos históricos, pero olvidan usar esa ocasión para “pensar históricamente” como le gustaría Hegel, es decir, usar las estrategias y procesos del pensamiento en ese momento que se abre en el aula. En esta misma línea, los docentes de arte, suelen usar biografías de grandes artistas, pero además pueden usar ese momento cumbre para “pensar artísticamente” como proponemos en este catálogo. Tal vez el campo en más desuso es el de las matemáticas o economía, pues no es habitual (aparte de alguna biografía episódica) que el cine nutra estas áreas directamente, pues se consideran temas alejados del espectador o definitivamente, el film no consigue abordar sinceramente los contenidos de esa área ni compone ninguna escena que manifieste, con humildad, la naturaleza y bellas problemáticas de esa área temática de estudio. Sin embargo podemos crear grandes dilemas económicos de costes, rentabilidad y ganancia con cualquier film, además de usar la ocasión para “pensar filosóficamente las matemáticas” con preguntas sobre la realidad, sobre si las matemáticas son verdades solidas o sobre las dimensiones, cuestiones que les encantarían a Leibniz o Gödel. Aplicar las competencias de *Cinesofía*

---

<sup>38</sup> Se han consultado numerosas bases de datos y webs de referencia en torno a la didáctica del cine en las áreas, de las que resaltamos:

-**Primaria y secundaria en general** del GRUPO IREF (2013), en especial el listado de filmes consultado el 25 de septiembre de 2021: <http://www.gruporef.org/pensar-amb-el-cinema/es/que-fem/llicitat-de-pel%20c2%b7licules/>

-**Lengua castellana y literatura**, referente a Martínez-Salanova (s.f.) recuperado de <https://educomunicacion.es/cineyeducacion/index.htm>; de Bilbao, J. (4 de junio de 2018), recuperado de <https://www.jotdown.es/2018/06/clasicos-de-la-literatura-espanola-en-el-cine/>, o la base de datos del Instituto Cervantes (s.f.) que encontramos en <http://www.cervantesvirtual.com/portales/alece/>

-**Geografía**, referente a la Asociación española de geografía (2019), recuperada de <https://www.age-geografia.es/site/geografia-y-cine/>

- **Historia**, referente a la selección de CineHistoria (2020) recuperada de <https://cinehistoria.com/didactica/>.

- **Matemáticas**, referente a Sorando Muzás, J.M. (s.f.) recuperado de <https://matematicasentumundo.es/CINE/cine4.htm>

- **Física y química**, referentes a Pérez Gonzáles, N. (2017) recuperado de [https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/133381/2017\\_TFM\\_El%20cine%20como%20recurso%20en%20la%20ense%C3%B1anza%20de%20la%20F%C3%ADsica.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/133381/2017_TFM_El%20cine%20como%20recurso%20en%20la%20ense%C3%B1anza%20de%20la%20F%C3%ADsica.pdf?sequence=1&isAllowed=y); y Santamaría, A. (2019) recuperado de [https://riubu.ubu.es/bitstream/handle/10259/5218/Santamar%C3%ADa\\_Herrera.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://riubu.ubu.es/bitstream/handle/10259/5218/Santamar%C3%ADa_Herrera.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

- **Música**, referente a Camino Rentería (s.f.) recuperado de <https://www.mariajesusmusica.com/muacutesica-y-cine.html>

- **Plástica e historia del arte**, referente a Educación 3.0. (11 de febrero de 2016) recuperada de <https://www.educaciontrespuntocero.com/recursos/peliculas-para-reforzar-la-asignatura-de-historia-del-arte/>

en la práctica fílmica en el aula, dotaría al área de una dimensión más allá de los contenidos: del pensamiento<sup>39</sup>.

Enseñar a pensar con cine pretende ese salto metacognitivo para pensar los pensamientos de cada área en la comunidad del aula. Es el *salto meta* de esa área de conocimiento. Lo que además aporta el hacer metacognitivo es que refuerza procesos cognitivos transferibles a los demás saberes, áreas y disciplinas, es decir son interdisciplinarios y aportan al alumnado saberes transferibles (soft skills) que pueden acompañarle toda su vida. Lo que las habilidades *meta* y la filosofía práctica en la infancia acaban por hacer es la consolidación de capacidades transferibles. Lo que comparten en común todas las áreas es que todas ellas permiten un empleo del cine, luego todas se puede apoyar en obras fílmicas nutritivas. Siendo esto habitual, solo queda, una vez hospedado el cine en las áreas, que este disponga de un hábito del pensamiento, queda pensar el cine. En definitiva, consideramos que la cadena posibilitadora es que a través del cine introducimos la enseñanza del pensar y la filosofía como hábito. Esta forma conectiva entre disciplinas, áreas, y materias que globalizan capacidades, es defendida por Gispert, que cita que al “proyectar un film histórico para impartir o completar una unidad didáctica centrada en un episodio histórico. Se utiliza la adaptación fílmica de una obra literaria con el fin de aproximarse a una novela que ha inspirado el filme. Se visionan filmes en versión original para la enseñanza de idiomas extranjeros (...) para convertirse en el punto de partida de un debate posterior” (Gisperts, 2008, p. 75). Así el cine mantiene una relación con las disciplinas educativas y sus temáticas., y aunque la obra fílmica es un texto, se convierte aquí en un pretexto para conducirnos a otro campo de saber, que no es otro que el *hábito meta* que nos brinda la filosofía en la infancia y su enseñanza del pensamiento.

Ahora bien, no todos los filmes tienen una referencia escolar o educativa inmediata, y mucho menos la obra en su totalidad, luego no son considerados inicialmente válidos para el estudio. Un numeroso grupo de filmes de ficción quedan marginados del ámbito escolar por no disponer de una forma de integrarlos en la práctica del currículo. Todos aquellos filmes “que no son una recreación histórica de pasado, los que no adaptan una obra literaria de prestigio, o los que no relatan una biografía de un personaje relevante en el campo del arte” (2008, p. 76) quedan, según Gispert, anulados didácticamente por no disponer de una ruta rápida o medio útil para darles una vida didáctica. Han gozado de

---

<sup>39</sup> Para ahondar en la aplicación de las competencias de Cinesofía en las áreas, véase el apartado 3.3.5. El currículo del pensamiento.

aceptación aquellos filmes de corte informativo, por el excesivo fanatismo a los contenidos, pero es necesario asumir “que el cine no es valioso únicamente por su capacidad para difundir la cultura sino porque también es un importante instrumento de pensamiento y reflexión. (Gispert, 2008, p. 77). Es en esta parte en donde toma relevancia el desarrollo de competencias y capacidades de reflexión, donde vivificamos el método para su introducción en el aula, la metodología de la filosofía práctica, y entre otros modelos, la metodología de filosofía para niños/as y en la infancia.

El cine es un recurso multilectura, y una de ellas es la filosofía. Pero lo que nos interesa aquí del cine es su capacidad para hacer de intermediario para asimilar contenidos curriculares entre disciplinas. Muchas de estas obras, que vemos repartidas y separadas en estos cajones estancos llamados asignaturas, los veremos analizados posteriormente desde una lectura filosófica. Lo que pretende esta lectura filosófica es ser una *lectura conectiva* entre los saberes y áreas. He insistimos, que, una vez introducido el cine en cualquier área, solo nos quedaría crear el *hábito meta* para pensar esa área. Aquí el cine hace de herramienta, de recurso educativo que conecta saberes del currículo, y que permite varias lecturas en su visionado. Entonces ¿podemos llevar la lectura filosófica a las demás disciplinas? Sí, y el cine es el texto y pretexto que facilita esta secuencia.

A modo de ejemplo se aporta una idea general y sucinta de los recursos más habituales que los docentes acostumbran a usar en sus aulas, tomando consulta de Grupo IREF (2013), Instituto Cervantes (s.f.), Martínez-Salanova, E. (s.f.), Bilbao, J. (4 de junio de 2018), CineHistoria (2020), Asociación española de geografía (2019), Pérez Gonzáles, N. (2017), Sorando Muzás, J.M. (s.f.), Camino Rentería, M<sup>o</sup>.J. (s.f.), Educación 3.0. (11 de febrero de 2016); Filmaffinity. (s.f.) y el listado de Watcher, A. en IMDb (7 de mayo de 2015). Debido a la diversidad y cambios quirúrgicos que habitúa el currículo en cada provincia española, modifiqué algunos nombres de las áreas con un carácter más global e integrador.

EL CINE COMO RECURSO MULTILECTURA	
ÁREAS	ALGUNOS EJEMPLOS HABITUALES <sup>40</sup> :
<b>LENGUA Y LITERATURA.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Anna Karenina (2012).</li> <li>- Drácula de Bran Stoker (1992)</li> <li>- El Principito (2015).</li> <li>- La ladrona de libros (2013).</li> <li>- La casa de los espíritus (1993).</li> <li>- El niño del pijama de rayas (2008).</li> </ul>

<sup>40</sup> Hemos optado por marcar con un sombreado en negrita aquellas obras ejemplificadas que sí tienen una miniatura en este catálogo e investigación, avanzando que puede recurrirse al empleo de estas desde la PARTE II – 2. EJERCICIOS PARA PENSAR CON LA MIRADA, y de consulta en el 3. CATÁLOGO DE CINESOFÍA EN LA AULA, posibilitan así un trabajo conectivo entre la filosofía y las áreas.

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>El jorobado de Notre Dame (1996)</b></li> <li>- Los Miserables (2012).</li> <li>- La Novia (Bodas de Sangre) (2015).</li> <li>- La colmena. (1982).</li> <li>- La casa de Bernarda Alba (1987).</li> <li>- El perfume (2006).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Harry Potter (20001 - 2011).</b></li> <li>- <b>El señor de los anillos (2001 - 2003).</b></li> <li>- Juegos del hambre (2012 - 2015)</li> <li>- La guerra de los mundos (2005).</li> <li>- La montaña mágica (1989).</li> <li>- <b>El nombre de la rosa (1986).</b></li> </ul>
<b>MATEMÁTICAS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pi, Fe en el Caos (1998).</li> <li>- Flatland (Planilandia) (2007)</li> <li>- Coherence (2013).</li> <li>- La soledad de los números primos (2010).</li> <li>- El genio del amor (1994).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Einstein y Eddington (2008).</li> <li>- La habitación de Fermat (2007).</li> <li>- <b>Los crímenes de Oxford (2008).</b></li> <li>- Descifrando enigmas (2014).</li> <li>- Donald y las matemáticas. (1959)</li> <li>- Ecuación preferida del profesor (2006)</li> </ul>
<b>ÁREAS DE IDIOMAS</b>	<i>Para las áreas de idiomas (inglés, francés, alemán, etc.) la técnica es verla en versión original, y crear actividades de doblaje donde sea necesario traducir el texto, usar correctamente la fonética, etc. Eso permite trabajar todos los contenidos.</i>	
<b>GEOGRAFÍA</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Twister (1996).</li> <li>- Lo Imposible (2012).</li> <li>- El Núcleo (2003)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- El día de Mañana (2004).</li> <li>- Un pueblo llamado Dantes Peak (1997).</li> <li>- Volcano (1997).</li> </ul>
<b>HISTORIA</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 1898, Los últimos de Filipinas (2016).</li> <li>- El verdugo (1963).</li> <li>- Capitán Alatriste (2006).</li> <li>- La lengua de las mariposas (1999).</li> <li>- La misión (1986).</li> <li>- Troya. (2004)</li> <li>- 300 (2006).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Gladiator (2000).</li> <li>- 1942, La conquista del paraíso (1992)</li> <li>- Los santos inocentes. (1984)</li> <li>- Barry Lyndon (1975).</li> <li>- <b>Mientras dure la guerra (2019).</b></li> <li>- La vida es bella (1997).</li> <li>- El hundimiento (2004).</li> <li>- JFK (1991).</li> </ul>
<b>CIENCIAS SOCIALES, SOCIOLOGÍA Y PSICOLOGÍA</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>La ola (2008)</b></li> <li>- <b>Wonder. (2017).</b></li> <li>- Ciudad de Dios (2002).</li> <li>- <b>El Show de Truman (1998)</b></li> <li>- Tiempos modernos (1936)</li> <li>- El cisne Negro (2010).</li> <li>- El señor de las moscas (1990).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- American History X (1998).</li> <li>- Boyhood (2014).</li> <li>- El experimento (2010)</li> <li>- La naranja mecánica (1971).</li> <li>- Identidad (2003).</li> <li>- Alguien voló sobre el nido del cuco (1975).</li> <li>- Cadena Perpetua (1994).</li> </ul>
<b>CIENCIAS DE LA NATURALEZA: BIOLOGÍA, FÍSICA Y QUÍMICA.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Breaking bad (2008- 2013)</li> <li>- <b>La duda de Dawin (2009)</b></li> <li>- Marte (2015).</li> <li>- Moon (2009).</li> <li>- Inteligencia Artificial (2001).</li> <li>- Intelestellar (2014).</li> <li>- Radioactive (Madame Curie) (2019)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- El planeta de los simios (1968).</li> <li>- Parque jurásico (1993).</li> <li>- <b>Gattaca (1997).</b></li> <li>- Hijos de los hombres (2006).</li> <li>- Contagio (2011).</li> <li>- La Mosca (1986).</li> <li>- <b>Wall-E (2008).</b></li> </ul>
<b>PLÁSTICA E HISTORIA DEL ARTE.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- El hombre de la cámara (1929).</li> <li>- Los fantasmas de Goya (2006).</li> <li>- Van Gogh, a las puertas de la eternidad (2018).</li> <li>- Loving Vincent (2017)</li> <li>- Sobreviviendo a Picasso (1996).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Factory Girls (2006).</li> <li>- Pollock, la vida de un creador (2000).</li> <li>- <b>El manantial (1949).</b></li> <li>- Frida (2002).</li> <li>- La joven de la perla (2003).</li> <li>- Andrei Rubliov (1966).</li> </ul>
<b>ECONOMIA</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>El concursante (2007).</b></li> <li>- La gran apuesta (2015).</li> <li>- El capital (2012).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Los lunes al sol (2002).</li> <li>- El fundador (2016).</li> <li>- <b>El joven Karl Marx (2017).</b></li> </ul>

	- Lobo de Wall Street (2013).	- Wall Street (2016).
<b>FILOSOFÍA, CIUDADANÍA Y VALORES.</b>	- <b>Sócrates (19719).</b> - <b>El séptimo sello (1957).</b> - <b>Ágora (2009).</b> - Merlí, (serie de tv) (2015-2018). - <b>2001, Una odisea en el espacio. (1968).</b> - Sólo ante el peligro (1952).	- Rashomon (1950). - Ciudadano Kane (1941). - <b>Matrix (1999).</b> - <b>The Ordet (La palabra) (1955).</b> - <b>El club de la lucha (1999).</b> - <b>American Beauty (1999).</b> - <b>Blade Runner (1982).</b>

**Tabla 1** – El cine como recurso multilectura.

Mostramos esta tabla porque es la forma habitual de cómo se inserta en el cine en el aula, y es mediante el enlace de contenidos. Las películas aquí expuestas son las habituales en los catálogos y búsquedas de internet en cuanto a cómo complementar nuestras clases con un “cine de contenidos”. Muchas de estas obras las veremos analizadas e insertan en la explicación filosófica y didáctica que veremos a continuación.<sup>41</sup> Por ello, consideramos, que una forma blanda, es aprovechar que usamos estos films en el aula para responder a contenidos, y ya dispuestos con este anzuelo como pretexto activar las habilidades y competencias filosóficas tal y como recomendados desde el enfoque de *Cinesofía*. Luego, una no exime a la otra, pues desde un buen diseño didáctico podemos abarcar los contenidos y activar las capacidades cognitivas que nos permitan *pensar literariamente, pensar científicamente o pensar históricamente*. Teniendo esto en mente, usando la habitual escalera de contenidos como resorte, y siendo esta conocida, nosotros aportamos el otro nutriente, la oportunidad de hechizar mediante la enseñanza del pensamiento. ¿Por qué limitarnos a contenidos o, solamente procesos de pensamiento, cuando podemos “pensar los contenidos”?

Muchas de estas las veremos siempre desde la vetusta mirada de la lechuza de la filosofía, pero recomendamos al lector el juego de encajarla en el área que considere oportuna, pues para ello la filosofía es la madre conectiva y el hogar familiar y de retorno de todas las disciplinas.

- **El cine como objeto de investigación en el aula.**

Gispert (2008) nos indica que podemos abordar el cine en el aula desde dos perspectivas: el cine como instrumento didáctico y el cine como objeto de estudio. El cine se convierte en objeto de estudio cuando nos aproximamos a él desde distintas perspectivas o

<sup>41</sup> Véase la segunda aparte de esta investigación: PARTE II – LOS FILÓSOFOS EN LA PANTALLA. INVESTIGACIÓN DE FICCIONES FILOSÓFICAS A TRAVÉS DEL CINE.



tematizaciones, como es la filosófica, la educativa y psicopedagógica, la sociología, la psicología, la antropología, la economía, la literatura, la historicidad, política, etc. (Gispert, 2008, p. 77). Aquí el cine no es un puente para llegar a otra meta, sino que es la meta de estudio. No hace de instrumento ni herramienta, no es el disparador de contenidos, sino que él mismo es el continente. Es la lectura comprensiva del film desde sus procesos expresivos, como las emociones que despierta, las formas artísticas y en cuanto obra de arte. También es el estudio del cine en cuanto ideología, cultura y análisis de la sociedad en la que ha surgido, atendiendo como menciona Gispert (2008, p. 77) a que “esa imagen (del cine) no es el mundo, sino una imagen del mundo”. El cine como relato es real, pero siempre como metáfora del mundo (p.87).

Como foco de investigación también es la lectura del film desde sus técnicas formales. Es su ya señalado lenguaje, la gramática del cine: montaje, movimientos de cámara, planos alejados o cercanos, encuadre, etc. Pero también desde la multidisciplinariedad cinematográfica, como es la escritura de guiones que exige un análisis de los elementos lingüísticos, desde la música y las bandas sonoras donde hemos de incluir todos los sonidos y diálogos, desde la teatralidad y escenografía donde se analiza creativamente, la presentación digital o analógica y sus efectos plásticos, el vestuario y coherencia histórica y los roles expresivos de los actores, así como otros elementos multidisciplinarios como son su autor, obras relacionadas e intertextualidad literaria, categorías sociales, de género y etnia, momento histórico y sociopolítico de su publicación y cómo afecta a su trasfondo, entre otras cosas, elementos y dimensiones de investigación.

La forma más idónea de llevar el cine a todas las edades curriculares como una forma reflexiva e interactiva es la investigación desde *la lectura filosófica* para interrogar al film con las habilidades cognitivas y las estrategias complejas del pensamiento.

- **Pedagogía de la mirada: explorar desde la gramática del cine.**

No eximimos la importancia de la gramática del cine, la cual es fundamental e insoslayable en cualquier curso de educación audiovisual en la escuela. Es algo que el alumnado de la cinesfera debe familiarizarse para leer adecuadamente el mundo de las pantallas. Podemos llamar a esto, una pedagogía de la mirada desde su tecnicidad. ¿Por qué una pedagogía de la mirada? Porque todo director/a planifica y encuadra para conducir la mirada del espectador. El montaje pastorea la mirada. Hemos de atender a esto, para no caer en la manipulación de la mirada. Todos los diálogos tienen un porqué,

todos los planos tienen un porqué. Todo puzle tiene un porqué. Nada es gratuito en el cine. Pero cuando el director nos guía la mirada, ¿a dónde nos la conduce? Lo importante es saber que somos conducidos voluntariamente para que nadie conduzca nuestro pensamiento.

Llevar al aula la el análisis gramatical del cine exige haber pulido otros prerequisites antes. Aunque no es el centro de nuestra investigación, vemos relevante incluirlos para que cualquier docente lo incorpore. Entendamos, que en general, los jóvenes nativos de la pantalla de hoy, tienen interiorizada una secuencia idónea del lenguaje cinematográfico, y al igual que cuando un discurso es poético y en orden aprecian que algo les gustó, pero no identifican bien el qué, en el cine ese efecto surge. El entreno de las técnicas lleva a que nuestro alumno pueda apreciar esas “faltas de ortografía” de plano e ideas. Nosotros podemos notarlas, pero el objetivo de la gran educación es dar las técnicas para descubrir la falacia, lo subliminal, la retórica discursiva y la ideología latente en la más bella y placentera secuencia.

Hemos hablado de la mirada técnica, pero ¿qué técnicas de lectura dispone el cine? La gramatología cinematográfica compone las técnicas con las que el cine hace su discurso. Llamamos “lenguaje y técnicas audiovisuales a los recursos que el cine, a lo largo de más de un siglo, ha inventado para convertir una historia, un relato, una idea en imagen, de la manera más atractiva posible” (Breu y Ambrós, 2007, p. 69). A modo resumen, el fotograma es la unidad expresiva mínima y fija, y se reproducen 24 por segundo. Ahora bien, la suma de fotogramas hace un plano, la suma de planos hacen una secuencia, la suma de secuencia hacen un texto fílmico, y la suma de textos fílmicos hacen la película.

Las técnicas dotan de efecto y afecto, esas técnicas tienen un carácter filosófico en el cine. Esta alfabetización audiovisual no basta con el hecho de contemplar una serie de imágenes en movimiento como un espectador pasivo, pues este medio tiene su propia gramática, semántica, sintaxis y pragmática, sus propias competencias lectoras. Y es que “el desconocimiento de las particularidades de este lenguaje deja al receptor más indefenso ante los impactos emotivos que recibe, y ante el tremendo poder de seducción del cine” (García Amilburu y Landeros, 2011, pp.16-17).

Siendo nuestra investigación, entre muchas conexiones, una investigación entre el cine y sus usos, esta alfabetización de la mirada no debe de faltar, y estamos seguros que cualquier experto en *teoría del cine* agradecerá esta presencia, pues anima al investigador

y docente reflexivo a entrar en las técnicas de la teoría cinematográfica, pero a su vez, abre un puente para que los teóricos del cine incorporen a su hacer la lectura filosófica que proponemos a través de *Cinesofía*.

Por tanto, incluimos un listado sintético de las técnicas lingüísticas del cine, pretendiendo que ayude y guíe la lectura minuciosa de las miniaturas y anime a la alfabetización del espectador complejo en cualquier ámbito. Aportamos entonces esta *GRAMÁTICA DEL CINE: Lenguaje, estructura y aspectos técnicos (visual, auditivo y narrativo) de una obra cinematográfica*<sup>42</sup>. Además, incluimos un *INSTRUMENTO DIDÁCTICO. Herramienta para analizar la gramática y técnicas cinematográficas en el aula*<sup>43</sup>, para desarrollar en clase la conceptualización filosófica al ver secuencias de cine.

### **3.6. ¿EL CINE PUEDE AYUDARNOS A FILOSOFAR? EL CINE COMO INSTRUMENTO PARA LA ENSEÑANZA DEL PENSAMIENTO.**

Como menciona Zunzunegui (1999, p.66), el matrimonio entre cine y filosofía no fue cosa de flechazo, al revés, ha vivido un romance tibio, lento y con timidez. El cine deseaba ser una teoría exclusiva y externa, independizada, pero para legitimarse como objeto de estudio estableció inevitables lazos con la filosofía. La teoría cinematográfica siempre ha encontrado un primer asilo en Aristóteles. En su obra de *La poética* (2020), Aristóteles explora la idea de mimesis y alejándose de la idea de la caverna de Platón, sitúa la imagen como copia del mundo, en una suerte de dialéctica entre lo sensible y el mundo. Esto abrió una brecha para abordarla desde varios ángulos filosóficos. Maurice Merleau-Ponty estudió el cine desde la categorización de las estructuras lingüísticas. Saussure y Levi-Strauss desde la semiología y el estructuralismo respectivamente. Lacán se encargó de datar a la visión de un enfoque psicoanalítico desde el inconsciente freudiano. Los debates postestructurales de la comunidad cinematográfica tuvieron su peso en la deconstrucción de Derrida, la fotografía y autoría en Roland Barthes, o la hipótesis represiva de Foucault y la función que ejerce el cine en el presente. El teórico de cine Aumont que pretendió

---

<sup>42</sup> Ver cuadro de la ANEXO 3 - GRAMÁTICA DEL CINE: Lenguaje, estructura y aspectos técnicos (visual, auditivo y narrativo) de una obra cinematográfica.

<sup>43</sup> ANEXO 4 - INSTRUMENTO DIDÁCTICO. Herramienta para analizar la gramática y técnicas cinematográficas en el aula.

situar al cine en el ámbito de la estética filosófica, propuso analizar la capacidad del cine como provocador y despertador el pensamiento dijo que “debemos estudiar la imagen animada buscando la forma de cómo esta se piensa como imagen, en cuento se trata de un producto del pensamiento” con preguntas como ¿de qué modo la imagen piensa y de dónde procede la imagen? (Aumont, 1998, p.8).

Deleuze (1984), inspirado en la imagen-concepto de Bergson (2006) indicó que una idea en el cine era “un bloque de pensamientos” que se mueven en imágenes cargadas de tiempo. Su trabajo a través de taxonomía sobre el valor visual apuntaba diversos tipos de pensamiento que el arte del cine podía revelar, conceptos surgidos de la imagen. Su aporte si crea un matrimonio sólido entre el cine, la historia del arte y la filosofía estética, situándose “entre la poética, entendida como teoría reflexiva que hacen posible determinada obra, y la estética como afirmación - en el sentido kantiano – del gusto” (Gispert, 2008, p. 188). El *método Deleuze* se puede resumir en dos cuestiones: ¿qué conceptos se crean en la imagen? ¿qué sentido tiene ese concepto? Su obra fue recibida con escepticismo, tanto por cineastas como por los filósofos de aquellos días, pues generó un punto de inflexión y sobresalto. Se le debe a Deleuze el logro de consolidar una unión madura y argumentada entre cine y filosofía, colocándola como un matrimonio respetable del que se ha hablado mucho, pues por primera vez (la filosofía) se tomaba en serio al cine como instrumento filosófico, se pensó al cine como pensador. Tal vez, sin Deleuze, esta tesis nunca se hubiese escrito. En una entrevista que Deleuze realizó poco antes de su muerte, dijo:

Es cierto que los filósofos se han ocupado muy poco del cine (...) Sin embargo, se da una coincidencia. En el mismo momento de aparición del cine, la filosofía se esfuerza en pensar el movimiento. Pero puede que esta misma sea la causa de que la filosofía no reconozca la importancia del cine: está demasiado ocupada en realizar por cuenta propia una labor análoga a la del cine, quiere introducir el movimiento en el pensamiento, como el cine lo introduce en la imagen de todo, los críticos cinematográficos, al menos los mejores, se convierten en filósofos desde el momento en que proponen una estética del cine. No son filósofos de formación, pero se convierten en filósofos. Esta fue la aventura de Bazin (1985).

Actualmente, las referencias cruzadas entre cine y filosofía –como dice Luis Arenas – constituyen el canon bastardo de la filosofía contemporánea. (Jarvie, 2011, p.18). La filosofía encuentra en el cine una fuente inagotable. Aquí, la batalla no se librará entre

exquisitos films de culto y productos rompetaquillas, pues consideramos que en todas ellas podemos encontrar interrogantes. Incluso aquellas películas pertenecientes a la *dictadura de lo vulgar*, son objeto de intensos interrogantes ¿por qué hacen lo que hacen los personajes? ¿Es eso posible? ¿Existe en la vida real alguien así? ¿Existe algún problema en la forma de pensar de los protagonistas? ¿Es coherente el film? ¿La película nos enseña algo o no? ¿Qué intención tiene la película o dicha escena? ¿Es arte? Pues, aunque no todos los films tengan una intención previamente reflexiva, si la tiene la postura del espectador. La mirada, una mirada que problematiza.

El empleo del cine como instrumento de reflexión, como practica filosóficamente para pensar, permitirá al alumnado realizar descubrimientos personales al partir de lo representado en la pantalla (Peña Pérez, 2009). Las cuestiones filosóficas no sólo las encontramos en películas de autor (Bergman, Fellini, o Kubrick), películas artísticas (Dalí, Buñuel o Tarkovski) o ensayísticas (Sans soleil de Chris Marker, 1983) sino también en lo comercial y en numerosos géneros. Falzon menciona que algunas películas presentan una carga filosófica mayor que otras. Podemos entenderlas como películas forzadas y películas conectadas.

Ante las *películas forzadas* dice “podría discutirse con suficiente ingenuidad que cualquier película puede hacerse filosóficamente relevante, y esto es bastante cierto. Sin embargo (...) algunas películas requieren más ingenuidad que otras para hacerlas filosóficamente relevantes, y como resultado se siente que de algún modo han sido forzadas a entrar al servicio filosófico” (Falzon, 2002, p. 18). Por otro lado, hay películas que se ofrecen fácilmente a entrar en conexión con los temas filosóficos y sus problemáticas. Ellas mismas invitan y desafían, y traen de serie temas y posturas. Estas son películas conectadas a la filosofía, siendo eso mismo la naturaleza del film, por lo que “no estamos imponiéndoles un significado sino sacando a la luz algo de lo que está sucediendo en las mismas películas” (Ibidem, 19).

Entonces, ¿el cine puede ayudarnos a filosofar? Si, es una herramienta artística contemporánea de primer orden, y va a depender del carácter y la mirada con la que los docentes forman, (de)forman, y desafían a sus alumnos/as, colocándolos ante la margen con una pedagogía de la mirada que cuestione y problematice. De esta forma, el cine pasa a ser un recurso para la enseñanza del pensamiento, una herramienta de lectura en imágenes para enseñar a pesar en cualquier nivel educativos. Y cuando hablamos de enseñar o aprender a pensar, nos referimos a una didáctica de la filosofía de la infancia,

de la adolescencia o del profesorado más adulto, una didáctica centrada en capacidades y habilidades del pensamiento complejo, en su mixtura crítica, ética y creativa. En su obra *Filosofía del Cine*, Ian Jarvie aclara, que “si entendemos la filosofía como el intento de abordar de un modo crítico y reflexivo los conflictos más generales que nos plantea a los seres humanos la interacción con el entorno natural y social, el cine resultará entonces un excelente instrumento didáctico para pensar filosóficamente la realidad” (2011, p. 166)

Ya nos hemos referido antes, en nuestra enmarcación de qué es el cine, a cómo el cine en cuanto cine se hace educador de masas, un *influencer*, narrador de nuevas mitologías y nuevos héroes míticos o como simulador *espectacular* de dilemas existenciales y problema éticos, incluso como modelo de pensamiento dejando entrever otra de sus formas: el cine como sistema de pensamiento. Y como pensamiento y dispositivo del pensamiento, entonces, ¿qué lugar ocupa el cine en la enseñanza del pensamiento mismo?

A lo largo de la historia del cine una pregunta siempre ha revoloteado, ¿si el cine puede llegar a ser un sistema de pensamiento en sí mismo? Para el director Josef Epstein el cine es un depósito de los problemas y tensiones metafísicas de su tiempo (Gispert, 2008, p. 182), donde cada film es un bloque de pensamiento concentrado. Epstein fue uno de los primeros directores, o pensador en imágenes, que pensó filosóficamente el cine. Bautizó a su modelo estético como *lyrosofía*<sup>44</sup>, y pretendía, “una especie de filosofía lírica capaz de desarrollar de forma simultánea las capacidades intelectuales y sensitivas” (Bergala, 2008, p. 182). Para Epstein el cine ha cambiado la percepción humana, como vehículo y almacén del pensamiento, como creador de pensamientos y como modificador de los pensamientos populares. Según Epstein (1974):

La imagen animada conlleva los elementos de una representación general del universo que tiende a medicar, de un modo u otro, todo el pensamiento. Así, recientemente, una serie de problemas eternos – el antagonismo entre la materia y el espíritu, entre lo continuo y lo discontinuo, entre el movimiento y el descanso, entre la naturaleza del espacio y del tiempo, entre la existencia y la instancia de toda la realidad – acaban adquiriendo un aire absolutamente nuevo (p.16).

---

<sup>44</sup> Es de Epstein y de su concepto, de quien hemos tomado homenaje para bautizar a nuestra noción como Cinesofía. Además, hemos tomado de él una inspirada base en lo que denominamos en esta investigación como *los temas eternos* del cine.

Hablar del cine como pensamiento, es hablar del cine como filosofía. Sixto Castro en su artículo *¿Puede el cine ser filosofía? Relaciones de cine y filosofía* (2009) expone que el cine es el arte de nuestro tiempo, ante el que hemos de preguntarnos como lenguaje ¿hasta qué punto es él mismo una forma de filosofía? El cine no sólo ilustra posturas filosóficas, sino que él mismo hace una filosofía propia. El cine aloja filosofía como contenido, pero también una forma de filosofía como medio, un medio con un lenguaje filosófico propio. Ya susurró McLuhan que el medio ya era el propio mensaje, y de ser así, lo que el medio cinematográfico nos trae es una forma de pensar en imágenes. La imagen y su medio como un producto del pensamiento.

El cine como arte *epocal* vuelve a colocar al filósofo/a ante una interrogación. ¿Cómo aprender o enseñar a pensar preguntando al arte? Habitualmente, los filósofos han analizado las obras de arte populares que predominaban en su época histórica. De ellas extraían importantes consecuencias filosóficas, como analistas del espíritu de su época. Platón se detuvo en la épica, Aristóteles en las tragedias, Kant analizó los jardines, Hegel todas las artes de su época, Danto el pop art, Peter Kivi analizó la música. Esta época transicional requiere pensadores que entren al análisis de los videojuegos, del nuevo cine por fascículos, los memes, los emoticonos de *WhatsApp*, un directo en *Instagram*, un *gift* o *Boomerang*, una microhistoria *Tiktok*, o incluso la gastronomía como obra de arte. Algo más inquietante es filosofar ante lo que representa Google, o peor, cuestionarnos si Google filosofa. Todo ello representa el pensar de nuestro extraño momento actual, es pensamiento.

Entonces, ¿el cine filosofa? ¿El cine piensa el mundo? El cine, entendido como obra de arte y sistema simbólico de códigos, elabora contribuciones genuinas al mundo filosófico. Ideas que son únicas y que requieren de la compleja máquina de la imagen en movimiento para decir lo que sólo con ese idioma se puede decir. Los objetos fílmicos son objetos metafísicos y filosóficos. Ahora bien, no solo filosofan y discuten, sino que son filosofía ellas mismas. Y es que los films no solo exploran ideas filosóficas o temas académicos, sino que toman una postura, se posicionan filosóficamente y abren la mente del espectador al mostrar un problema. La obra cinematográfica toma partido, escoge una postura. Entendamos que el hecho de tratar unos cuantos temas filosóficos y aludir a autores no hacen que la película sea una obra filosófica, para ello es necesario dirigir con una intención discursiva y ofrecer un posicionamiento. Si tomamos la definición amplia de que la filosofía es reflexión, los films son objetos filosóficos ante los que reflexionar.

Ahora bien, para que sean filosofía debe haber una coherencia entre los contenidos o problemas (guion temático), el medio o forma de mostrar (cámara y montaje) y el posicionamiento discursivo (intención autoral). Todas ellas crean un diálogo con el espectador que le hace pensar, lo agita y conmociona, pero también pueden lograr una contribución a la disciplina discursiva de la filosofía. En síntesis, por un lado, es filosofar, y por el otro, es filosofía.

Si entendemos el cine como forma de pensamiento, entonces, ¿pueden las imágenes filosofar? ¿Podemos articular un discurso filosófico a través de imágenes? ¿Puede el cine ser por sí mismo un texto filosófico como lo son *Ser y Tiempo* de Heidegger, la *Metafísica* de Aristóteles o el *Tractatus* de Wittgenstein? ¿Hemos de enseñar a pensar con la mirada? ¿Si el director piensa con la cámara, los espectadores deben pensar con los ojos? ¿Podemos considerar que muchos directores son filósofos cuyo órgano de pensamiento es la cámara? Por ejemplo, Terrence Malick, director de la *Delgada línea Roja* (1998) o *El árbol de la vida* (2011), estudió filosofía en Harvard con Stanley Cavell, además, fue profesor de fenomenología en el MIT y traductor de Heidegger sobre el cual desarrolló su tesis doctoral. Esto hace que sus films posean una ontología de la imagen de corte Heideggeriano o gadameriano.<sup>45</sup>

Tomando todo lo dicho y yendo más allá, ¿puede crear el cine una propia cultura filosófica? ¿Puede la imagen en movimiento entenderse como un género filosófico? El cine nos permite pensar lenguajes, entre los distintos idiomas de la filosofía escrita y la filosofía en movimiento de la imagen. Lo que consigue hacer el cine es dar transitividad, movimiento, crea una *filosofía en acción*. Es filosofía-acción porque se da movimiento a los conceptos, y es acción filosófica al cuestionarlos. Por esto mismo nos preguntamos, ¿hay problematizaciones filosóficas que pueden encontrar en la imagen-movimiento y su lenguaje un mejor medio de expresión?

El matrimonio entre el cine y la filosofía, a la luz de la educación, ha abierto el problema desde distintas cuestiones. Nuestra fórmula didáctica y propuesta filosófica, torna al cine una experiencia filosófica que enseña a pensar con los ojos, optando por una *pedagogía de la mirada* que potencia la lectura filosófica del cine, entendiendo las ficciones o mitos que nos ofrece el cine como ficciones filosóficas, que, tomadas estas con brevedad y análisis les confiere un valor de textos de problematización en movimiento, tan

---

<sup>45</sup> Ver EJERCICIO 6: Heidegger y el ser hacia la muerte.



impactantes desde el *logos* y el *pathos* como un buen ensayo, un buen aforismo, un buen tratado o un buen diálogo platónico.

Al igual que John Austin a la pregunta ¿Qué es cine? – respondía, hacer cosas con imágenes (Searle, 2017). Nosotros desde ¿qué es Cinesofía? podemos responder, con cierto paralelismo travieso, que es hacer filosofía con imágenes. Pensar el mundo desde el cine. Hacer del cine una experiencia filosófica.

### **3.6.1. EL CINE COMO EXPERIENCIA FILOSÓFICA.**

La experiencia fílmica es ya un momento didáctico y filosófico. Ya hemos descritos los poderes del cine como simulador de algo creíble, incluso de lo increíble, un simulador de situaciones ontológicas, existenciales, epistemológicas. Todas ellas nos llevan a colocarnos, ya sea por empatía o piedad, en la piel de uno o varios personajes arrastrados por la narración, y elegir. Alegrarnos de sus elecciones y consecuencias, o avergonzarnos con horror y estupor, los resultados de sus actos, algunos previsibles o otros ocultos por la narración. El cine nos convierte en testigos íntimos e invisibles, espectros que acompañan a al sagrado ojo de la cámara. Sin pretender que nuestro alumnos/as vivan un campo de concentración o exterminio, llevar al aula filmes como *La lista de Schindler* (Spielberg, 1993), *La vida es Bella* (Benigni, 1999), *El pianista* (Polanski, 2002), *El Niño del pijama de rayas* (Herman, 2008), *La ladrona de Libros* (Percival, 2013) o una de las más cruentas, *La tumba de las luciérnagas* (Takahata, 1988) crea una experiencia empírica (simulada) de la memoria histórica. Estos filmes, cada uno específicos y concretos en su ficción, permiten pensar una día más amplia y universal: la guerra. No es simular estas obras en el aula para inspirar terror o crear un circo sobre el desastre de la razón instrumental, o la banalidad del mal del siglo XX. Es crear una experiencia filosófica para dialogar, discutir en grupo, y razonar grandes conceptos como la historia, la paz, la guerra, la técnica, la vida, el poder, la otredad, y sobre todo, la idea de ser humano. Es ofrecer una *filosofía galante*, como diría Hume, al convertir la experiencia fílmica en un ejercicio metarreflexivo con los demás activando la musculatura necesaria para desarrollar la ciudadanía. La filosofía galante nos protege “de nuestros enemigos comunes: los enemigos de la razón y de la belleza, las gentes de mentalidad mostrenca y de corazón sensible” (Hume, 1995). La propia experiencia fílmica ya es un objeto de discusión, pues ella misma nos invita a que reflexionemos cómo construimos la realidad, la idea de apariencia, y concepto de mundo. Y es que el cine como reto de pensamiento en el aula logra un efecto filosófico que combina lo racional y lógico con lo razonable y

emocional, incluso poderosamente empático que nos empuja con un golpeo emocional (no confundir con dramático), que hacen de ver estos films no solo una lectura, sino de ser una experiencia filosófica en sí mismo. No queda en ser un fenómeno estético o cognitivo, sino que es una experiencia desde dentro, una experiencia de transformación para *pensentir*<sup>46</sup>: pensar y sentir el mundo.

La experiencia que presenciamos es el hechizo de los conceptos e ideas con movimiento y con tiempo, y podríamos decir que se crea una dimensión práctica de la filosofía a través de cine. Con la experimentación de esta *filosofía en acción*, se debe dar lugar a la vez, el experimento de accionar la filosofía ante las imágenes: cuestionando, problematizando y argumentando en comunidad. Es decir, practicar la filosofía, no como espectador, sino como practicantes que experimentan.

Numerosas propuestas teóricas y filosóficas en torno al uso del cine y la filosofía, se han urdido. Sin embargo, para que la filosofía ocupe un lugar en las aulas debe de demostrar su función práctica; así mismo el cine, que para tornarse un instrumento útil debe tomar un lugar en la práctica didáctica. Por ello el enfoque debe ir más allá al “adquirir una dimensión práctica a partir de una posible reubicación del cine como instrumento útil en la enseñanza de la filosofía en las instituciones educativas” – y como continúa Gispert - el cine es un instrumento que permite “divulgar determinados conceptos, estudiar las ideas sobre el mundo que contienen las películas y proponer algunas discusiones de índole filosófica sobre el presente” (2008, p. 193). La Cinesofía pretende esa experimentación práctica del cine y la filosofía como medios para pensar el mundo en el aula. Para nosotros es una enseñanza que consiste en aprender a pensar con los ojos.

### **3.6.2. PENSAR CON LOS OJOS.**

Julián Marías, quien fue espectador de cine antes que filósofo, definió el cine como arte, espectáculo e incluso estupefaciente vital, “como droga en este caso inofensiva y no es embrutecedora, no envilece, alegra el corazón, dilata el horizonte de la vida, da fuerza para llevar la pesadumbre de ésta” (Monje, 30 de marzo de 2016). Marías, considerado un *filósofo cinéfilo*, era “capaz de encontrar a Sócrates en un western, el existencialismo en un musical o a Descartes en un film bélico” (Marinero, 17 de marzo de 2016), defendió el potencial educativo del cine, e indico su valor como educador de las emociones y de

---

<sup>46</sup> Otros autores denominan a este acto conjunto de pensamiento y emocionalidad simultánea como sentipensar (Moraes y De la Torre, 2005)

los sentimientos pues “en el cine se nos presenta la vida humana aconteciendo ante nosotros, vemos vivir y vivir significa pensar” (Marías, 2018). Para Marías, igual que Goethe, y como discípulo de Ortega, “ver era pensar con los ojos” y argumentó que un gran número de sus ideas filosóficas y teorías adultas tuvieron fruto en las películas que desde la niñez le habían ido cultivando la reflexión, pues gracias al cine “los hombres van sabiendo lo que hay en el mundo, lo que se puede hacer, lo que se puede ser” (1970). El gusto por el cine es un laboratorio intelectual de ideas para la reflexión y la cuna y pesebre de los filósofos del futuro (Basallo, 2016). Recetando una formación del pensamiento, Marías indica que “es conveniente que los niños y muchachos lean novelas, vean películas y hasta contemplen la televisión, no hay que “tolerarlo” de mala gana sino aceptarlo y estimularlo” (1970), y hoy más que nunca, en un entorno de teleescuela y pantallas, esa receta se hace actual y pertinente.

Julián Marías llegó a considerar que los géneros cinematográficos eran una nueva forma de pensamiento antropológico, pues unos y otros nos permiten conocer al hombre en su diversidad e investigar la realidad propiamente humana. Decía que los actores, con pleno análisis de sus gestos y decisiones, eran “abreviaturas de la vida humana” para íntimamente explorarnos (Basallo, 2016). “El cine permite mejor que ninguna otra creación el comprender las diversas maneras de instalación vital o, lo que es lo mismo, las distintas significaciones y los varios sabores que la vida adquiere de un país a otro, o cuando se pasa de una a otra generación” (Marías, 1970).

Esta forma de ver y de practicar la Cinesofía es pensar con los ojos. Nos referimos a ella como una pedagogía de la mirada. No es una mirada técnica, como vimos al explorar complementariamente su gramática, sino que es una mirada que sabe encontrar y conectar los problemas y temas de la filosofía: la muerte, la realidad, el sentido de la vida, la felicidad, el bien, el paso del tiempo y tantas otras. Acercar con esta mirada, no solo los autores de la historia del pensamiento, sino los problemas y temas de la humanidad, los temas eternos de la filosofía en toda edad, desde un medio más popular pero que estimularán el apetito a las obras filosóficas y sus representantes. Luego el cine, puede ser un noble recurso para que saquemos a bailar a la filosofía, que al principio parece tímida y difícil, pero bien distinta al moverse cerca nuestra.

Pensar con los ojos, es colocarnos ante la escena de la bruja de *Blancanieves* (1937) de la factoría Disney conversando con el espejo, y preguntar a la clase *¿Qué es la belleza? ¿Por qué desea ser tan bella? ¿Por qué compara su belleza con la de otra persona?*

*¿Tiene dudas sobre su belleza alguien que le pregunta a los demás si lo es? ¿Los demás somos espejos? ¿Pensar que no somos bellos nos pone feos?*<sup>47</sup>

Pensar con los ojos, es colocarnos ante la escena en la que la sirena Ariel, del film *La Sirenita* (1990) de Ron Clements y John Musker, intercambia con la bruja Úrsula su dulce voz por unas piernas, bajo la promesa de que enamorará a un príncipe. Y preguntamos a la clase *¿Qué es mejor unas piernas o una voz? ¿En qué se fijan más los chicos? ¿Prefieren los chicos una mujer sin voz? ¿Qué prefieren las mujeres de un chico? ¿Los chicos tienen que ser príncipes? ¿Siempre son un hombre y una mujer? ¿Realmente están enamorados? ¿Qué es el amor? ¿De qué cosas nos enamoramos?*

Pensar con los ojos, es colocarnos ante la escena del Rey León (1994) de Rob Minkoff, Roger Allers, en donde Simba huye tras la muerte de su padre a la jungla, y allí es apadrinado por la amistad hippie de un jabalí y un suricato. Adopta una dieta basada en insectos y retozará todo el día cantando la canción de Hakuna Matata. Pero – y preguntamos a la clase – *¿Eso está bien? ¿Puede ser feliz así? ¿Qué es la felicidad? ¿tiene razón la canción de Hakuna Matata? ¿debería de volver a resolver los problemas de su casa o no? ¿Los problemas desaparecen? ¿Qué problemas se pueden olvidar? ¿Hay algún problema en que un león se haga insectívoro? ¿Simba tiene dudas sobre quien es él? ¿Quiénes somos? ¿Podemos saber quiénes somos en realidad?*<sup>48</sup>

Las cuestiones y temáticas filosóficas siempre nos permiten problematizarlas y releerlas de una forma más profunda. Leer la literatura filosófica a través de la vía filosofía audiovisual. Por ello hemos de arrojarnos a la filosofía, arrojarnos a la filosofía que hay en el cine, pues como menciona Hegel “la empresa de conocer no puede tener lugar sino es conociendo (...) querer conocer antes de conocer es tan extravagante como el sabio propósito de aquel escolástico de aprender a nadar antes de haberse arrojado al agua” (Hegel, 2008, p. 10).

Pensar con los ojos es entender y abogar por esta pedagogía de la mirada hacia el cine como una introducción a la filosofía en todas las edades.

---

<sup>47</sup> Es relevante acudir y analizar la **miniatura: Esclavo del espejo, ¿quién es la más hermosa?**, perteneciente a la obra *Blancanieves y los siete enanitos* (Hand, Cottrell, Jackson, Morey, Pearce y Sharpsteen, 1937) relacionada con el *Tema Eterno: Belleza y fealdad* e incluida en el CATÁLOGO DE CINESOFÍA.

<sup>48</sup> Es relevante acudir y analizar la **miniatura: Identidad y ontología en Simba. Olvido del ser y recordar quién eres**, perteneciente a la obra *El rey león* (Minkoff y Allers, 1994) relacionada con el EJERCICIO 6 – HEIDEGGER Y EL SER HACIA LA MUERTE e incluida en el CATÁLOGO DE CINESOFÍA.

### 3.6.3. LOS CONCEPTOS-IMAGEN Y LA CRÍTICA A LA RAZÓN LOGOPÁTICA.

Bien hemos mencionado antes como el cine crea ideas propias, ideas hechas de imágenes. Para Julio Cabrera, en su obra *Cine: 100 años de filosofía. Una introducción a la filosofía a través del análisis de películas* (2015), esas imágenes crean, mueven e inspiran conceptos. En ocasiones nos viene a la memoria una imagen o un fotograma que parpadea trayéndonos un significado o que no nos abandona porque nos sigue cuestionando. Cabrera denomina a estos artilugios filosóficos como conceptos-imágenes, y va a decir que su construcción es la esencia de la visión filosófica del cine.

Según Cabrera (2015, p.10), “hasta la más fría imagen está cargada de afecto”, y no queda reducida a un mero impacto pulsional o dramático, dotando a la didáctica de la Cinesofía de una relación con la educación emocional y los valores transversales de la escuela democrática. Alejándonos de una filosofía *apática*, Cabrera se aproxima a filósofos más poéticos y emocionales como Nietzsche, Schopenhauer, Heidegger o Kierkegaard, para ensamblar la afectividad y emocionalidad de las pasiones a la racionalidad. En esta misma línea, Lipman propone para hacer razonable el razonamiento en su pensamiento multidimensional, denominado complejo, y que une el pensamiento crítico, el ético y el creativo (Lipman, 1997, 2016). Al igual que Cabrera y Lipman, el neurofisiólogo Antonio Damasio defiende que la racionalidad requiere de la aportación emocional, que mente y cuerpo no están separados, sino que obran como un organismo indisociable donde la actividad mental surge de la interacción. La mente encarnada. No sólo la mente piensa, sino que piensan las emociones, piensa nuestro cuerpo, y ellas constituyen nuestro ser. Primero somos, luego pensamos (Damasio, 2018).

Cabrera designa que la captación del film va a requerir un tipo de razón cinematográfica, una razón que hibride la estrategia lógica y componentes afectivos - emocionales, denominada *razón logopática*. A través del lenguaje de las imágenes logopáticas se vive una experiencia-imagen que se centra en:

- Por un lado, permite entender la dimensión lógica (logos) que se presenta mediante medios sensibles (pathos) en el lenguaje del cine.
- Por otro, la identificación, análisis e investigación de estos objetos sensibles concretos nos traslada a ideas generales y universales propias del sentido común.

Cabrera quien ensalza el papel de la imagen en la filosofía, e indica que los conceptos-imágenes nos sobresaltan emocionalmente, en un impacto tal, nos remueve cognitivamente, nos agita los conceptos, nos intenta persuadir con su retórica, etc. La eficacia de los conceptos-imagen pueden combinar varios de atributos fílmicos que podemos diferenciar en:

- El ojo divino: La capacidad de la cámara (el ojo divino u ojo del altísimo director), es multiperspectivesca. Puede mostrar varios personajes desde un punto deseado, incluso tomando un movimiento y vida propia, o desde los demás personajes, ya sean en primera persona como su propia visión o en tercera persona como una visión externa. La imagen-concepto puede estar dotada de este punto de vista divino.
- La ruptura cuántica: Como si se tratara de un *Genio Maligno*, la narrativa del cine puede trampear las coordenadas del espacio y tiempo, al adelantar, retroceder, ralentizar, acelerar, mostrar varios tiempos a la vez, mostrar un mismo tiempo en distintos momentos, desordenarlos, mostrarlo en tiempo real o crear una propia dimensión sin tiempo, mostrándose ubicuo y mostrar varios espacios a la vez. Puede romper la pantalla en varias partes, creando rendijas que muestran varias habitaciones cuánticas. En ocasiones llega a romper *la cuarta pared* hablando al espectador como rebasando o caminando entre planos.
- Los conceptos-secuencia: El cine conecta y ensambla unos conceptos imágenes con otros originando conceptos-secuencia, y cada una de estas combinatorias daría lugar a un concepto distinto intra-escena o inter-escenas. A este también se le denomina como *montaje-concepto* o montaje dialéctico de Eisenstein.<sup>49</sup>

En tanto a lo dicho, el cine crea imágenes que capturan un concepto. Ante un visionado detenemos la imagen, congelamos el concepto, y preguntamos - ¿Qué concepto se nos muestra? ¿cómo podemos definir lo que pasa en las imágenes? En términos kantianos, a través de intuiciones accedemos a los conceptos, cuyo entendimiento de los particulares accedemos al universal (Jarvei, 2011, p. 15). A modo de ejemplo algunas de las imágenes-concepto que incluimos en la parte práctica, y que podemos llevar al aula como simples imágenes fijas son<sup>50</sup>:

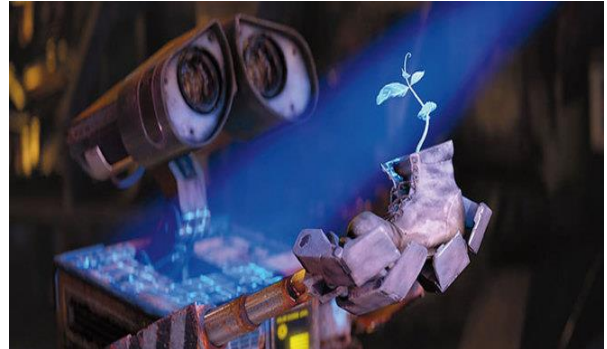
---

<sup>49</sup> Volveremos a esta noción dando detalles más hondos en el apartado 3.6.7. La mayéutica del cine y el montaje intelectual.

<sup>50</sup> La parte práctica de esta investigación esta repleta de capturas que ilustran a los filmes y que han sido meticulosamente seleccionadas para sean representativas de la obra y de la imagen concepto que pretende



Fotograma de *El conformista* (Bertolucci, 1970).  
**Imagen-concepto: Mito de la caverna del fascismo.**



Fotograma de *WALL•E* (Stanton, A., 2008).  
**Imagen-concepto: La Tierra como basurero.**



Fotograma de *Philip K. Dick's Electric Dreams: Real Life*. (Reiner, J., 2017).  
**Imagen-concepto: Realidad o sueño virtual.**



Fotograma de *El séptimo sello* (Bergman, 1957).  
**Imagen-concepto: La muerte juega con el filósofo.**

Las imagen-concepto crean estas intuiciones que arrancan la dialéctica socrática, llevando esos ejemplos sensibles a la discusión filosófica, al plano de las ideas, exploración de conceptos y habilidades del pensamiento. Y seguidamente, con las ideas, y habiendo atravesado un momento conceptual, volvemos a ver esos fenómenos de los filmes, pero ahora bañados por la discusión filosófica, educando la mirada, en una *paideia* entre las pantallas. Regresando a la caverna, a la sala oscura del cine y su simulador de apariencias.

El carácter logopático de la literatura cinematográfica es relevante para “elaborar una propuesta didáctica donde le cine juegue un papel importante como recurso acorde al actual paradigma psicopedagógico referente al ámbito de la ética o la filosofía práctica (...) y el desarrollo de facultades emocionales como la empatía en lo referente a la filosofía moral y política y (..) al ámbito práctico de discernimiento moral y el juicio ético” (Boj, 2011, p. 149).

---

mostrar. Para tener una panorámica de todas las imágenes y sus conceptos se puede consultar la biblioteca de miniaturas en el CATÁLOGO DE CINESOFÍA, el cual habilita una búsqueda rápida.

La imagen tornada concepto se convierte en un objeto filosófico y cinematográfico atractivo. Para sensibilizar y enfocar en la razón logopática y lograr una captación de la imagen como concepto hemos de entrar en la imagen desde una mirada del pensamiento, desde la filosofía que leemos en el resplandecer de las imágenes.

#### **3.6.4. LA LECTURA FILOSÓFICA DEL CINE.**

Antes hemos tratado el cine como recurso multilectura defendiendo que la lectura más conectiva entre los saberes es la lectura filosófica. Cuando leemos filosóficamente un film lo tratamos como un generador de conceptos visuales en movimiento. (Cabrera, 2015, p. 52). En la medida en la que un film problematice e introduzca cuestionamientos podrá ser leída fácilmente como filosófica. Ahora bien, pensar un film con la mirada no es solo desde su dimensión conceptual, sino empleando las habilidades filosóficas en toda su expansión. No solo es que la obra contenga problemas, lo cual es mejor, sino que el espectador puede activar problemas. La lectura filosófica del film es justo eso, problematizar incluso donde aparentemente todo está bien, donde parece que no hay problemas, que todo está moralmente en orden. Como menciona Richard Rorty (2016), que *filosofar es rascar donde no pica*, allá donde la más placida normalidad oculta el conflicto. La lectura filosófica que proponemos nos lleva a “rascar con la mirada”, rascar en las imágenes que parecen que no pican. Es problematizar donde el film se muestra conflictivo, pero, sobre todo, donde se muestra poderosamente normalizado y sin conflictos.

Al *rascar el cine* logramos provocar pensamientos al incorporar problemas concretos e ideas filosóficas en las situaciones, conflictos y personajes. Como obra de arte nos impacta, nos asusta, nos provoca, nos enfurece, no hace detestar su fealdad o admirar su belleza, nos permite reflexionar, siempre con la posibilidad de que la filosofía ahí nos enseñe alguna cosa sobre nosotros mismos y el mundo (Falzon, 2002, p. 18). Al rascar, se destapa lo que la imagen ilustra, el nivel meta que hace filosófica a la imagen, y que es ese ocultamiento mismo lo que nos atrae y nos erotiza de ella (p. 17). Desde esta forma de rascar el cine, Falzon está más interesado en leer los films encontrando los elementos del pensamiento filosófico ocultos sobre los que se ha edificado la obra. No le da tanta importancia a la imagen como concepto sino a las ideas y teorías filosóficas subyacentes



en la trama de imágenes. Si las imágenes son conceptos, él busca el concepto tras todos esos conceptos.

Sin duda, el cine puede ser contemplado desde varias lentes, como la estética o artística, la histórica, la ideológica, la antropológica y cultural, la lingüística, el psicoanálisis y desde la visión filosófica. Falzon convierte al espectador en lector de las ideas y conflictos filosóficos, estas lentes constituyen al espectador socrático y reflexivo. Evidentemente, la lectura debe ser conectiva. No es imponerle una interpretación peregrina al fragmento, sino una relación lógica y racional, razonando nuestra lectura ante los demás rostros. La lectura filosófica nos hace de espejo sobre las preguntas y problemáticas actuales, como menciona Jarvie – la mejor interpretación es la que conecta con los problemas, dilemas y asuntos filosóficos de hoy, nuestros puntos de vista están actualizados en ella. “Las películas son ricos textos que admiten un gran ámbito de lecturas” (Falzon, 2002, p.17) convirtiendo así los films en textos de problematización, pues “representan un tipo de memoria visual colectiva, un vasto depósito de imágenes a través del cual pueden ilustrarse y discutirse muchas de estas ideas y argumentos (p. 15). Junto a la lectura filosófica que proponemos, mencionar que también pueden abonarse otro tipo de lecturas simultáneas y complementarias, como son:

- Lectura literaria: Interpretarla bajo la narración. Por ejemplo, abordar personajes, elementos como la introducción, nudo y desenlace, etc. <sup>51</sup>
- Lectura sociológica: Interpretación contextual e histórico-cultural. Por ejemplo, carácter del trasfondo de época y contexto espacio/temporal.
- Lectura psicoanalítica: Interpretan el film como un sueño. Por ejemplo, el análisis simbólico de los objetos, deseos, y roles familiares.
- Lectura semiológica: Interrelación de sus signos. Por ejemplo, el análisis simbólico entre significados y significantes que se combinan en la imagen.
- Lectura cinematográfica: Interpretan desde las técnicas de la gramática del cine. La entendemos como *la lectura técnica*. Por ejemplo, la intención y significado que hay en plano-contraplano, en un travelling en un momento concreto, en zoom cuando el personaje tiene que tomar una decisión, etc. <sup>52</sup>

---

<sup>51</sup> Hemos incorporado en los anexos una herramienta didáctica empleada para introducir el cine en desde la narración y la literatura denominada **ANEXO 5 - INSTRUMENTO DIDÁCTICO 2. Ficha para el análisis narrativo del cine**. Viene acompañada de una guía de preguntas para desarrollar la discusión con un carácter conectivo y paralelo a la lectura filosófica de los films.

<sup>52</sup> Véase el apartado técnico en el 2.2.2. E. Pedagogía de la mirada: Explorar desde la gramática del cine.

- Lectura filosófica: Preguntas, identificar problemáticas, análisis secuenciado de conceptos, conceptualizar, contrastar argumentos, elaborar criterios, diseñar un contraejemplo, identificar falacia, identificar puntos de vista diversos, imaginar alternativa, establecer una relación de causas y consecuencia, enmarcar en un esquema conceptual, identificar dialécticas históricas o conceptuales, etc. Esta lectura pretende una potenciación de las habilidades del pensamiento. Como lectura del cine para la enseñanza del pensamiento, podemos entenderla como *lectura cinesofica*<sup>53</sup>.

Para hipertrofiar esas habilidades, hacemos que el cine tenga esa actividad de la lectura; como la persona que ante un pensamiento se detiene, y por ello los fragmentos que mostramos, tan concretos y densos, se tornan los activadores de los retos del pensamiento, son el medio y el contenido para practicar la filosofía y la enseñanza del pensamiento.

Al leer filosofía razonamos y esquematizamos, y al cinesofar y ver cine en tono filosófico, nos distanciamos como observadores de un fenómeno para investigar el pensamiento. Ahora bien, hemos de tener en cuenta varias diferencias en la lectura comprensiva que llevamos ante el cine. Uno de los grandes errores es considerar que las técnicas de lectura son iguales que las de un texto papel, y que el alumnado traduce sin más. Decía Grimaldi (1994, p.121-122):

Al leer lo imaginamos, en el cine lo percibimos”. Aclaremos este aspecto lector. Leer una novela y ver una película constituyen dos experiencias diferentes. Por supuesto que acceder a una, nos acerca a la otra. Sin embargo, disponen de un potencial educativo diferente, y llegan a ofrecer dos tipos de experiencia estéticas complementarias. Aunque nuestra preocupación es aquí el cine como narración, o incluso como microrrelato en forma de fragmento, vemos conveniente esbozar la diferencia entre las actividades lecturas que participan en la lectura filosófica del cine y la conexión entre ambas:

A continuación, mostramos inicialmente dos formas de leer defendidas por García Amilburu, en el artículo *El matrimonio de conveniencia entre la literatura y el cine* (2007), en el apartado Literatura vs Cine. Posteriormente, hemos elaborado una tercera columna, como sumatoria más desarrollada y superadora en el vínculo entre el cine y la

---

<sup>53</sup> Esto será extensamente desarrollado a lo largo de 3. CINESOFÍA EN EL AULA: ENSEÑAR A PENSAR CON CINE.

filosofía que defendemos desde la enseñanza del pensamiento, y dejando rastro de los componentes y el espíritu didácticos que vamos a desplegar con mimo en la tercera parte de esta investigación, titulada, *La Cinesofía en el aula*. Para ello, clarificamos aquí los rasgos de la lectura filosófica del cine o lectura compleja estableciendo una correlación de equivalencias con las demás lecturas:

LEER CINE	LEER FILOSOFÍA. LEER UN ENSAYO O NOVELA FILOSÓFICA	LEER CINESOFÍA LECTURA COMPLEJA DEL CINE
Percepción externa, audiovisual y sensorial	Proyección interna, activa la imaginación. Conexión de lo previo y lo nuevo.	Proyección externa en la recepción emocional de imágenes e interna al activar procesos cognitivos de orden inferior y superior (Complejos)
Presenta imágenes concretas	Evoca situaciones	Dispara habilidades del pensamiento: construir preguntas, evaluar consecuencias, elaborar hipótesis...
Ritmo acelerado e impuesto Tal velocidad oculta signos.	El ritmo depende del lector, el cual puede ir más lento o detenerse.	El fragmento es una selección, una vez en reproducción es acelerado e impuesto. Puede detenerse, ir lento o reproducirse varias veces como parte de la actividad reflexiva.
El lector es pasivo, es un espectador.	El lector es activo, es un constructor. Sólo él es autor de su propia imagen.	El lector es activo y crítico, es un espectador colectivo de la sospecha. El fragmento es solo el punto de partida para crear las propias ideas.
Recibimos lo que otros nos muestran.	Sólo se encuentra lo que uno mismo ha puesto.	Se dialoga sobre lo mostrado y lo que uno piensa de ello.
La figura de los actores y escenarios se nos impone como ejemplo concreto.	Cada lector modela a los personajes "sin rostro".	Va de lo concreto a lo universal. Los actores, hechos y escenas hacen de ejemplo concreto para reflexionar las ideas universales.
Todos los personajes son externos a nosotros mismos	Los personajes accionan en nuestro interior.	Se problematiza sobre los personajes como externos. Se originan dilemas empáticos.
Los personajes y sus acciones son autónomos, se mueven sin contar con nosotros.	El lector marca el ritmo de la acción, los mantiene en un marco más cercano o lejano.	El fragmento tiene su ritmo, pero es el ritmo de la comunidad de diálogo quien marca la acción. El fujo lleva a detener o reproducir de nuevo.
Se ordenan imágenes	Se esquematizan significaciones.	Se evalúa la lógica del lenguaje y los acontecimientos.
Se observa desde fuera una forma o modo de relacionarse con el mundo.	Se comparte un modo de relación con el mundo reviviéndolo desde dentro.	Se analiza desde fuera la relación con el mundo para tomar conciencia de nuestros esquemas de pensamiento a discutir.
Acelera los sucesos, exagera el suspense y sobredimensiona la simultaneidad de los hechos, personajes y escenarios.	Describe ideas puras y activa sentimientos puros, los hace experimentar como absolutos, al no estar envueltos en las distracciones de nuestra vida cotidiana.	Nos coloca fuera de la ficción en un rol para tomar decisiones y crear soluciones, e inicia una búsqueda de la verdad al discutir la veracidad de las ideas y los conceptos absolutos.

Establece una relación externa, física y visual con los personajes, llamados a ser ídolos	Establece una relación interna con la psique del personaje y su ideología, posibilitando imitar el estilo de vida de ese arquetipo.	Establece un punto de inicio para activar el pensamiento complejo y componer ideas propias. Analiza ídolos y arquetipos, sus pensamientos e ideologías.
Recurre a efectos plásticos espectaculares, creando una hiperrealidad y se apoya en retórica musical y la emocional persuasiva.	Dispone de recursos literarios y figuras clásicas, no <i>espectacularizadas</i> , pero poéticamente muy emocionales.	Requiere un espacio de diálogo e investigación, programando diversas habilidades del pensamiento, retos y dinámicas didácticas.
La imagen muestra el encuadre, y oculta lo que queda fuera de este.	La palabra describe, pero puede ser una narración falsa que pretende ocultar, sorprender, o desvelar después.	Cuanto más se muestra más se sospecha. Se discute lo encuadrado y lo que está fuera del cuadro, así como lo velado y desvelado en los diálogos, con conceptos, símbolos, trasfondo intencional, valores, técnicas, etc.

**Tabla 2** – Contraste de la lectura compleja del cine.

Como podemos ver, la lectura del cine impone autoritariamente una imagen, es una evidencia externa, sin embargo, la literatura sugiere imaginar, y cada cual cocina su imagen en los fogones de su mente. Según Cabrera (2015) un límite extremista estaría en tomar a Proust y sus detalladísimos monólogos interiores e intentar trasladarlos al cine. El efecto es distinto, pues nos movemos en elementos que tienen traducción, como en un idioma, pero hay aspectos de uno y otro lenguaje que no, y por ello solo pueden ser dicho y pensados con ese lenguaje. Ese lenguaje nos lleva a jugar con lo que se oculta y con lo que se muestra, y con lo limitado, lo que queda a un lado del límite y lo que está al otro. Tenemos una lectura limitada, limitados por la cámara. Los límites de la imagen, son los límites de “ese” mundo. Y es que la trampa de imagen consiste en dejarnos ver algo. Algo, no todo – dijo Heidegger. Esto nos lleva hasta los límites del cine, de esa negación. Un límite que toma una rama e Kant, y su límite de la razón, y de Wittgenstein, en los límites del lenguaje. Un mundo limitado para un sujeto límite. En torno al límite, Eugenio Trías (2006) desarrolla una estética fronteriza, en donde encara a varias obras de arte, entre ellas al cine, arrastrándolas a los límites de lo bello, definible como una ceguera de la ficción, en irremediable referencia a lo siniestro, lo velado del film. Lo siniestro genera una tensión, pues parece que estás a punto de verlo, pero jamás puede ser visto. La belleza del film es fronteriza, un límite en forma de ausencia que lucha con el desvelamiento de la obra, donde se desvela quedándose velada.

Para lograr una lectura del desvelamiento, de la sospecha, la narrativa del cine por sí sola es insuficiente si las habilidades están en baja forma, pues de ser el film puede ser visto

en un estado pasivo, y de esa inacción, superflua, solo nacerá el olvido, ya sea que veamos *Sócrates* de Rosellini (1971), Hannah Arendt (Von Trotta, 2012) o el *Joven Karl Marx* (Raoul Peck, 2017). Sin embargo, el cine, en sí mismo y el cine filosófico, nos puede acercar a la lectura de obras filosóficas. No es extraño, que, tras apasionarnos con un film reflexivo, por ejemplo, *Blade Runner* (Ridley Scott, 1982) nos acerquemos a la literatura filosófica de Philip K. Dick, y al ensamblar esta literatura se facilita un camino para entender a Platón, Descartes, Berkeley o Baudrillard. Las obras filosóficas, comúnmente ensayos o literatura, transforman porque crean modelos de pensamiento con los que ver el mundo, dan repertorio al lector. Por ello, ver el *Sócrates* de Rosellini (1971), es un excelente puente para leer *La República* de Platón (1989). Mas allá del fomento a la lectura, es decir usar cualquier tipo de artimaña para enganchar a nuestros alumnos/as a las letras; este es un fomento a la reflexión desde varios medios, y este fomento al pensamiento hace al cine un aliado amable y magnético. Por ello, aunque toda la parte práctica trabaja sobre esto, hemos dedicado un ejercicio extenso y detallado a esta forma de leer filosofía a través del cine<sup>54</sup>.

Cuando el cine adapta una novela o traduce las ideas de un filósofo/a o corriente de pensamiento en una historia narrable, da un salto desde nuestras ideas universales a los elementos concretos de la imagen, aspecto que horrorizaría a Platón. Sin embargo, el cine al narrar desde lo sensorial, deja huellas persistentes en nuestra memoria durante largo tiempo, y sus ejemplos concretos ilustran las explicaciones teóricas; y por ello no es extraño que al preguntarnos nuestra mente rescate estas escenas a modo de respuesta.

Que toda película es filosófica es algo trivial, lo que si puede ser siempre filosófica es la forma en la miramos, la leemos. No todas las películas tienen conscientemente algo que decir, pero si tiene mucho que decir el espectador filosófico. Hemos de disponernos a leer reflexivamente el film, tratarlo como un objeto conceptual en movimiento, un sistema de pensamiento. Y considerar si esos conceptos se refieren a la realidad, al mundo y al ser humano, y en esa relación con la verdad, el cine prueba que es un instrumento filosófico. Una *paideia del cine* en donde se educa filosóficamente la mirada y encuentra ejemplo de la vida misma y sus problemas en cada fotograma.

---

<sup>54</sup> Véase Ejercicio 0 - Cinesofía biográfica. Breve historia de la filosofía a través de los Biopics, perteneciente a la PARTE II – Los filósofos en la pantalla. investigación de ficciones filosóficas a través del cine.

### 3.6.5. LOS EJEMPLOS DESDE EL CINE.

En la unión de los conceptos-imagen y la lectura filosófica, se pueden usar las películas como ejemplificaciones de teorías filosóficas, líneas de pensamiento y autores. Las películas, al menos muchas de ellas, son famosas popularmente y usarlas como ejemplo tiene un papel didáctico, pues nos permite hilar teorías mediante ese ejemplo o conectar problemas. Así como, usar la película para clarificar no las teorías de otro sino para argumentar las nuestras propias. Así lo propone Rivera, en sus obras *Lo que Sócrates diría a Woody Allen (2003)* y *Carta abierta de Woody Allen a Platón (2006)*, quien usa potentes ejemplos, dando en el clavo al ser muy conocidos, para presentarnos amablemente sus propias elucubraciones, y ya de paso encaminarnos sobre otros argumentos. No todas las películas nos brindan buenos ejemplos, y nos exige un ojo filosófico afilado y entrenado para capturarlas, otras ofrecen momentos y tramas que conectan o enfrentan varios autores contemporáneos y clásicos de una forma estimulante.

Por su parte, Cabrera indica que, al mostrar gran variedad de momentos específicos, digamos ejemplos filosóficos del cine sobre película particulares, se produce en el espectador un encaminamiento hacia el universal. Las escenas particulares entran por las entrañas, se impone, nos martillea el afecto, y es que un universal no tiene el poder de conmovernos si no es a través a través de la ejemplificación de lo específico. “Ese asalto a la sensibilidad, habrá servido no para demorarse en lo particular, sino para conseguir que las personas lleguen a lo universal de una manera contundente. El impacto afectivo del cine no es distracción, sino encaminamiento” (2015, p. 48). Este encaminamiento, muestra el camino, un camino que a veces se nubla, pues el cine desvela otra relación: que ciertas ideas escritas en el plano lógico son hoy difícilmente aplicables a la realidad cotidiana. Esto es lo que Cabrera denomina como “hace estallar los falsos universales”. Esto pone en interrogante la supuesta universalidad de esas ideas, por ejemplo, los derechos humanos, hasta un cuestionamiento que nos duele. Mientras “la filosofía escrita pretende desarrollar un universal sin excepciones, el cine a menudo presenta excepciones con características universales” (2015, p. 51). Luego, el cine filosófico y sus imágenes problematizan a la filosofía escrita, pues en su *encaminamiento a lo universal* crea un conflicto entre los textos.

Hay conflicto porque los films son textos de problematización, y pueden servirnos para llevar al aula situaciones filosóficas explosivas. Incluso ser críticos con la misma filosofía que tiende a exponer consejos generales, universales y amplios. Los ejemplos concretan,

nos permiten un *encaminamiento* inverso para trabajar de los temas universales a escenas específicas. En torno a las películas Falzon menciona que el cine produce sus propias y particulares cuestiones filosóficas sobre la condición humana y “puede tratar los temas filosóficos de modo concreto. Como tal pueden actuar también como correctivo de la filosofía especialmente de la filosofía que se haya perdido en la abstracción y universalización y olvidado su conexión con la experiencia concreta” (Falzon, 2002, p.18). Luego, los ejemplos concretos nos permiten poner en crítica a los universales y tender puentes entre los momentos cotidianos y las esencias. Esta es una razón por la que la filosofía debe recurrir al cine, pues de sus ejemplos se puede aprender, e incluso la filosofía misma aprende y se hace aún más versátil.

En este mismo rodar, Cabrera mantiene que el cine un medio privilegiado para producir “heridas heurísticas”, el cine usa el afecto y las emociones para que sean comprensibles realidad propias absurdas, perturbadoras, injustas, terroríficas como con el racismo, el exterminio, la ignominia, etc. El cine que plantea solo argumentos a favor o en contra se queda corto, el cine pretende que el espectador sienta esos conceptos en conflicto, originando una vivencialidad para penetrar en el núcleo de las cosas (2015, p. 48).

Ahora bien, para no caer en la seducción visual, persuasiva y retórica de las pulsiones, hemos de aprender competencias filosóficas de defensa, habilidades para desenmascarar, habilidades de la sospecha, competencias para separar el *logos* del *pathos* y defendernos de la banalización del mal. Por ello, ninguna escena o fragmento debe ser aceptado en cuanto tal, no debemos aceptarla sin más sino dialogar con ella y llevar la mayéutica a la imagen. Para leer el omnipresente cine se necesita una educación filosófica, que nos haga ponerla a examen, y diferenciar la verdad, de la mentira, la bondad y la maldad, y la belleza de la fealdad. Entender que el uso de la imagen en el pensamiento es una escalera que produce un *encaminamiento* hacia las ideas.

### **3.6.6. EL MITO DEL CINE: EL USO DE LA IMAGEN EN EL PENSAMIENTO.**

Evoquemos una imagen. Imaginemos un mito vetusto.

Durante siglos, la imagen ha sido considerada un medio no inteligible y enemiga de las palabras. La presencia de la imagen ha generado repugnancia en muchos usos del

pensamiento, y aunque ha sido efectiva por muchos filósofos contemporáneos, hemos de recordar que desde la cuna del logos y el origen de la filosofía clásica la imagen nunca se la ha tratado como la niña de sus ojos. Desde Sócrates (470 - 399 a. C.), y especial los herederos de la tradición de su discípulo Platón (427 – 347 a.C.) – quien paradójicamente rechazaba a los poetas pero dialogaba con mitos - el uso de la imagen ha sido estigma de lo primitivo e infantil frente al mundo abstracto y conceptual de alabanza entre los sabios barbudos. Esto toma su base, como ya hemos hilvanado, en que las imágenes son concretas, específicas y particulares y no cumplen con el carácter universalizado y abstracto de las ideas perfectas. El cine trabaja por imágenes, y cada film explora momentos puntuales, especificados, pero esto no debilita que tras ver muchos films de casos concretos no ascendamos dialécticamente a una idea más universal sobre dicho tema.

Puede parecer irónico, pero Platón, cuyo ideario despreciaba a la imagen, diseñó en su intento más persuasivo, una imagen. Una ficción filosófica. Tal vez, la imagen didáctica más obsesiva y fomentada de toda la historia filosófica. Una narración alegórica. Un mito con intenciones didácticas. Una poderosa ficción para acceder a lo abstracto. Nos referimos al célebre y a la vez sobado, *El mito de la caverna*. Platón lo narra con astucia pedagógica en su libro de *La República o el estado* (1989), e indica que aquellos alejados de la filosofía, los ignorantes, tienen sus almas encadenadas y cautivas en el interior de una profunda cueva. Esta cueva es tan oscura como una sala de cine a puerta cerrada. Lo que reconocen como realidad estos esclavos es a lo que queda reducido su mundo, a contemplar unas sombras proyectadas en la pared que no son otra cosa que copias, imágenes de las ideas, proyectadas por una fogata por unos manipuladores y titiriteros del espíritu, los sofistas. Es tomado tan real como el atrezzo y el maquillaje de las películas proyectada por la electricidad e ideada por un director, el mundo en la pantalla sobre una pared de fondo blanco, una televisión cada noche desde nuestro sofá de casa. Los esclavos, en algún lapsus de duda, se les aflojan las cómodas cadenas y escapan de la cárcel cavernosa hasta salir al exterior, y allí en el umbral, su curiosidad lucha contra un violento destello solar, que les hace caer ciegos (digamos de locura), pero lentamente abren dolorosamente sus *nuevos ojos* con el deseo y curiosidad de conocer la verdad, poder ver los objetos bañados por la luz. Como el espectador que sale de la sala o de su salón, que enciende los interruptores, y abren sus nuevos ojos para conocer lo exterior. Como un nuevo nacimiento, tenemos que cerrar los ojos del cuerpo, sensoriales, y abrir



los ojos de la razón, inteligible. Conocedores de la verdad en su más alta claridad, los esclavos del pensamiento se transfiguran<sup>55</sup> a filósofos liberados, y comprometidos con el bien deciden volver a la caverna y dar alerta. En su descenso a los esófagos de su sombrío y viejo hogar fílmico, se hacen consciente de lo que antes eran y ahora son, el salto entre lo que sabían y lo que saben, entre los ojos ciegos y la nueva mirada encendida en la oscuridad. Así, como el espectador filosófico, una vez tras otra vuelve al cine, y seducido de la narrativa ficcional y sabiendo que son sombras, dialoga con ellas, en un ejercicio de toma de conciencia que fortalece dentro del mundo de las sombras la luz de la inteligencia, de la paideia del cine, de la pedagogía de la mirada.

El mito es una visión imaginativa y está repleto de símbolos. Platón usa imagen filosófica, una ficción para comprender que, a modo de fábula, cuento narrativo o mito, se hace pedagógico su pensamiento. ¿Podemos entenderla como una imagen infantil y analógica que facilita la entrada a la filosofía? ¿Puede este ejemplo, en supremo tono escolar, ser un recurso que facilite la enseñanza del pensamiento? ¿Es esta ficción filosófica un ejemplo pedagógico y recurso conceptual para quienes razonan mejor con narraciones, ya sean niños/as o adultos? De ser así, es un gran avance en la innovación educativa retomar los usos infantiles del pensamiento, la imagen *logomítica*, para aprender y enseñar a pensar no solo desde la mirada, sino desde personajes y momentos concretos. Desde momentos concretos en los que nos situamos, podemos pensar con los demás en los universales, empleando ficciones, mitos e imágenes.

Pero no solo eso, no solo son imágenes ilustrativas, sino que cada una de estas imágenes suponen una estructuración del pensamiento filosófico (Falzon, 2002, pp. 16-17). La imagen es y ha sido objeto de la filosofía y sus estudios, pero aquí, el papel es pedagógico por mostrar los temas y problemas filosóficos de nuestra vida cotidiana, aquellas donde el cine nos reta a un estudio, de la naturaleza humana y de la historia de la filosofía a través de la imagen.

Sin dada, los espectadores cinematográficos y nuestro alumnado son asistentes habituales a la caverna de Platón – dice Jarvie – y es que el espectador “no está confinado, sino que puede moverse entre una existencia real y visitar al mundo que se experimenta en el cine” (2011, p.96). Digamos que el espectador filosófico, o complejo, es una persona entre dos

---

<sup>55</sup> He usado la noción de transfiguración como enlace a otra ficción, *la Fábula del camelló, el león y el niño* de Nietzsche, la cual guarda una relación invertida con este mito cavernoso (Nietzsche, 2003).

mundos. Según Jarvie, “cada vez que vemos una película estamos poniendo en práctica el experimento mental de Platón” (2011, p.93), un Platón que evita las distracciones y quiere enseñar a ver la verdad. Buscarla con la mirada y pensarla con los ojos. El cine es ese *experimento mental* que plantea problemas reales en la fragua de nuestra imaginación. A nivel didáctico tenemos que alimentarnos con una *paideia* que nos enseñe a dominar el arte de salir y entrar de la realidad, no como ocio, sino como entreno de la capacidad en el mundo de las pantallas de hoy. Incluso un contraste con el mundo real, siempre en la alerta de cómo nos afecta a nuestro pensar y sentir ese salir y entrar. Pero ¿salir hasta dónde? ¿Cuántas cavernas como muñecas rusas se superponen y ocultan la realidad? ¿en el cine, cómo podemos saber que no somos prisioneros de la caverna y que al salir de la sala seguimos dentro de ella o de otra más grande? Como menciona Jarvie, no podemos saberlo. Es una hipótesis que debemos tener siempre presente, como filosofía permanente, para evaluar la realidad (p. 101).<sup>56</sup>

Como narrador mitológico contemporáneo en la era de las pantallas, el cine entrama y requiere una *razón logomítica*, una razón que traduzca la racionalidad y realidad subyacente en el relato mítico. Hemos de aclarar que a la tradición mítica y sus imágenes se le han opuesto dos fuerzas intelectuales más jóvenes: una es la literatura y la otra señora, es la filosofía misma. La gran filosofía, se encumbra y se torna suprema, con un lenguaje sobre la verdad absoluta vistiendo su discurso como un *logos* universal (idea del bien, Dios, cogito, sujeto trascendental, espíritu absoluto, etc) quedando como abanderada del logos o razón hecha palabra, discurso. Esta forma de emplear e interpretar la filosofía arrinconó a la mitología. La otra fuerza, la literatura, se ha ensalzado como mimesis, una ficción que recrea, representa e imita lo natural (Campillo, 1992, 35-36). No será hasta el siglo XIX cuando se inicia un cruce “entre la ficcionalización de la filosofía y la verificación de la literatura” (1992, p.399). La filosofía se extradiversifica, entrando en un proceso de ficcionalización verosimil,; y la literatura abandona el centro de la mimesis exponiendo una filosofía autoral contundente a través de metáforas con enorme contenido metafísico, moral, ontológico. Tanto Jaques Derrida como Richard Rorty, haciendo eco de la verdad nietzscheana como “una hueste en movimiento de metáforas” (Nietzsche, 2012, p.25) proponen una literaturización de la filosofía o una *filosofización* de la literatura (Boj, 2011, p. 145). Derrida, sentencia que el sueño nuclear

---

<sup>56</sup> Para un análisis argumentativo y pormenorizado sobre este tema y el pensamiento platónico véase el EJERCICIO 2 – PLATÓN Y EL RETORNO A LA CAVERNA.

de la filosofía ha sido encontrar una metáfora verdadera que hable el lenguaje de la verdad (Derrida, 2001) y Rorty indica que esa gran metáfora, erradicaría la distinción entre lo literal y metafórico, entre lenguaje de error y verdad, entre lenguaje aparente y lenguaje de realidad, cuya anulación de los límites y privilegios haría de la filosofía un tipo de literatura basada en el pensamiento y educación ética (Rorty, 1993, 2005).

En esta línea de *ficcionalización de la filosofía* (o *filosofización literaria*), Boj argumenta que aun en intento de labrar una epistemología atemporal e intempestiva, la filosofía también es un acto de narrar: narrar la razón propia, narrar la razón colectiva, narrar la razón histórica. “No existe razón alguna para considerar que la filosofía escapa al fenómeno de la narratividad” (Boj, 2011, p. 144), y en esa narrativa se va mitificando, narrándose con sus propias ficciones filosóficas ¿Acaso no son grandes ficciones que ayudan a narrar el pensamiento las chisposas figuras del Genio Maligno, el Leviatán o el Panóptico? ¿No son estas ficciones las propias figuras mitológicas (mejor dicho, logomíticas en este caso) creadas por la historia del pensamiento? Y es que el pensamiento filosófico es un constante diálogo con la historia, la cual funciona como otra narración más, un metarrelato, una metaimagen, una metaficción. Para Boj (p.143) la filosofía actual (especialmente la continental) tiene la tendencia a abandonar el fundamentalismo de verdades absolutas, la tradicional dicotomía entre la verdad y lo verosímil o ficcional. Esta bipolaridad antes era maciza, sólida, pero cada día es más neblinosa, líquida. Ricoeur menciona que ambas son narrativas, y menciona que no es relevante si es un relato de verdad o de ficción, sino si dicho relato nos ayuda a configurar la realidad. (Ricoeur, 2000, p. 194). La filosofía no abandona su noción de verdad, sino que la expande, la redefine.

Ante esta redefinición, y Según Boj, “ el papel del (nuevo) espectador en el caso del cine no es tan pasivo como el esclavo confinado en la caverna” (2011, p.143). Digamos que nos colocamos ante ciertas obras narrativas complejas en las necesitamos una visión activa, de montaje interpretativo. Por ejemplo, para abordar *Memento* (2000) de Christopher Nolan el espectador reflexivo debe reconstruir un puzzle de alternativos flashbacks y flashforwards, donde el espectador debe de hacer de montador. Con un trabajo semejante tenemos *El atlas de las nubes* (2012) de Tom Tykwer y las hermanas Wachowski. Otro ejemplo es *Irreversible* (2002) de Gaspar Noé, donde la narración va desde el final hacia el comienzo; o *Carretera Perdida* (1997) de David Lynch donde hemos de hilar dos dimensiones narrativas, lo real y lo inconsciente, y también *Holly*

*Motors* (2012) de Léos Carax, cuya narrativa mutante exige saltar de identidad en identidad. En cierto aspecto, y según Ranciere en su obra *El espectador emancipado* (2000) la obra fílmica exige una reconstrucción, el cine como arte contemporáneo permite el nacimiento del lector como autor de interpretaciones, digamos el nacimiento del espectador interactivo, crítico y cuestionador, filosófico/a ante la pantalla.

Así bien, el gran mito de la caverna, que es considerado la primera referencia al cine de la historia (Breu y Ambrós 2007, p. 47), negó a la imagen y con ello mortecinamente al cine por ser aparente, ficcional, incluso mítico. Pero, es irónica su aplicación, pues ¿no es acaso la caverna un mito más, un relato imaginario que a través de su ficción nos ha hecho pensar y afectar a la mismísima realidad? La caverna parecía negar al mito mediante el mito mismo, y en su aporía dotó a la filosofía de una narración pedagógica, una ficción filosófica.

El cine y sus sombras es nuestra caverna voluntaria. La *caverna mecánica*, el mito del cine y sus pantallas. Entramos en el mito para aprender de la ficción, dando un uso filosófico del artificio, pues “la ficción puede ser usada para captar lo real, así como sabemos tanto de una persona cuando miente como cuando dice la verdad” (Cabrera, 2015, p. 46). Bergson (2006) mantenía que el cine era un *falsario*, que tanto el cinematógrafo, como los films eran tan falsos como el método científico y la tecnología que los ampara y crea. Para él, de métodos e inventos falsos solo se pueden crear cosas falsas. Pero como ya hemos indicado una ficción (o falseo) puede darnos mucho que pensar y conducirnos a una verdad sobre el mundo.

A través de la ficción, de sus mitos y sombras hacemos del aula una caverna escolar y consciente, programando un salto racional educando en la pedagogía de la mirada - como el filósofo que vuelve tras conocer la ideas y libera de las cadenas – y animamos educativamente a dialogar en grupo sobre la verdad que late en este aparente reino de las ficciones.

Aquí el filósofo/a no muere. Las cadenas se abren. Se enciende la luz.

### **3.6.7. LA MAYEÚTICA DEL CINE Y EL MONTAJE INTELECTUAL.**

La mayéutica o el arte de las comadronas, es el arte para ayudar a parir o procrear reflexiones propias y autoaprendizajes reflexivos. Es el método de investigación

filosófica basado en el diálogo propuesto por Sócrates, y definido en el Teeteto (2003), y cuyos diálogos escritos por Platón nos sirven de modelo. Veamos:

En un primer momento, Sócrates proponía una pregunta filosófica que podemos contextualizarla al cine como:

- A. El Socrático pregunta - ¿Qué es la virtud?, ¿qué es la ciencia?, ¿en qué consiste la belleza? ¿qué es la muerte? – Solicitando escribirla en un papel (como testigo de la memoria) o discutirla *ipso facto*. Luego, se propone ver un fragmento de una película de cine, ¿En qué ha cambiado nuestra idea? ¿En qué consiste? ¿En qué contrasta? ¿Qué añade, qué cambia?
- B. Veamos una situación o fragmento de un film, y mientras la vemos escribamos en un papel - ¿qué es la virtud?, ¿qué es la ciencia?, ¿en qué consiste la belleza? ¿qué es la muerte? – Tras esto discutamos en comunidad.

A partir de este momento, y, en segundo lugar, el interlocutor, alumnado o espectador da una respuesta, pero esta respuesta será inmediatamente discutida o rebatida por el maestro/a socrático. ¿Por qué crees eso? ¿Quién ve un problema ahí? ¿De ser así, eso que dices, entonces sería contradictorio esto otro, ¿no?

A continuación, explota la discusión sobre el tema, cuyo primer momento asume al primer interlocutor en la confusión. La confusión o incomodidad, es por la negación o contradicción que surge con las preguntas del socrático, con los demás puntos de vista que floran, y con las preguntas que los demás movilizan para interrogar la definición primera, la cual sufre una deconstrucción. Sucede entonces un momento de perplejidad, de ignorancia, por no ver claro algo que antes del diálogo se creía saber perfectamente. Este instante del diálogo es condición necesaria para el aprendizaje. Sócrates lo llamó mayéutica por identificarlo con los dolores que siente la parturienta antes de dar a luz. Posteriormente, a este momento de dolor y confusión, la intención de la mayéutica es ir de las definiciones, más bien concretas, limitadas y particulares, a definiciones cada vez más universales, precisas y generales, del tema que se indaga, ya sea la virtud, la ciencia, la belleza o la muerte. Cada vez que nosotros llevamos al aula la propuesta de *Cinesofía* y su metodología mayéutica, vivimos, aunque de forma simulada nuestros propios diálogos platónicos con los sofistas.

Esta forma desarrollada por Sócrates, y que ha travesado la historia del pensamiento, fue la inspiración para distintos pensadores de la imagen y el cine, luego el mecanismo cinematográfico no está exento de esta fuerza filosófica, que es la dialéctica. Vemos dos casos, por un lado, en el caso del montaje técnico de Eisenstein, que busca un efecto dialéctico; y por otro lado lo pretendido por Rossellini, quien en sus deseos didácticos elaboraba filmes llenos de preguntas, a modo de mayéutica ente la pantalla.

El director ruso Serguéi Eisenstein (1898 – 1948), pionero en el montaje de cine que hoy conocemos, diseñó una teoría de la imagen basada en un montaje-concepto. El montaje-concepto sería una especie de *binomio mágico* como se las gastaba Rodari en su *Gramática de la fantasía* (2002), pero en lugar de palabras con imágenes. Veamos, su modo de montaje se basa en la asociación de dos imágenes, que una seguida de la otra puede despertar un concepto abstracto. Volviendo a la teoría del cirujano de Walter Benjamin, Eisenstein propone un cirujano mágico (binomialmente hablando) que bajo una lógica filosófica crea aun montaje-concepto para estimular un pensamiento que sólo a través de este medio sería posible. Estaríamos ante la imagen-concepto antes tratada con Cabrera (2015) pero afectada por la temporalidad de la imagen movimiento.

Eisenstein, más próximo en la narración temporal propuesta por el hegelianismo o materialismo marxista, llamó a este montaje como *montaje dialéctico* o montaje intelectual, en donde la asociación entre dos imágenes provoca una tercera imagen reactiva en la mente del espectador (Breu y Ambrós, 2007, p.81). Por ejemplo, en el film *La Huelga* (1924) de Eisenstein vemos una primera imagen, que muestra la violenta represión efectuada a los obreros a manos de la policía, y seguido saltamos a otra imagen, en donde vemos a vacas que son degolladas en el matadero. Ambas crean un nuevo concepto analógico sólo reproducido en la mente del espectador, que es la sanguinaria barbarie de la Rusia zarista. También vemos esto en el film de Chaplin, *Tiempos Modernos* (1936), donde vemos la imagen de los obreros caminantes a la fábrica y las imágenes de un rebaño de ovejas.

El tercer pensador de este punto es Roberto Rossellini (1906 – 1977). Inspirado directamente en Sócrates, Rossellini toma la mayéutica de su ídolo y la traslada al mundo del audiovisual, pretendiendo divulgar ideas con aire abierto a través de situaciones problemáticas de calado, y que estas estimularan al espectador desde su momento presente. El llamado *método Rossellini* pretende que el espectador encare los problemas eternos de la filosofía y esto le lleve una reflexión de su época y vida cotidiana. “Mientras

que para Sócrates el lenguaje era una nueva forma de transmisión de conocimiento, para Rossellini el lenguaje cinematográfico podía llegar a ser una nueva forma de transmisión de la información capaz de potenciar una actitud activa del espectador frente a las imágenes” (Gispert, 2008, p. 196). Para lograr esto, al igual que Platón acumuló los diálogos, Rossellini pretendió crear una enciclopedia televisiva didáctica, es decir, unos diálogos cinevisuales reunidos. Partiendo de una concepción utópica de la televisión, que hoy consideraríamos atípica, consideró que la televisión era un medio perfecto instalado en cada hogar para enseñar el pensamiento. Su propuesta fue una serie de obras biográficas de filósofos y científico que sirvieran de educación permanente al espectador. Es el cineasta que más tiempo le ha dedicado a los biopics filosóficos.

Con este espíritu, al primero que se atrevió a encarnar y dar escena fue a Sócrates (1970), le siguió Blaise Pascal (1972), Agustino de Iponna (1972), la meticulosa Cartesius (1974) sobre Descartes, y la nunca completada *Lavorare per l'Únmanità* sobre Karl Marx. En todas estas obras se nos muestran una época en crisis y el pensador hace de motor de cambio y resolución del conflicto histórico (Gispert, 2008. P. 194-195). Como producto destinado a la televisión, nunca fue llevado a las salas y su distribución fue pésima. Como era de esperar, fue un proyecto sin beneficio ni rentabilidad alguna, y eso es lo más radicalmente atípico a día de hoy.

A través de estas obras se aprecian juegos de cámara, estratégicos zoom que desean intensificar las palabras y los pensamientos, convirtiendo el discurso en el eje de su guion. Esta forma de interrogar es desde dentro del film, hacia afuera, adaptando el método Socrático antes descrito, que es filosofar desde fuera de la imagen usando la imagen como pretexto, ejemplo, simulación o mostrar un concepto. Las biografías fílmicas de Rossellini tejen una alianza pedagógica entre cine y filosofía, tomando al cine como un diálogo que interroga al espectador. Una mayéutica del cine<sup>57</sup>.

### **3.6.8. FICCIONES FILOSÓFICAS: EL USO PEDAGÓGICO DE LA IMAGEN.**

El cine como máquina filosófica de crear mitos narrativos y simular situaciones que nos ayuden a pensar con la mirada, nos ofrece ejemplos pedagógicos que facilitan y disparan

---

<sup>57</sup> Podemos ver un recorrido a las biografías filosóficas citadas, y prácticamente todas las rodadas hasta la fecha de publicación de esta investigación, en el Ejercicio 0 - Cinesofía biográfica. Breve historia de la filosofía a través de los Biopics, perteneciente a la PARTE II – Los filósofos en la pantalla. investigación de ficciones filosóficas a través del cine.

el diálogo y la apertura del pensamiento, convirtiéndose en una herramienta de enorme utilidad en contextos educativos. Ciertamente es que el cine es en su totalidad una ficción, y a través de su poética y arte redimensiona, dando una nueva forma de existir a todo lo que es y no es. Ofrece, a su vez, nuevas lecturas a viejas ideas con estimulantes formas de experimentar el pensamiento a través de imágenes, y es que como menciona Julio Cabrera, “La historia del cine se puede considerar como un experimento del pensamiento” (2015, p. 21).

El cine nos presenta con sus ficciones la condición humana a través de analogías, en nuestro caso ficciones filosóficas para pensar, se torna un medio, un disparador, casi una excusa o pretexto ante la pantalla que nos anima a problematizar. Y esta ficción lleva el estigma de la intención, del mecanismo selectivo de la cámara, del plano, de cada palabra del diálogo. En esta ficción nada es neutro, nada sobra, todo está colocado a propósito. Todo es sospecha. Por ello Amilburu dice sobre el cine-ficción que las narraciones que presenta no son para ser indudablemente creídas, “sino el soporte para transmitir cierto mensaje (...) la realidad a través del ojo de la cámara, y esta visión está siempre teñida por la intencionalidad y el significado del autor (...), aun cuando se narran “hechos reales”, todas las películas son, ciertamente, “productos de ficción” (2005, p. 177). Pero son estas ficciones las que nos permiten entender la realidad mediante su analogía y sus provocativas emociones verdaderas, porque, aunque en ella se presentan hechos concretos y particulares, el espectador los lleva a ideas universales del sentido común, los conecta a casos generales (Urpi, 2001). Se da lugar un *encaminamiento a lo universal* desde las mitologías de la ficción.

La filosofía no está exenta de juegos ficcionales, pues usa ficciones para acercarse y hacerse comprender. Son visiones imaginarias a modo de mito, fábula, cuento, alegoría, que permiten hacer pedagógico el pensamiento, incluso provocarlo. La historia de la filosofía ha lubricado numerosas imágenes, digamos figuras, y mencionarlas y dotarlas de *imaginación* habilita discursos narrativos plagados de conceptos.

Muchos pensadores han empaquetado sus esquemas conceptuales en estas ficciones filosóficas con fines didáctico, también literarios o esotéricos, logrando que el aprendizaje de su pensamiento sea más efectivo y chocante. Estas ficciones son espejos didácticos, y como dice Falzon (2002, p. 16) “La filosofía está hecha de imágenes extrañas y maravillosas y de invenciones de este tipo.” En la literatura filosófica se encuentran ficciones didácticas, como por ejemplo, un anillo que otorga el poder de la invisibilidad,



para aprender la ética de Sócrates; un mito sobre una oscura caverna y unos esclavos ciegos e ignorantes para aprender Platón; un asno muerto de hambre indeciso entre dos fardos de heno idénticos, para aprender a Aristóteles; un genio maligno que hace a la gente equivocarse ante lo evidente para aprender a Descartes; visiones de sociedades perfectas y utópicas para Tomás Moro; la violencia de unos lobos en una sociedad sin autoridad en Hobbes, los mejores mundos posibles de Leibniz; un barco que se transforma pieza a pieza en otros dos distintos para aprender la identidad en Locke; un fantasma que aterroriza a los adinerados para Marx, un iceberg de Freud, las transformaciones del camello al niño o la espectral invocación del demonio del eterno retorno para Nietzsche; la piedra rodante de Camus, el Panóptico carcelario de Foucault, “un trozo derretido de cera, una difuminada mancha azul, una estatua que huele a rosas, una isla de ociosos nativos en los mares del sur” (Ibid.).

El uso de ficciones filosóficas para esclarecer ideas ha sido usual incluso en los más racionalistas y analíticos, como son el gato de Waismann, o la tierra gemela de Hilary Putnam. Y otros experimentos mentales, como los cerebros en un franco de cristal donde todo lo experimentado es creado por un científico loco (Hilary Putnam), la tierra de los cinco minutos (Bernard Russell), la máquina de experiencias que promete cumplir todos nuestros deseos (Robert Nozick), el velo de la ignorancia (John Rawls), una sociedad en donde se elige matar a la gente por lotería para obtener sus órganos (Ernst Tugendhat). Y así, un sin fin. Como menciona Le Doeuff, en la ficción literaria y cinematográfica hay “todo un mundo pictórico que es suficiente para decorar la más ardua historia de la filosofía” (Le Doeuff, 1989, p. 1).

Al igual que los autores, digamos clásicos de la filosofía, han creado figuras y ficciones eficaces, y por su figuración son fácilmente llevadas al cine, pensamos en *Matrix* (Wachowski y Wachowski, 1999) como rodaje del Mito de la caverna, *El Show de Truman* (Weir, 1998) como un traslado a imagen del Genio Maligno, *Atrapado en el tiempo* (Ramis, 1993) como una pesadilla del eterno retorno, entre otros. Los directores de cine contemporáneos, al rodar crean figuras y ficciones filosóficas en imagen, que luego invirtiendo la dirección son teorizadas, conceptualizadas y se incorporan a la cultura como nuevas ficciones a la caja de herramientas del pensamiento. Se podría decir que el filósofo que escribe es ahora el filósofo/a que monta, y el filósofo que lee es ahora el filósofo/a frente a la imagen, que piensa con la mirada.

Desde la dimensión autoral de estos filósofos de la imagen, que traducen sus problemáticas a través de ficciones narrativas, tenemos el caso de los nórdicos, Carl T. Dreyer y Ingmar Bergman, quienes basan su influencia en Kierkegaard, en temas como la fé frente a la razón y el silencio de Dios; el ruso Andréi Tarkovski que imprime en la forma de rodar sus cuestiones metafísicas para esculpir el tiempo; los italianos Michelangelo Antonioni y Federico Fellini, que van a abordar el existencialismo contemporáneo, el primero la soledad comunicativa y el segundo la banalidad de la sociedad y la indecisión identitaria; o el norteamericano Stanley Kubrick quien explora la condición humana como si sus obras fuesen ensayos filosóficos, y que con una sutil ambigüedad hace del cine un enigma con soluciones simbólicas. Kubrick llegó a decir “He intentado crear una experiencia visual, que permitiera penetrar en el interior del subconsciente del espectador a partir de un claro contenido emocional compaginado con un claro contenido filosófico” (Kagan, 1972, p.). Otros autores que han creado ficciones que nos ayudan a dar buenos ejemplos son Woody Allen, con un tono de existencialismo pesimista en temas como la religión, el sexo o la muerte; y David Lynch, que combina espiritualidad y psicoanálisis con la realidad, el terror o el costumbrismo americano.

Lo que pretende la investigación en *Cinesofía* es iniciar el estudio de la filosofía a través de los problemas que presenta el cine en sus ficciones, es decir, una introducción a la filosofía haciendo uso de películas.

Las obras que exploramos en esta investigación, muestran un tejido filosófico en la ficción.

### **3.6.9. LAS MINIATURAS: TEXTOS DE PROBLEMATIZACIÓN**

Según Lipman (1997, p.330) “no sólo Dédalo y el rey Arturo forman parte de la herencia cultural de los niños y niñas, sino también las discusiones sobre la verdad, la confianza o la amistad (...) y que desde ahí se planteen discusiones sobre el pensamiento, sobre la realidad, sobre lo que una persona o sobre lo correcto y lo incorrecto”. Mitos, epopeyas y fabulaciones en su formato cinevisual son un excelente y heroico medio para llevar el pensamiento al aula. Los films que vamos a tratar narran momentos concretos, los personajes tienen un rostro específico y recorren una anécdota particular, muchas de ellas forman parte de la herencia cultural y diaria de los niños/as.

La labor docente exige una meticulosa selección de esas ficciones que golpeen el pensamiento. Esos momentos que arrojan un buen ejemplo, que movilizan una buena simulación, que emocionan con una narrativa, que crean un experimento mental o dan vida en imágenes a algún concepto. Esta selección de texto visuales debe ser sensible al tiempo didáctico del aula, ese tiempo en miniatura del que disponemos y que además necesitamos hechizarlo con un diálogo mayéutico y socrático. Porque sin ese diálogo de profundidad, la pantalla hace poco en la mirada, sin esa práctica de la filosofía poco se pensará con los ojos la enorme ficción de la pantalla.

Estableciendo un equivalente – como menciona Jarvie - “una película puede equivaler, digamos, a un artículo en una publicación especializada” (Jarvei, 2011, p. 329) tratando, aunque de forma fragmentada un tema contundente, una problematización o una escuela de pensamiento. Si una película equivale a un artículo o ensayo, una escena equivaldría a un párrafo, un texto. Un texto de problematización. Sería como trabajar un aforismo, una frase o un párrafo bien seleccionado. Esto es habitual en las clases de primaria con frases, en secundaria con textos o extractos minúsculos, y en bachiller y la EBAU con fragmentos autorales para analizar textos. Complementario a esto, hay lecturas insoslayables que mandamos trabajar a los estudiantes. Semejante a esto, es la función del docente como selector y cirujano de grandes escenas y fragmento (a modo de párrafos fílmicos) que luego y a modo complementario mandan el visionado entero del film, y su macro análisis, para el trabajo personal de los *especto-estudiantes*.

Estos fragmentos, o textos de problematización, hacen un zoom para analizar en detalle los pensamientos, y también exigen que el seleccionador de los mismos haga un zoom en la obra cinematográfica. Con el zoom en los detalles, hace lo que los directores hacen de forma oculta, una labor de cirujano selectivo, cortando aquí y cortando allá. Así, la gran obra o gran película se reduce, se minimiza. Tal vez, no nos interesa el romance del protagonista, ni el plano que nos sitúa en el escenario. Nos interesa abordar el problema, acotar en justo eso. No queremos perdernos en grandes detalles demasiado tiempo, y sobre todo no queremos perder la mirada del alumno/a, al cual nosotros guiamos y lo colocamos ante el selecto texto visual. Queremos acotar la mirada en detalle, hacer zoom en algo. Ahí. Surge así el extracto, el fragmento, el cine mínimo: la miniatura. *La miniatura* hace de pequeño texto audiovisual de problematización. Cuando hablemos de miniaturas, eso mismo es, un cirujano de la filosofía, y a su vez es, un texto

problematizador comprimido. Las miniaturas pertenecen a una gran obra, pero nosotros los tratamos como autosuficientes. Bastaría con introducirlas contextualmente en el aula.

Las miniaturas en el aula suponen “el fin de las grandes películas”, y el nacimiento del cine mínimo, acortado, el nacimiento de un cine problematizador que nos anima a discutir y dialogar con rigor en el aula. Un aula limitada, que no consume todo su tiempo en la reproducción, sino que explora miniaturas para maximizar la discusión. No es un momento pasivo, donde colocamos el film, apagamos las luces, y casi todo el alumnado desciende a niveles adormilados de gandulería durante dos horas. Justo, al contrario, es el exigente reto de pensar en detalle con la excusa de una trayente y apasionante escena de cine.

Pero ¿Cuál es la buena selección de fragmento? Según Bergala “las buenas películas no son nunca las bien pensantes, es decir las obras fácilmente digeribles en ideas simples y políticamente correcta” (Bergala, 2006, p. 32) sino que muestran problemas y cuestiones complejas, a veces irresolubles, veladas con personajes no maniqueados y puros en cuanto el bien, el mal, y la moral convencionalmente correcta. (Gispert, 2008, p. 87.) Las buenas películas molestan, con su martillo abren caminos, y con su desagrado aflojan las cadenas. Crean sospecha.

La selección, los guantes del cirujano, es uno de los aspectos más relevantes de esta investigación a tener en cuenta. No me refiero solamente a la selección de las obras fílmicas, que también, sino el abordaje selectivo de las temáticas, autores y ficciones, donde hemos optado por seleccionar a pensadores usuales que nos habilitan varias problemáticas. Del mismo modo, y aun albergando la máxima ambición, tampoco es posible mencionar todas las películas de interés filosófico y didáctico, ya sean infantiles o para adultos, pues esa es una búsqueda sin fin y una lucha contra un monstruo de mil cabezas para la pluma del autor. Es por esta limitación por la que se ha intentado acotar en autores familiares dentro y fuera del currículo y preguntas constantes en la vida cotidiana. En síntesis, en la sección de ejercicios<sup>58</sup> presentamos un comprensivo estudio del pensamiento filosófico (a modo de historia de la filosofía) a través del cine como recurso, tanto en la selección de autores como en la selección de preguntas temáticas.

---

<sup>58</sup> Véase la PARTE II – LOS FILÓSOFOS ANTE LA PANTALLA. INVESTIGACIÓN DE FICCIONES FILOSÓFICAS A TRAVÉS DEL CINE.

Toda nuestra selección en la sección de ejercicios, es también una humilde miniatura de la enorme obra, la historia del pensamiento occidental.

Hemos de advertir, que las miniaturas y su trabajo dialéctico no tranquilizan. Problematizan. No nos anestesian, las miniaturas llegan y nos perturban. Llegan para deconstruir lo cotidiano. Y es que incluso en sus obras más optimistas el cine trae problematización. Como menciona Cabrera (2015, p. 44) “el cine es más amoral que la filosofía (...) no confirma nada, vuelve a abrir todo lo que parecía aceptado y estable”. El cine de “entretenimiento” puede conceder el deseo de las masas, mostrar aquello que desean ver, mostrar que todo es estable, que todo en donde nos sentimos excluidos explota en mil pedazos. Esto, más que un triunfo ilustrado del bien y la razón, es el triunfo del error y la presencia del lado oscuro de la moral. Es el opio del final feliz. Pero en general, y según Julio Cabrera (ibidem), “el cine, con sus terribles impactos visuales, sus esperpentos y sus maquinarias infernales, ha sido mucho más un instrumento de capacitación de todo lo que hay demoniaco, incontrolable, incomprensible y descorazonador en el mundo, y en ese sentido, ha desarrollado (...) un padecimiento crítico-negativo del que la filosofía escrita no se aproxima”. Filósofos como Leibniz, en la *Teodicea*, o Hegel en la *Fenomenología del espíritu* acaban sus obras dando un *happy end* filosófico, formulando una seria y respetuosa reparación última del mundo. Ellos lo hicieron sin explosiones, sin desenvainar una espada, sin disparar un revolver. Es lo que Marx, denunció a los hegelianos, de que “pretendían arreglar el mundo con la cabeza”. Pero lo que no nos consuela es el *happy end* del cine, que, aunque reconcilia y nos apalanca, nunca llega a convencernos y siempre desvelamos en dicho relato una inquietante artificialidad (pp. 44-45). El cine huele a caverna, y eso se sabe. Las miniaturas abren los problemas, raramente los cierran. En su duelo filosófico no nos permiten que alcancemos la “pax perpetua” de Kant. No alcanzaremos las conclusiones definitivas. Se hallan como texto que nos asombran y desestabilizan y al contrario de los *happy end* del cine de palomitas, aquí es el momento en donde todo empieza, que los fragmentos no imponen el fin de la historia, que no ha llegado el fin de la dialéctica de Hegel, que lo que hacen las miniaturas es que el pensamiento no acabe con el film, sino llevarlo al máximo acto subversivo de despertarlo. Toda miniatura es continuación. Un sin fin.

Debido a que *Cinesofía* es una propuesta didáctica, nosotros ofrecemos un menú, una modesta biblioteca de miniaturas, un catálogo-disparador, junto a las herramientas para

que sean los alumnos/as los que cazan los detalles. El profesorado para responder a la diversidad del alumnado ha de crear su propio espacio filosófico diseñando sus propias propuestas *cinesóficas*, partiendo (si así se deseara) como primer peldaño de la batería de propuestas, materiales y disparadores filosóficos aquí facilitados, pero adaptando, recortando, ampliando, modificando, replanteando o mejorando la propuesta y metodología de *Cinesofía* buscando siempre una concreción a la práctica real de nuestras aulas. Todo decente emprende ante este material un “trabajo de trincheras” (Breu y Ambrós, 2011, p. 13) para crear sus fundamentos y propuestas ante sus propias situaciones de emergencia.

En el aula explotan grandes temáticas sin previo aviso. Si la emergencia es sobre el sentido de la vida recetamos recurrir a las miniaturas de Nietzsche, si es sobre la realidad con emergencia recurrir a Platón, si surgen dilemas sobre la mente y el cuerpo, es el momento de abrir las páginas de Descartes y buscar una buena ficción, y el futuro ha creado dudas en la clase, es succulento remover las distopías y su política, y si la muerte se asoma en el aula, o hay que temer, es sensato recurrir a las ficciones de Heidegger.

Pretendemos utilizar y rentabilizar el cine con una finalidad filosófica y educativa, la enseñanza del pensamiento.

### 3. CINESOFIA EN EL AULA: ENSEÑAR A PENSAR CON CINE.

En esta parte atenderemos a la palabra *enseñar*, en especial enseñar a pensar. Optamos por la palabra enseñar, en lugar de su complementaria, aprender, porque en enseñar queda implícita una intención didáctica. En esta línea, nos centraremos en cómo se enseña el pensamiento y sus posibilidades, para desembocar en el empleo del cine para estos fines.

#### 3.1. FILOSOFÍA PARA NIÑOS/AS USANDO CINE.

¿Qué es la *Cinesofía en el aula*?<sup>59</sup> Es enseñar a pensar a través del cine. Podemos entenderla como una extensión, variedad o actualización del validado y exitoso método de filosofía para niños/as empleando fragmentos de películas, y que al unir educación, filosofía y cine habilita la enseñanza del pensamiento en el aula desde la gramática actual de las pantallas y el arte visual de nuestro tiempo: el cine (Morales, 14 de diciembre de 2017).

En el entorno que hemos definido como la *sociedad de la cinesfera* el cine se ha convertido en educador de la mirada global, afectando al nuevo modelo de *pantalla-escuela*, como institución encargada de formar en un ecosistema totalmente pantallizado. Como ya hemos descrito en *Cinesfera y educación*, esto requiere de una intención educativa, no solo porque el cine disponga de un carácter culturalmente potencial o por tener una amplia lectura multidisciplinar, sino porque vivimos un debilitamiento del pensamiento crítico que demanda enseñar a pensar en las aulas como defensa ante un lenguaje del que somos analfabetos y cuyas imágenes ficcionales nos hechizan. En la cultura de la pantalla que se está gestando, la lectura crítica del cine, tiene un lugar primordial en la alfabetización que vendrá.

El cine nos pregunta. Toda película va a plantear cuestiones. La mirada filosófica ante el cine nos enseña a preparar la mirada crítica ante el mundo y la búsqueda del yo. En lugar de emplear, como otras prácticas filosóficas, un relato escrito, un dilema, o un cuadro célebre. Cinesofía toma el cine como un recurso didáctico, un disparador del pensamiento, aunando el empleo de las nuevas tecnologías y la pedagogía lúdica.

---

<sup>59</sup> Para una descripción más extensa, se puede acceder al video-artículo Morales, J. (14 de diciembre de 2017). CINESOFÍA y la didáctica de la muerte, la vida y el ser. En *Congreso CIREI 2017. Congreso Virtual Internacional y III Congreso Virtual Iberoamericano sobre Recursos Educativos Innovadores*. Conferencia llevada a cabo en la Universidad de Alcalá, Castilla la Mancha. Recuperado de [https://www.youtube.com/watch?v=5-DuucXZ\\_g](https://www.youtube.com/watch?v=5-DuucXZ_g)

Y es que esta unión, que hemos mencionado matrimonial, en *¿Qué es la filosofía? ¿Qué es el cine?* nos lleva a despertar el asombro, la sospecha, el cuestionamiento y habilidades para lo incierto, habilidades blandas (soft skills) y útiles para toda la vida, denominadas habilidades del pensamiento, colocándonos ante las ficciones filosóficas que nos entrega el cine, como esa gran caverna voluntaria que llevamos al aula, para reflexionar sobre las narraciones mitológicas vigentes, con dilemas simulados y con ejemplos que nos hacen razonar y emocionarnos. Toda ello, tomando argumentos en defensa de la filosofía de la infancia, al derecho y deber de optimizar el pensamiento. Es el derecho y deber a que Platón y Sócrates asistan al colegio, no como filósofo/s sino como niños/as que piensan desde distintos medios.

Cinesofía aboga por un trabajo reflexivo de fragmentos escuetos de las películas, lo que hemos definido como *miniaturas*. No se aboga por un estudio hermenéutico de toda una gran obra fílmica, la cual no estamos exentos de relacionar. Entendemos que ofrecer la película en su totalidad es lo que vienen haciendo la mayoría de los manuales, listados y enciclopedias de cine educativo. Desde la metodología y el enfoque de Cinesofía abogamos por el “fin de la gran obra” para dar paso a un análisis de los pequeños fragmentos, las pequeñas obras: *las miniaturas*. Como ya hemos descrito en el punto en *¿El cine puede ayudarnos a filosofar? El cine como instrumento de enseñanza del pensamiento*, las miniaturas son textos de problematización, son textos cinemáticos que equivaldrían a un párrafo de un ensayo de filosofía.

Los temas cinesóficos son los propios de la filosofía, las grandes preguntas como *¿Qué es la vida? ¿Qué es la muerte? ¿Qué es la libertad? ¿Soy feliz? ¿Quién soy yo? ¿Qué es el amor? ¿Qué es la belleza? ¿Qué es ser bueno? ¿Qué son los sentimientos?* y aplicables transversalmente a las áreas de lengua, matemáticas, ciencias, música, educación física...etc. Cuestiones radicales que los/as niños/as, desde su filosofía natural, se preguntan y responden.

Esta práctica filosófica para la educación cinevisual atiende a los siguientes principios:

- Tomamos el cine como un recurso didáctico en el aula, un disparador.
- Es una selección, no de todo, sino, de una parte.



- Son fragmentos que duelen, que chocan o disparan el pensamiento. Estos micro-fragmentos buscan una finalidad didáctica, ser usados en el aula como recursos para disparar la competencia filosófica en cualquier área curricular.
- Nos permiten entrar con microscopio y visturía, en una relación cuántica con la idea que pervive en esa *miniatura*, permitiendo una lectura visual breve pero bien digerida.
- No busca ocupar todo el tiempo didáctico a contemplar un film, sino retar el pensamiento mediante el cine y ejercitar el diálogo socrático. La finalidad es pensar, no convertir el aula en una atracción cinematográfica.
- Es la reflexión visual del cine la que va a generar el pretexto, el diálogo, pero “va a ser el diálogo el que genere la reflexión” (Lipman, 1992).

Muchos de estos aspectos han sido mencionados antes, pero es aquí donde vamos a profundizar en la parte didáctica y pedagógica.

Para tratar *cinesóficamente* los temas eternos en comunidad de diálogo, hemos de aclarar dos cuestiones, las cuales son un prerrequisito de esta filosófica práctica para niños/as a través del cine: **¿Qué es enseñar a pensar? ¿Cómo enseñar y aprender a pensar?** y **¿Cómo construir un espacio filosófico en el aula?** A partir de estas líneas pretendemos abordar estas tres preguntas correspondientes a los puntos *Enseñar a pensar: la práctica de la filosofía en la escuela*, *La filosofía como competencia educativa* y *El aula como ágora: la comunidad de investigación*. A modo de síntesis culminaremos con **¿Cómo enseñar a pensar con cine?** Aspecto necesario y preparatorio para atender a la parte de ejercicios prácticos en los que consta la filosofía para niños con cine.

## 3.2. ENSEÑAR A PENSAR: LA PRACTICA FILOSÓFICA EN LA ESCUELA.

### 3.2.1. LA ENSEÑANZA DEL PENSAMIENTO.

“Son ilimitadas las posibilidades científicas que aún no se han probado todavía de mejorar ambientalmente la inteligencia. En principio la inteligencia puede modificarse ambientalmente hasta límites desconocidos”

A la pregunta *¿qué es enseñar a pensar?* podemos responder, desde nuestra propuesta y enfoque, con una sentencia muy simple. Es entrenar las habilidades del pensamiento y la competencia filosófica. Pensar es una acción. Pensar sobre lo que pensamos, metacognición. Pensar, con intención y eficacia, es un proceso metacognitivo. Como acción, pensar con complejidad es el aprendizaje de una capacidad. Es un aprendizaje competencial sobre el pensamiento.

Hasta la fecha, la enseñanza del pensamiento no ha sido trabajada en la escuela ni incorporada en los currículos escolares con relevancia, más allá de tibias sugerencias bajo el nombre de *procesos cognitivos* o soterrada bajo un área marginal de valores cívicos. Mathew Lipman, quien estudió la presencia (o sepulcral ausencia) del pensamiento desde la escuela a los estudios universitarios, decía que “normalmente la introducción de cursos sobre el pensamiento a través de una filosofía en la escuela primaria se ha visto como algo extraño o superfluo, pues el razonamiento y el juicio no suelen contemplarse como metas educativas importantes” (Lipman, 1997, p. 109).

Tal y como indicamos en el punto *Filosofía de la infancia: El filósofo en pañales*, nos referimos a una educación filosófica temprana. Hasta los seis años, el niño/a vive en el seno de su familia interrogantes maravillosos. Ante una escolarización sin pensamiento, el niño/a llega a un terreno escolar muy estructurado y raramente retador para ellos, y que, en contraste con el hogar, dispone de escasos incentivos intelectuales. Poco a poco el joven filósofo/a, se agota y se vuelve pasivo (Lipman, 1997). La educación filosófica temprana, desde preescolar, convertiría el espacio escolar en un lugar retador, de cuestionamiento y de desarrollo de la razonabilidad, empleando a su vez distintas herramientas que en su uso activo nos despierten, como puede ser un videojuego con dilemas morales o trabajar desde el cine la mirada filosófica. El cine, presentado aquí es retador, es un incentivo intelectual motivador, un recurso del pensamiento.

Por supuesto, la finalidad educativa es mejorar la calidad de la vida, y para mejorar nuestras vidas es necesario la educación del juicio ético y crítico, de la autonomía del pensamiento. Por ello, los enfoques prácticos de la filosofía instan a un entrenamiento metódico, una forma de hacer filosofía diariamente en la escuela en donde se enseña y se aprenda a pensar. “la práctica es la acción, como las creencias lo son al pensamiento” (Lipman, 1997, p.52). Hacer de la vida escolar una práctica racional, donde el

pensamiento y su enseñanza tiene un lugar en el currículo y las metodologías favorecedoras de la inclusión. Y es que “no se trata de diferencias mentales entre los sujetos, sino de diferencias contextuales las que producen una mayor o menor calidad en el pensamiento” (Lipman, 1997, p. 348). Luego la enseñanza del pensamiento requiere una estimulación contextual y comunitaria. En ello, Lipman (1997) menciona que:

Los niños/as educados en instituciones razonables son más razonables que aquellos que han crecido bajo circunstancias irracionales. Lo más frecuente, en cambio, son aquellos que han crecido irracionalmente y que forman a sus hijos también irracionalmente. Escuelas más razonables significan futuros padres más razonables, ciudadanos más razonables y valores más racionales por doquier (p.49).

El diseño curricular de esta escuela incurriría a que el alumno/a que aprende a pensar, lo hace de forma fortuita, por otras vías y experiencias fuera de lo escolar. Con fortuna, aprenden erráticamente por sí mismo a reflexionar, sin que nadie muestre cómo hacerlo, sin ninguna ayuda intencional que allana ese camino. Por ello se planteó Lipman que si “todas las materias presuponen que los estudiantes no consiguen de hecho hacer todo eso, ¿qué puede hacer el profesor para ayudarles?” (Lago Bornstein, 1990. Pp. 10-11).

Lipman señala que, si deseamos que los adultos lleguen a pensar por sí mismos, los niños/as del hoy deben de ser educados para que piensen por sí mismos y con los demás. Según Lipman “el pensar es el cimiento mismo del proceso educativo” (Lipman, 1987. Pp. 350). La filosofía como ciencia del pensamiento, madre de las disciplinas, tronco del árbol del saber y posibilitadora de las técnicas que la involucran. Sus habilidades conectivas, blandas y de la sospecha nutren a todas las demás disciplinas debido a su compromiso investigador en la resolución de problemas y aportar los cimientos para cualquier educación. La filosofía da un natural sentido al arte de enseñar y aprender pues cuando en una clase de cualquier materia se despierta el brillo por saber más, el brillo por la pregunta y la sospecha, el brillo por el asombro, la inquietud y el cambio, es la filosofía la que está dando un abrazo desde atrás. Nada escapa de la filosofía. El desarrollo educacional de toda ciencia o técnica requiere de la matriz filosófica, pues para Lipman “tratar de fomentar el razonamiento y el juicio, sin involucrar la filosofía, es como tratar de poner en escena Hamlet sin tener un príncipe de Dinamarca” (Lipman, 1994).

Siguiendo los estudios de Lipman (1992, 1997, 2016) y las investigaciones efectuadas sobre los planes de estudios tradicionales y el profesorado que lo encarna, se sustrae que hay un tipo de docente que automatiza una equivocación radical sobre la esencia de la educación: No conseguir que sus pupilos entablen relaciones entre la vida cotidiana y sus propios pensamientos. Podríamos decir que “su fallo era haber olvidado la responsabilidad de enseñar a pensar aun cuando los niños, además de estar interesados en ello, eran *a priori* poseedores de las capacidades intelectuales para lograrlo” (Morales, 2018b, pp.50-51). Es probable que el alumnado mejore el rendimiento escolar si potenciamos las capacidades generales, habilidades blandas y de lo incierto, aunque según (Colom, 1999) esto no es suficiente, pues otros factores están afectando al rendimiento como es la persistencia, el esfuerzo, la motivación y el interés. En este aspecto, Lipman propone crear un *giro metacognitivo* en el aula, sugiere enseñar a los niños sobre la mente. Pensar sobre los pensamientos. La mente no como mentalismo, sino como capacidad, como habilidades de la mente, cognitivas y metacognitivas. En ello Lipman dice (1976):

Ciertamente el entorno físico constituye un tema apropiado para ser estudiado por el niño. El cuerpo humano es un tema adecuado. La estructura de la sociedad es un tema adecuado. ¿Entonces por qué la mente humana no podría ser un tema apropiado? Los Niños son tan conscientes y están tan interesados en sus pensamientos como en sus funciones corporales, pero en ningún plan de estudio se incluye la mente.

Las investigaciones en torno a la eficacia de la enseñanza del pensamiento señalan que la práctica filosófica potencia la inteligencia a través de las habilidades del pensamiento (García Moriyón, 2002, 2007, 2010; Cebal y García, 2004; Colom, et. Al., 2007; Morales, 2018) y que estas habilidades y destrezas corresponden a los procesos cognitivos que hacen los filósofos cuando filosofan. Estas estrategias componen *la competencia de enseñar a pensar* (Morales, 2018a, 2018b, 14 de abril de 2018) la cual describimos y abordamos desde la metodología de la comunidad de investigación aportada por el programa de Filosofía para niños/as, ideado por Lipman y Sharp y el enfoque práctico del Instituto de Prácticas Filosóficas de Oscar Brenifier, cuyos engranajes articulan la pedagogía de la pregunta y el diálogo socrático inclusivo.

### **3.2.2. MÉTODOS PARA ENSEÑAR A PENSAR.**

La enseñanza de la mente y disponer de un área sobre el pensamiento os conduce a *pensar sobre el pensar* como práctica.

Entonces, ¿Cómo enseñar a pensar en el aula? Esto remite a la forma, a la metodología y a las técnicas latentes en diversos programas para filosofar en la infancia y la optimización del pensamiento, especialmente el pensamiento crítico.

La incorporación de estos métodos tiene un efecto en el estilo docente de enseñanza y en las habilidades de aprendizaje del alumnado en su conjunto. Estos métodos hacen del aula una comunidad de diálogo interactiva aplicable a todo el material que exijan la oralidad. El aula convertida en comunidad se torna un laboratorio de racionalidad e indagación de problemas. A este formato de aula, o espacio humano, se la denomina como comunidad de investigación y se basa en la técnica filosófica más antigua de todas: el diálogo. Según el filósofo pragmático Charles Sanders Pearce, la comunidad de investigación es “el método más adecuado para hacer posible una educación y que la práctica habitual del diálogo, del respeto, del razonar las propias opiniones, terminará convirtiéndose en el hábito de conducta en los alumnos/as y profesores/as” (García, 1987, p. 42). Los métodos que aportamos se basan en este formato de aula, con toques humanistas, científicos y de diálogo socrático, siempre, con las modificaciones que cada docente requiera hacer en su incorporación, y que describimos con más detalle en el venidero punto, *El aula como ágora: La comunidad de investigación*.

Tal y como hemos visto en el apartado *Filosofía y educación* hay muchos programas de estimulación de la inteligencia (Nickerson et. al., 1987; Colom et. Al, 1997; Lora et al., 2000; García Moriyón et al., 2002; Riquer, 2004; Colon et al. 2005. ) y propuestas para abordar estos aspectos. Desde nuestra experiencia en la práctica del pensamiento presentamos dos modelos de programa y métodos para filosofar con niños/as. Ambos ofrecen un estilo de intervención que responde a problemas de las escuelas. Entendemos que “hacer una educación con filosofía es crear una actitud crítica” (Prada, 2007, p.256), y para lograr este estilo educativo la propuesta de *Cinesofía en el aula* aboga por una mezcla de estos dos modelos cuya búsqueda unitaria es:

- Buscan mejorar el rendimiento escolar y metacognitivo.

- Buscar una mejora en las habilidades comprensión y expresión tanto orales como escritas.
- Buscan el autoconocimiento, consciencia afectiva y desarrollo de la personalidad.
- Buscan la reflexión moral y el desarrollo de la creatividad.
- Buscan mejorar la cooperación y la comunidad mediante el diálogo.
- Busan mejorar posturas de la toma de decisión en las sociedades democráticas actuales.
- Buscan la cultura de la evaluación autocorrectiva y la autonomía en el pensamiento.
- Buscan adaptar la tradición filosófica a materiales y modelos curriculares dentro de la escolarización, evaluando persistencia y efecto longitudinal<sup>60</sup>.

Las nuevas prácticas de la filosofía buscan dotar a la educación de filosofía y a la filosofía de didáctica. Ambos métodos desarrollan capacidades y aptitudes, orientando la práctica de la filosofía no como área curricular sino como método didáctico y pedagógico a la mano de cualquier docente. Ambos estilos y modelos los reunimos bajo el nombre de filosofías prácticas para niños/as o filosofías prácticas en la infancia, y que pretendemos describir, aclarar y argumentar para su posterior empleo con cine.

#### **A. El programa de filosofía para niños/as de Lipman y Sharp.**

“Una meta de la educación es liberar a los estudiantes de hábitos mentales que no son críticos, que no cuestionan nada, para que así, puedan desarrollar mejor la habilidad de pensar por sí mismos, descubrir su propia orientación ante el mundo y, cuando estén listos para ello, desarrollar su propio conjunto de creencias acerca del mundo. No podemos esperar que los niños se respeten a sí mismos como personas a menos que hayan aprendido a utilizar de manera óptima los poderes creativos e intelectuales con los que están equipados. Todo niño debería ser alentado a desarrollar y articular su propio modo de ver las cosas”.

---

<sup>60</sup> Estas son preocupaciones más específicas del programa de Filosofía para Niños/os, que insiste en la evaluación del pensamiento desde la investigación-acción de las ciencias sociales.

Es un método pedagógico de exploración filosófica.

El programa de Filosofía para niñas/os, o método de Matthew Lipman y Margaret Sharp, (también denominado PFN o a nivel anglosajón como P4C) es uno de los programas y modelos de enseñanza del pensamiento más consolidados y en los estudios longitudinales evaluados hasta la fecha (Nickerson et. al., 1987; Colom et. Al, 1997; Lora et al., 2000; García Moriyón et al., 2002; Riquer, 2004; Colon et al. 2005.) El programa de Lipman y Sharp fue diseñado con idea de que los docentes no demasiado filosóficos lo aplicaran teniendo entre sus manos los materiales, es decir las novelas y los manuales de orientación. Pero no es suficiente, la filosofía en cuanto método debe trabajarse, requiere formación. La exploración filosófica debe practicarse. Es por esto, que los autores diseñaron cursos de formación que hicieran vivencial el método.

Muchos equipos educativos y centros docentes han visto interesante su aplicación, tal vez como chisposa novedad, pero ello requiere cierta interiorización vital de los aspectos metodológicos. Por ello, muchos aun luchando con la aceptación y el entusiasmo, se han sentido desmoralizados e incapacitados, otros sin más, lo valoran como innecesario pues consideran que sus propios métodos ya cumplen con la enseñanza intelectual que demandan sus pupilos (Morales, 2018b, pp. 83-90).

Es programa es vasto, y sigue expansivamente creciendo y consolidándose adoptando nuevos contextos. Además, es un compendio curricular extenso que moviliza, como menciona Mateo Riaño (2002):

Componentes teóricos psicológicos de los modelos de aprendizaje, del desarrollo, socialización, componentes teóricos de la estructura y funcionamiento cognitivos, aspectos técnicos y filosóficos de la lógica informal, discursiva, pragmática, supuestos psicopedagógicos de la orientación de la metodología y la didáctica, supuestos sociológicos sobre las implicaciones políticas de su programa educativo, supuestos éticos (p.143).

Su método es polivalente y, por su sencillez y rápido impacto cada vez más contextos lo incorporan, como es su uso en centros de menores<sup>61</sup>, cárceles<sup>62</sup>, con ancianos y personas de la tercera edad<sup>63</sup>, con alumnado con necesidades educativas especiales<sup>64</sup>, y la lista sigue creciendo. Una buena propuesta sería hacer filosofía con las familias, como método de intervención en los claustros docentes e incluso con empresas<sup>65</sup>. Este es un programa para enseñar a pensar a través de las humanidades en escenarios educativos centra sus habilidades procedimentales en el pensamiento, habilidades cognitivas y la metacognición (Mateo, 2002). Habilidades destinadas a la autoevaluación y a la metacrítica que nos van a permitir un acto creativo al “reestructurar el pensamiento como resultado de analizarlo y evaluarlo de manera efectiva” (Paul y Elder, 2004).

En *La competencia de enseñar a pensar: El pensamiento complejo a través del programa de filosofía para niñas y niños de Matthew Lipman* (Morales, 2018b) en la que describo y pongo sobre la mesa todos los pormenores del pensamiento crítico, antecedentes y bases psicopedagógicas y filosóficas del método, se narra que el programa apareció como una respuesta a las deficiencias cognitivas y dificultades de pensamiento que afloraban en el sistema educativo americano, siendo memorístico, acumulador y moralmente pasivo.

El programa FpN se fundamenta el arte de enseñar a pensar, requiriendo de una práctica y entreno del pensamiento, la cual da forma con estrategias lúdicas. Más que enseñar pensamientos, lo que plantea el método es pensar como forma. Como decía Kant (2000) en una de sus máximas, “no se enseña filosofía, se enseña a filosofar”. Lo que hace el método es entregarles a los alumnos/as un método, un *saber hacer*. Un método o *formato* de capacitación, de práctica, de aprender (y enseñar) a pensar pensando. Es “ayudar a los niños y niñas a pensar por sí mismos” (Lipman, 1992. p.127) en una comunidad deliberativa, donde enseñar la audacia y valentía de pensar con autonomía kantiana,

---

<sup>61</sup> Personalmente, durante dos cursos académicos he llevado esta práctica filosófica a dos centros de menores, uno de medidas judiciales (CIMI Medina Azahara en Córdoba) y otro de salud mental y trastorno de conducta (CIMI Arcoiris Contadero, en Lucena, Córdoba).

<sup>62</sup> Véase el estilo de filosofía aplicada en contextos de exclusión social del Doctor José Barrientos-Rastrojo. Recuperado de: <https://www.filco.es/un-filosofo-en-la-carcel/>

<sup>63</sup> Véase el proyecto *Pensar con refranes* del proyecto Huerto filosóficos. Recuperado de <http://huertosfilosoficos.com/>

<sup>64</sup> Véase el proyecto *Escuela de pensamiento libre*, en Sánchez Alcón, J.M. (2011). *Pensamiento libre para personas con discapacidad intelectual*. Madrid. Ed. Pirámide., y recuperado de: <http://filosofiaparaninos.org/escuela-de-pensamiento-libre-una-utopia-posible/>

<sup>65</sup> La pedagoga y filósofa Angélica Sátilo desarrolla una amplia gama de enfoques a través de su *empresa filosófica* de soluciones llamada *La Casa creativa*, muy orientada a desarrollar el pensamiento creativo para dar soluciones a proyectos, empresas o productos. Puede verse en: <http://www.lacasacreativa.net/>



pensar aceptando que yo soy yo y mis pensamientos. Esto mantiene el espíritu de Kant, *Sapere Aude*, para tener “el valor de servirte de tu propio entendimiento”, de atrevernos a pensar. (Kant, 2013).

Lipman, Ann Margaret Sharp y Frederik S. Oscanyan, dieron cuerpo, bautizo y vida al IAPC. Las premisas de estos autores que definen al programa FpN (Lipman, 1992, 1994, pp.143-154) son:

- El programa es imparcial respecto a las diversas posturas filosóficas y formas de pensamiento.
- Por su carácter de cuestionamiento inquisitivo pretende actitudes de rigor, tolerancia y respeto. El enfoque intenta evitar y dotar de resistencia hacia las doctrinas y los dogmas. Da valor a la pregunta, apreciando sólo aquellas respuestas que posibiliten nuevas preguntas.
- El niño/a es un filósofo por naturaleza. Las preguntas por hallar el sentido y el significado al mundo son constantes. La niña/o, por su naturaleza cuestionadora, tiene afinidad con la filosofía. La principal motivación de los niños/as es tener la posibilidad de encontrar los significados que buscan. El programa hace foco en la capacidad desentrañadora y pedagogías del descubrimiento, orientadas a la búsqueda del sentido y el cambio social consciente.
- Los contextos con ejemplos de buen pensamiento y modelos de buenos pensadores son los más estimuladores para que el niño sea un buen pensante.
- Las niñas/os aprenden con sencillez y captan mejor los significados contextuales a través de la metáfora y formas literarias como los cuentos, las novelas, la poesía o el cine.
- Los niños/as internalizan una razón de calidad y de diálogo disciplinado cuando se desenvuelven en comunidades que razonan. La participación en las discusiones de grupo desarrolla el juicio individual. Su mayor pretensión es crear un microcosmos democrático para el protagonismo de los niños/as. Esta comunidad de hablantes al estilo habermasiano implica “una capacidad de mente abierta para comprender los argumentos de los contrarios”. (Riquer, 2004, p. 101).

Los engranajes principales del método son lograr que el aula se torne una comunidad deliberativa y ciudadana (denominada *comunidad de investigación e indagación*) la didáctica del pensamiento complejo y el uso de numerosos disparadores, desde cuentos clásicos a un extracto de un film como es en nuestra propuesta.

Mostramos a continuación las ventajas y límites que puede albergar este método, incorporando y haciendo nuestros los aspectos que mejor se adapten a nuestro estilo pedagógico, contexto educativo y a los materiales propuestos en la práctica de *Cinesofía*:

### **EL PROGRAMA DE FILOSOFÍA PARA NIÑOS/AS DE LIPMAN Y SHARP.**

#### **VENTAJAS.**

1. Es un método inclusor, que anima a participar y exponer lo que pensamos. Es un método muy basado en la suma de opiniones y que los participantes se expresen. Generalmente, incorpora posturas evitando *a priori* el conflicto.
2. Es un método de aprendizaje cooperativo con técnicas lúdicas, exige trabajar con los demás de forma asertiva y muy atento a capacidades emocionales. Es un método paciente que atiende a la diversidad.
3. Es un método que combina actividades plásticas, creativas, corporales, teatrales, etc, pretendiendo ampliar la expresión mediante varios tipos de lenguajes.
4. Es un método basado en la democracia liberal en donde se opinan de forma abierta muchas opiniones y puntos de vista diferentes. Tiene implicaciones políticas.
5. Es un método colectivo de toma de decisiones ciudadanas.
6. Sus materiales tienen una pretensión moral y modelan mediante un ideal de niña/o pensador/a. Los materiales tienen un enfoque pragmático con una narrativa generalmente muy plana.
7. Aun de forma novata y sin rigor, es fácil de aplicar si se dispone de los materiales y manuales. Aunque se requiere formación, todo interesado la puede llevar al aula.
8. Las sesiones se diseñan con una cierta estructura pedagógica, semejante a una programación docente.

#### **LIMITACIONES.**

1. Se apoya en la *lógica de las buenas razones*, pero no es demasiado exigente en la comprobación y criterios de validación de enunciados.
2. Acerca sobre todo a docentes o interesados en didáctica, en especial el profesorado de filosofía.
3. Es un método poco exigente en la atención y compromiso originando cambios con frecuencia longitudinales. Tiene un nivel autocorrectivo vago, más focalizado en los momentos de evaluación metacognitiva.
4. Aunque el estilo personal de cada conductor es determinante, el rol del docente en este método tiende a ser mínimo, se diluye, dependiendo de su tacto puede ir de repartir el turno a pequeñas incursiones para equilibrar la sesión. Se pretende que las sesiones sean autorreguladas.
5. El método puede desviarse con bastante sencillez de la intersubjetividad o multiperspectivismo al relativismo confuso.
6. Muchos docentes lo aplican como un manual de ejercicios rígido o hacen de él otro espacio de aula tradicional revestido con preguntas. Es un método que requiere una formación homologada, pero no todo el mundo que lo aplica la dispone pudiendo llegar a desvirtuar, no solo el método, sino el acto filosófico.
7. Toda gira en torno a la lectura de las novelas *oficiales* y sus consecuentes manuales, aspecto que en ocasiones puede ser un freno. Las historias pueden tener un bajo nivel de contextualización para muchos tipos de alumnos/as, que no se identifican con los personajes, ni la época ni el contexto socioeconómico de las novelas.
8. Es un método más tolerante, paciente, amable y permisivo, incluso con puntos de vista poco verosímiles. En ocasiones el argumento más *persuasivo* acapara la sesión, sin que

casi nadie pueda hacer un cambio de idea, surgiendo momentos de retórica y sofismas. Muchos expertos en argumentación pueden considerarlo poco estricto.

**Tabla 3** – Ventajas y limitaciones del programa FpN.

La consolidación del aula como un entorno humano de expresión de ideas y trabajo conjunto de pensamiento permite constituir una comunidad grupal de conciencia, que, con un carácter inclusor y desde numerosas estrategias tanto éticas como estéticas, se incorporen el diseño de sesiones en donde la lectura de los filmes se convierta en una experiencia filosófica y lúdica.

### **B. Método de discusión socrática del Instituto de Prácticas Filosóficas de Oscar Brenifier.**

Si no tomas al menos  
una hora diaria para reflexionar,  
tu vida es absurda.

Óscar Brenifier, a mí mismo.

Es un método filosófico de exploración pedagógica.

El método de discurso socrático y mayéutico del Instituto de prácticas filosóficas (IPP) de Oscar Brenifier, va desde la consulta filosófica individual a las sesiones didácticas de filosofía en el aula, todo ello recopilados principalmente en las obras *El diálogo en clase* (2005), *Filosofar como Sócrates* (2011) y en especial, *La práctica de la filosofía en la escuela primaria* (2012), así como en los numerosos seminarios anuales, telemáticos y visionados de filosofía práctica que están a disposición en Youtube<sup>66</sup>. Podría decirse que el método es el dispuesto por Sócrates en los diálogos de Platón, una filosofía práctica con pretensiones pedagógicas en la medida que permite una autoexploración, para que cada alumno/a *se conozca así mismo*, cuide de sí mismo y cuide de los demás. Es un método de análisis filosófico, pero su dimensión es pedagógica.

La principal preocupación de este enfoque es el desarrollo del pensamiento crítico, la confianza en nuestros pensamientos, que nos divirtamos al apoyemos en los demás para ponerlos en duda, la libertad de defender un argumento, y la potenciación de habilidades de escucha y atención aplicables a todas las áreas escolares. Para Brenifier (2011) “si

---

<sup>66</sup> Enorme biblioteca de videos para analizar en español, que podemos encontrar aquí Taller Prácticas Filosóficas. (14 julio 2012). Taller Prácticas Filosóficas (Canal de Youtube). Consultado el 5 de octubre de 2021, <https://www.youtube.com/channel/UC9isxKWCmGSjE2jAsbzHQmA/featured>

permitimos que hablen los alumnos/as, podemos conseguir más fácilmente que se impliquen en clase, interioricen lo que está sucediendo en el aula, asimilen mejor los conceptos y se apropien de los temas que allí se tratan” (p.97), pero si el docente no activa momentos de participación, tenderá a desconocer el potencial de su alumnado para la construcción del conocimiento en su propia aula.

El método se basa en la discusión filosófica suscitando una entrega al metadiscurso, analizando enormemente lo que se dice, los pensamientos que reflejan, las palabras empleadas, los gestos, etc. El docente, digamos el socrático, fundamenta unas reglas y valores sociales en donde se debe, “establecer los turnos de intervención (respeto), prestar atención en todas las exposiciones (concentración), sintetizar lo significativo (verificación), admitir ideas por voto (responsabilidad), el uso adecuado de las palabras (lenguaje) y enunciar el propósito de cada intervención (argumentación). (García Perdomo, 2020, p. 22).

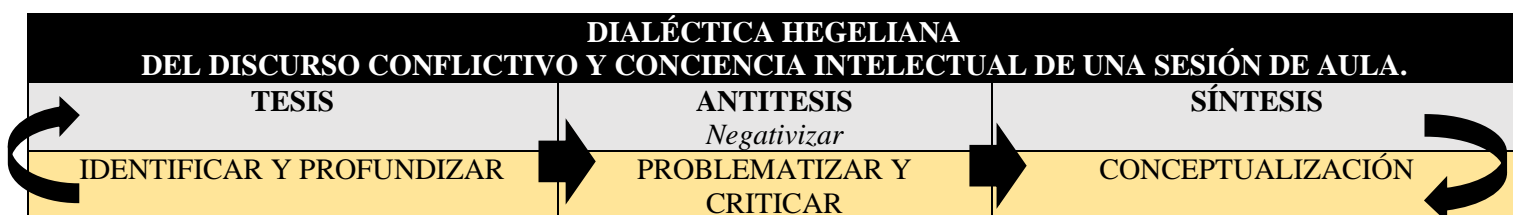
Los retos y dinámicas propuestas están orientados al ejercicio del diálogo, como exhibe en el *Cuaderno de Ejercicios filosóficos* (Brenifier y Millon, 2011) o *Aprende a filosofar con Nasreddin* (Brenifier y Millon, 2015), y tantos otros materiales gratuitos dispuestos en su web. Los hay tanto en sentido escolar, por ejemplo, leyendo un texto de clase o corregir un texto escrito, y los hay que escapan del ejercicio tipo de la escuela, siendo más amplios manifestando amplitud y flexibilidad frente al cambio y evolución del grupo.

Algunos caracteres que componen este método son:

- Busca que todo pueda problematizarse. En especial los problemas cotidianos.
- Busca que se puede practicar la filosofía a diario, cotidianamente, en todo contexto. Con transferencia e interdisciplina. Ya sea en parejas o en un gran grupo, ya sea dentro o fuera del aula, ya sea con una frase o una película.
- Busca convertir el aula en un lugar donde el alumnado puede expresarse sobre cualquier tema con libertad. Ahora bien, dicho tema debe ser interrogado por el grupo.
- Busca hacer del aula un lugar de investigación y participación activa, no solo de ideas, sino de nuestras rutas cognitivas, esquemas mentales, conducta, atención y escucha, luego, no solo es un análisis de conceptos u argumentos, sino un análisis psicológico del grupo y de cada persona en particular.

- Busca que nuestros argumentos sean lógicos y nuestras decisiones coherentes. No todo vale, debe de estar justificado.
- Busca que se identifiquen los fallos y detalles a la hora de usar el lenguaje expresivo. Se busca mucha claridad en la información.
- Busca un compromiso y una presencia total, luego, hay que evitar hablar cuando no corresponde, interrumpir el turno, los cuchicheos en pequeños grupos, la distracción, etc. Se pretende la concentración atenta de lo que los demás dicen.
- Busca posicionarnos de acuerdo o en desacuerdo en lo que pasa en el aula. Busca trasladar estos compromisos del aula al mundo ciudadano.
- Busca y enfatiza un uso correctivo del lenguaje. Insiste en no apresurarnos, *en pesar las palabras* antes de enunciarlas, en no tomar prisa en encontrar la respuesta correcta.

Siendo muy escuetos, pues luego desplegaremos esto en el apartado *La filosofía como una competencia educativa*, Brenifier (2011) emplea y describe que el método emplea la dialéctica socrática a nivel de conciencia, pero que a nivel de aula y de tiempo, emplea la dialéctica negativa de Hegel (1892). La dialéctica niega y critica conceptos logrando en primer lugar como un acto deconstructivo, pero finalmente, y negando la negación anterior se origina un acto de síntesis constructiva. La dialéctica hegeliana va, desde la afirmación de una idea, pensamiento o concepto (Tesis), a la negación crítica y problemática (antítesis). En esta lucha argumental se da una crisis conflictiva, por encontrar verdad entre la contrariedad, quedándonos con lo verdadero y más saneado comprimiéndolo en un nuevo concepto integrador que fusione las dos categorías anteriores, originando una solución transitoria (Síntesis). Esta rueda es constante en las sesiones, y en ella se da vida a tres actos filosóficos competenciales, que más tarde veremos en las *habilidades del pensamiento*, denominado *identificación o profundización, crítica o problematización* y finalmente *conceptualización* (Brenifier, 2012, pp.27-31). Esta correspondencia entre las fases dialécticas, y de cómo los pies de una habilidad es la cabeza de la siguiente, le podemos mostrar con concordancia así:



<ul style="list-style-type: none"> <li>- Análisis del contenido de una afirmación</li> <li>- Argumentar y explicar con proposiciones para defender ideas.</li> <li>- Aclarar un planteamiento inicial.</li> <li>- Descompone la idea en elementos más sencillos.</li> <li>- Explicar con nuestras palabras, pero no agregar adornos ni preferencias personales.</li> <li>- Uso correctivo del lenguaje promoviendo cautela y autorreflexión.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Confrontar con preguntas objetando una determinada proposición.</li> <li>- Problematicar desde el grupo el pensamiento de otro participante.</li> <li>- Identificar varios juicios sin pretender persuadir.</li> <li>- Defender desacuerdos o acuerdos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Relacionar varias posiciones diferentes.</li> <li>- Contrastar la nueva posición con el planteamiento inicial.</li> <li>- Sintetizar lo propuesto de forma clara.</li> <li>- Diferenciar varias propuestas seguidas durante la sesión.</li> <li>- Validar desde el grupo el contraste entre la expresión inicial y el nuevo concepto.</li> </ul>
---	---	---

**Tabla 4** – Operaciones del pensar y fases dialécticas del discurso.

El método ostenta ampliar la cultura filosófica y con ello focaliza los pensamientos, no es que no sea importante hablar sobre la verdad, la bondad o la metafísica, pero es mucho más importante hablar de los problemas del aula y pensamiento de los alumnos/s. El aula es un lugar de investigación y participación, no solo de ideas, sino de nuestras rutas cognitivas, esquemas mentales, conducta, atención y escucha, luego no solo es un análisis de conceptos u argumentos, sino un análisis psicológico del grupo y de cada persona en particular. Exige mucho rigor en el lenguaje, pues “el verdadero ejercicio filosófico es más que un intercambio de opiniones, porque se debe recurrir al pensamiento crítico, fortalecer la interrogación y la argumentación para sustentar, refutar o confrontar las ideas; estos elementos educativos son precisamente las que en algunos escenarios se han restringido, en consecuencia, la discusión filosófica como práctica educativa, representa un instrumento pedagógico que fortalece el proceso de enseñanza-aprendizaje desde espacios de inclusión” (García Perdomo, 2020, p. 4). Este modelo defiende un enfoque competencial, en especial competencias argumentativas y discursivas, aplicables a cualquier edad, dentro de la escuela y el éxito educativo, consecuentemente también fuera de los muros escolares para el ejercicio ciudadano de la libertad. Debido a exigir compromiso en la presencia del aula y un oído atentísimo para seguir el hilo de lo que pasa, es potenciador de estrategias que favorecen la comprensión/expresión oral y escrita centrándonos con intensidad en cada palabra de nuestros argumentos y los argumentos de los demás.

Hemos de señalar, que, aunque lo mostramos como metodología, este enfoque es más bien una práctica. Una forma de vivir o plantearnos la vida. No es solo un método curricular, que también, sino un paradigma filosófico. Es algo fundamental en el enfoque IPP considerar a la práctica de la filosofía como una forma de hacer cotidiana. Se podría decir, que lo que ostenta es una *filosofía de la cotidianidad*, una forma de interrogación habitual y diaria. Es cierto, tiene unas técnicas prácticas, y estas valdrían no solo a

alumnos/as sino a cualquier persona o ciudadano del mundo que quiere vivir la filosofía, no como escritor de ensayos, sino como practicante. Como menciona Orlando Espinel (2014), “el discurso filosófico emerge de unas condiciones específicas materializadas en una forma de vida particular, y a su vez, esta vida filosófica se nutre del discurso filosófico en tanto producido a partir de dicha ejercitación” (p.10). Y es que como señala Perdomo:

La relación que hace Oscar Brenifier entre la discusión filosófica y el método Socrático, representa a la filosofía como modo de vida, como acción en la sociedad que amplía el pensamiento desde la autonomía y la autocrítica, más allá de una forma de saber de un área curricular dentro de la escolaridad (2020, p. 3).

Como instrumento de formación, el diálogo negativo del estilo IPP basado en la dialéctica profundizar-problematizar-conceptualizar, “busca alentar al estudiante a involucrarse en su formación, tomando críticamente ese colectivo de perspectivas como un instrumento del cual partir hacia la transformación o modificación de sus propias ideas”.(García Perdomo, 2020, p. 62-63) y para ello, el alumno/a debe estar abierto al error propio y detectar errores en los otros, en donde a veces, surgen momentos íntimos que contrastan con que lo cuestionado por *el socrático* “no siempre es agradable” (Oliver Álvarez (2010, p.166). En definitiva, es un método de investigación que pone el foco en los errores, fijarnos con atención. Los errores, y esto lo veremos en el aspecto de *falibilidad y elogio a la ignorancia*, crean un estado de aceptación y tranquilidad que forma parte de este tipo de diálogo o de juego socrático, donde *solo sabemos que no sabemos nada*.

Si es cierto, que al ser un estilo más severo y aunque desdramatice con un gran sentido del humor, puede que en sus primeras sesiones afloren colisiones de conducta y resistencias, pues el nivel de atención y exigencia es tal, que muchos participantes reaccionan con frustración en las primeras intervenciones. Es un enfoque muy divertido cuando se toma la técnica, pero requiere esfuerzo cognitivo elevado (elevado para estos tiempos perezosos e infantiles del pensamiento). Realmente, es un método lento y desacelerado que optimiza el razonamiento, ayuda a ver las cosas claras y focalizar con mayor solvencia en los problemas. De cara a lo políticamente correcto en educación puede parecer que es un método *poco cuidante*, porque es más exigente y evade reforzar todo tipo de debilidad. Sin embargo, más allá de esa lectura somera, lo que evita el método es el paternalismo.

El método del Instituto de Prácticas Filosóficas (IPP) puede enmarcarse en varios detalles: el perfil de *modelo Sócrates* cuestionador y desafiante, el trabajo de competencias y subcompetencias argumentales de diálogo, el rigor argumental y el gusto por la dialéctica de profundizar-problematizar-conceptualizar.

Mostramos a continuación las ventajas y límites que puede albergar este método, incorporando nosotros como docentes y haciendo nuestros los aspectos que mejor se adapten a nuestro estilo pedagógico, contexto educativo y a los materiales propuestos que desde la docencia se puede incorporar y adecuar al estilo pedagógico, contexto, materiales descritos aquí y que mejor se adapten a nosotros:

<b>MÉTODO DE DISCUSIÓN SOCRÁTICA DEL INSTITUTO DE PRÁCTICAS FILOSÓFICAS DE OSCAR BRENIFIER.</b>	
<b>VENTAJAS.</b>	
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Es un método confrontativo, anima a poner en crisis todo lo que se comparte, lo que se dice, incluso la conducta y lenguaje corporal. Es un método que enjuicia y desafía, muy crítico con lo que se dice, porque nos hace responsable de las palabras que empleamos.</li> <li>2. Es un método de contraste de pensamientos con los demás y anima a disfrutar el enfrentamiento de ideas. Exige mostrar nuestro desacuerdo como parte del juego.</li> <li>3. Es un método de interrogación y argumentación, muy meticuloso en el lenguaje.</li> <li>4. Aunque es colectivo, tiende a marcar momentos en donde focaliza en el alumno/a y lo lleva a una <i>crisis mayéutica</i> para que haga cambios en sus paradigmas.</li> <li>5. Los conflictos tienen un fuerte componente psicológico y cognitivo a nivel individual en los participantes. Focaliza en pensamientos personales, e identifica esquemas o rutas mentales tomando un enfoque más medicinal y clínico con cierta <i>empatía cognitiva</i>.</li> <li>6. Es un método muy analítico, opera con lógica formal e informal y anima a ser muy meticuloso en la detección de falacias, argumentos incompletos, poco pertinentes, etc.</li> <li>7. Sus materiales son abiertos, conteniendo humor, ironía, asombro y ambigüedad en su narración. No tienen pretensión moral y sus ejercicios son deconstructivos.</li> <li>8. Son sesiones poco estructuradas, más minimalistas sin pretender inicialmente tener un control a priori de lo que va a pasar.</li> </ol>	
<b>LIMITACIONES.</b>	
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Exige un conocimiento de la lógica formal e informal propia de la cultura filosófica.</li> <li>2. Acerca más a gente interesada en la filosofía, incluso de otros sectores intelectuales, que a docentes.</li> <li>3. Es un método muy exigente en la atención constante, el compromiso, la presencia y el análisis. Exige posicionarse y elaborar razonamientos, digamos rápidos, ante absolutamente todo lo que ocurre en el aula. Esto es frustrante para muchos participantes con falta de atención en la escucha y el seguimiento de una conversación.</li> <li>4. Tiene un nivel autocorrectivo elevado que, aunque crea cambios inmediatos, genera rechazo en primera instancia creando dolor en temas personales.</li> <li>5. El rol del docente es máximo, es vigilante, trabaja a un nivel de pregunta mayéutica elevada, afinando el oído a los detalles. Su función cuestionadora es fundamental.</li> <li>6. Solo lo pueden llevar a cabo personas que han vivido y practican este enfoque. Es un enfoque que requiere entrenamiento práctico.</li> </ol>	



- |  |
|--|
| <ol style="list-style-type: none"><li>7. Es un método desacelerador, mantiene una lentitud analítica a la hora de explorar ideas. A la mayoría de los docentes les cuesta incorporar esta forma de análisis lenta a un aula ordinaria y al marcado tiempo escolar.</li><li>8. Es un método que nutre las fortalezas, evitando el victimismo, maternalismo y la infantilización, aunque se trabaje con niños/as. Muchos docentes lo consideran un estilo con escaso tacto, distante, menos cuidante y más severo.</li></ol> |
|--|

**Tabla 5** – Ventajas e inconvenientes del método IPP.

El de un lenguaje riguroso y el desarrollo de las capacidades argumentales como herramienta de indagación, sirve para indagar en cualquier problemática, en este caso las problemáticas derivadas de la imagen, la ficción y del cine mediante el enfoque aplicado de estas competencias argumentales en *Cinesofía*.

Desde un enfoque polivalente y amplio hemos ofrecido esta sugerencia de método, un combinado de estilos, que unificamos bajo el paraguas de *filosofía prácticas para niños/as y en la infancia*, y que vendría a redimensionar el uso de la razón desde distintos escenarios, escenarios como los que nos puede facilitar el cine como instrumento para animar a pensar en el aula

### **3.2.3. LIMITES DE LA ENSEÑANZA DEL PENSAMIENTO.**

Ambos métodos son interesantes, aunando luces y sombras combinan numerosas técnicas prácticas para iluminar un amplio espectro de entornos y contextos, no solo escolares. Cada uno tiene sus fortalezas, pero lo más potencial es unificar las fortalezas de ambos. Desde nuestra consideración, uno nutre al otro. Su unión de fortalezas es la mejor vía para sobresaltar las limitaciones que vive y ocupa la enseñanza del pensamiento en el currículo formal y el tratamiento de las áreas, también formales. Los docentes reflectan un estilo educativo semejante a su forma de vivir, y su personalidad, ante esto, lo recomendable es que añadan los ingredientes que consideren de ambas propuestas para animar a la enseñanza del pensamiento como práctica diaria en el aula, ya sea con la corrección de la tarea o visionando una película, donde cada docente o investigador puede incorporar a su estilo las estrategias con las que mejor pueda practicar. Si tenemos una forma de vivir filosófica, probablemente nuestra forma de enseñar también lo sea.

Desde la propuesta de *Cinesofía en el aula* recomendamos tomar las fortalezas de ambos métodos, sin eximir otras formas de aprendizaje ni otras técnicas para el pensamiento crítico. Hemos denominado a esta hibridez combinada y flujo de métodos como *filosofías prácticas para niños/as y de la infancia*. En las tablas antes tratadas viene descritas las ventajas que nosotros valoramos, que desde el estilo de FpN es potencial la idea de

comunidad de investigación, autorregulativa e inclusiva, la forma de abordar el pensamiento desde la creatividad y la ética, y no solo la lógica, y la facilidad (al oído interesado de cualquier novato/a en su momento introductorio) de disponer de un catálogo de ejercicios para profesores/as y libros curriculares enfocados ya al aula. Desde el estilo IPP, remarcar el gusto por la confrontación positiva, la formación en argumentación y el correcto uso de la relación precisa entre lenguaje y pensamiento. De este último también tomamos algo que unifica la práctica filosófica, y es que no la consideramos un taller episódico, sino una forma transversal y cotidiana de dar clase y dar vida a los materiales, ya sea una la manera de saludar, una frase en una libreta, un poema o una proyección audiovisual en un móvil.

A la hora de implementar estos aspectos en la práctica filosófica de *Cinesofía*, en un aula de investigación y diálogo, la propuesta, al igual que ambos métodos por separado, puede encontrar varias *pedras en el camino*. La enseñanza del pensamiento y *filosofías prácticas de la infancia* tienen varios problemas que deseamos mencionar para tenerla en cuenta:

- **Límites en los materiales y su concreción contextual.**

El método de FPN orbita sobre unas novelas filosóficas escritas en especial por la pluma de Lipman, que muestran un estilo de vida norteamericano, primermundista y occidental muy marcado. Los estudios obtenidos sobre su uso van a depender del contexto, pues muchos de los personajes y momentos se alejan de muchos colectivos de niños/as, docentes y contextos socioeducativos. La investigadora y experta en el método, Magda Riquer (2004) realizó un estudio sobre el impacto de los materiales en Latinoamérica, concluyendo que los materiales generaban cierto rechazo, pues la traducción misma de las novelas lipmanianas afectaban a la propia cultura, al corazón nacional y raíz mexicana. En ello, Riquer, menciona que “los alumnos mexicanos odian a Harry, Lisa les parece tonta, Pixie aburrida” (p.262). Luego, la no adaptación de los materiales (por muy buenos que sean) puede crear resistencias y negaciones no solo en el alumnado, sino en los equipos docentes. En ello Riquer continúa, diciendo que “la consideración de las circunstancias en torno a la aplicación de los mismo en diferentes contextos, desde una perspectiva incluyente que no concibe la enseñanza sin el aprendizaje, el maestro sin el alumno/a, la historia de cada pueblo, sin su arte, su ciencia, sin su cultura en fin...” (p. 278).

Por otro lado, los estudios recientes sobre el impacto del método, y recogido en el volumen *La optimización de la inteligencia* (García Moriyón, F (coord.), 2002) muestran que:

El programa es lo suficientemente flexible como para permitir variaciones en su aplicación que puedan ser pertinentes para adaptarse a las características particulares de una determinada clase. En determinadas circunstancias, el profesorado que aplica el programa puede considerar pertinente violentar alguno de sus parámetros para adaptarse mejor al grupo de discentes con el que debe trabajar en un determinado curso académico. (p.120)

Ante esto, la necesidad es siempre conocer el contexto y adecuar el material a la significatividad del lugar, sus intereses, motivaciones, necesidades, problemáticas, etc. Lo mejor es disponer de cuantos más materiales posibles, en manos de docentes sensibles. Un ejemplo que solventa el problema de los materiales es la propuesta del proyecto PEACE (2012), que incluye novelas y materiales para atender el multiculturalismo, las nuevas tecnologías, y la diversidad europea desde un enfoque cosmopolitista.

A su vez, disponer de materiales en varios medios de acceso comunicativo, como es Wonder Ponder o Wonder Ponder Mini (para infantil) (Duthie y Mortagón, 2014, 2015), que es un material visual y pictórico, dando prioridad al análisis de imágenes. Otro gran inconveniente, es que si las publicaciones pretenden ajustarse en demasía al currículo oficial de turno (cosa que en España es algo volátil), con bastante probabilidad al poco de publicar dichos trabajos tan cerrados y materiales hayan quedado obsoletos (FpN. 29 de enero 2013). Centro

En esta misma línea, una propuesta que amplíe los materiales ya demás añada nuevas formas de acceso es la incorporación del cine como instrumento del pensamiento y herramienta filosófica, didáctica, que amplíe las bibliotecas de recursos y los marcos de decisión en la concreción de cada contexto. Por estas razones en nuestra propuesta incluimos un extenso catálogo, con carácter abierto, desde primaria a adultos, para que sea la naturaleza del aula y la sensibilidad del docente quienes ajusten el material filosófico de *Cinesofía* a su aula y necesidades de investigación.

- **Límites en los que se focaliza el desarrollo.**

Según el propio Lipman, en torno a su método, “los profesores/as que subrayan la lectura pueden producir mejoras significativas en la lectura, mientras que un profesor que subraye el razonamiento podrá producir una mejora significativa en el razonamiento utilizando los materiales” (Lipman, 1976, pp.14-15). En esto, Brenifier (2012) es semejante, indicando que los prerrequisitos del filosofar pasan por una comprensión y expresión oral y escrita. Se puede poner el foco en las operaciones del filosofar antes citadas, pero también en otras mejoras transversales, globales y transcurriculares como son aprender a leer un texto, preguntarse los unos a los otros, responder con claridad, hablar cuando toca, recordar lo que otro ha dicho, etc. (2012, pp.25-44).

Los docentes e investigadores pueden aproximarse al material, en un principio desde una postura cómoda, incorporándolo secuencialmente como una serie de ejercicios (a modo tarea) o convertir la sesión en un taller de escritura sobre un tema, o un taller de cine sobre una película, o sobre una situación problemática en el recreo, donde los materiales originan un pretexto para el debate o diálogo filosófico. El problema es que el docente habitualmente tiene escasas habilidades para un diálogo abierto, más allá de dar órdenes rápidas para que el currículo avance. Está claro, que el docente pone el foco en lo que controla y se siente seguro. Entendemos que:

La mayoría de los docentes si han seguido un entrenamiento formal de escritura, y por lo tanto tendrán éxito cuando la enseñen. Pero no es el caso del pensamiento crítico, sería cosa de magia el transmitirlo con éxito a los alumnos/as cuando el docente ni fue entrenado en su mocedad, ni lo ha visto en sus coetáneos, ni lo ha requerido para llegar hasta donde ha llegado (Morales, 2018b, p. p.84).

Si convertimos nuestras sesiones de Cinesofía en ver fragmentos de películas, pero no pretendemos desarrollar las competencias y habilidades del pensamiento, caeremos de nuevo, en la pasividad de encender una pantalla para entretener a los alumnos/as pero sin dar lugar a una discusión que nos anime a pensar por nosotros mismos y con los demás.

#### ▪ **Límites en las habilidades de los docentes.**

¿Qué límites atañen al profesorado en su aprendizaje del pensamiento? ¿Cuál es su formación y capacitación? ¿Qué rol ocupa y que habilidades refleja en la sociedad de las pantallas? ¿Cuáles son los límites de formación en cuanto a la propuesta de Cinesofía y pensar ante el cine? La escuela, de la modernidad líquida, ha exigido al docente modificar

violentamente su metodología e instrumentos de trabajo de aula. Unos han encontrado muchos obstáculos, otros se han convertido en el obstáculo mismo. Todas las profesiones han sufrido revoluciones en sus máquinas, pero al docente le cuesta cambiar sus métodos. Entendamos que la metodología docente es la maquinaria del aprendizaje. El corpus general profesorado no está formado en comunicación audiovisual, ni en educación cinematográfica, ni en filosofía aplicada, ni en pensamiento crítico, ni en procesos ni *habilidades del pensamiento*, ni en muchas otras metodologías optimizadoras de la educación. Ni siquiera, en la enseñanza integrada por competencias. Para muchos siempre será algo *demasiado nuevo*, aunque las competencias llevan impuestas en Europa y en nuestro currículo casi dos décadas. Los métodos de *filosofía práctica para niños/as* aquí citados y aplicados al cine no son improvisados. Como practicas requieren ser entrenada practicada y vivida. Se requiere una formación que no consiste tanto en conocimientos de filosofía o de cine (aunque nunca están de menos) pero si se requiere unos procedimientos de intervención prácticos. Como mencionaba Freire, “un maestro no puede enseñar lo que no vive” (Freire, 1973). Este proceder de la práctica del filosofar debe de vivirse como experiencia propia para llevarlo a la práctica en el aula u otros entornos de investigación. Los maestros y maestras tienden a educar y enseñar como se les ha educado y enseñado, de cierta forma son automáticamente reproductivos y reproductores. Dejarnos aprender por nuevos modelos puede ser una vía para aprender a enseñar otras habilidades. Respecto al rol docente y el arte de enseñar y aprender a pensar García Moriyón et. Al. (Cord), 2002) expresa sobre la formación del pensamiento, Moriyón remarca que ya el material es una buena forma de introducir al docente en esa práctica, y en esa actitud:

Enseñar es, en cierto sentido, un arte, pero basado en una técnica que puede ser aprendida y practicada. Gracias a que el programa (de FpN) dispone de un sólido plan de formación para el profesorado, este puede aprender a utilizarlo en el aula. Poco a poco va adquiriendo las destrezas pedagógicas que facilitarán su labor y con el tiempo tendrá la fluidez, flexibilidad, capacidad de innovación y originalidad suficientes como para facilitar la discusión filosófica en el aula (p. 67).

La presencia de un material capacitador, ya sean novelas o fragmentos de cine, es ya un encaminamiento docente para acercarse al arte del pensamiento. Para Brenifier (2011), el docente que inspire a la reflexión no debe de tener miedo a perder el tiempo, ni al aparente vacío de contenidos, ni esperar demasiado a que el alumnado tenga un comportamiento

privilegiado, ni demandar respuestas específicas o tipificadas, sino mejorar la comunicación comprensión y expresión en grupo, desde su amor a lo imprevisto. Uno de las actitudes del *docente del pensamiento*, es su perfil de investigador aperturizado, aspecto que refleja en su cuestionamiento, profundización, búsqueda de la razón, en definitiva, en habilidades y actitudes enmarcadas en la competencia filosófica. Por ello, el docente como investigador modélico animará en el aula a la investigación, sea cual sea el disparador, ya sea una situación, una película, un objeto, un comentario, un gesto o un texto como pretexto, componiendo una comunidad de investigación en el aula, pero también una comunidad de investigación entre otros docentes, aún más grande.

Los enfoques de *filosofía práctica en la infancia*, en los que incluimos ambos métodos mencionados, señalan que, si uno no es auténticamente crítico en su propia forma de vida, es remoto que sirvamos de modelo crítico a los demás, y en concreto, a nuestro alumnos/as. “¿Es posible que un docente estimule en habilidades críticas cuando él jamás fue un alumno crítico, cuando jamás se ha desarrollado en él tal sentido de la realidad? (...) La figura del docente no-pensador cuyos modelos serán no-pensantes en su enseñanza, impidiendo el aprendizaje del pensar” (Morales, 2018, p.42) Surge en el hacer docente un modelo vigotskiano mediacional y es que el impacto en el rendimiento cognitivo del alumnado está conectado con el rendimiento pedagógico y actitudinal del docente. Según Virginia Ferrer, el docente y su subjetividad deben pasar por seis estadios o transformaciones como modelo de pensamiento, pasando por la dimensión de “la epistemología-didáctica del pensamiento del profesor; el impacto de la vida en el aula; los efectos en la autoimagen profesional; los cambios acaecidos en los productos intelectuales y de pensamiento y los efectos en los valores y actitudes de los enseñantes” (Ferrer, 1997. P. 77).

Al no ser un proceso mecánico, la práctica filosófica debe ser interiorizada, automatizando procedimientos, por ello, es normal que al principio nos aferremos a materiales muy precisos, como las novelas o el cine, con indicaciones muy claras, que poco a poco van tomando soltura y originalidad propia en cada educador. García Moriyón et. Al. (2002) indica en torno a la al profesorado formado en el programa de Filosofía para Niños, que:

Los que lo practican durante años, lo primero que ven transformado es a ellos mismos, es decir, el uso de programa va modificando poco a poco no sólo su manera

de impartirlo sino también su manera e impartir en general, su modo de relación con los alumnos y su forma de sentirse profesor y de conducirse como tal (p.49-50).

Brenifier (2012, pp.154-169) indica que el docente suele refugiarse en unas resistencias habituales. Estas objeciones, o coartadas para no filosofar, irían desde “no somos filósofos y no sé qué hacer en esos casos”, “no hay tiempo para esto, tengo que dar un gran temario”, “es que ya tengo mis lecciones programadas”, “es muy lento y una pérdida de tiempo”, “son muy pequeños y para ellos es muy difícil”, “se tratan temas muy peligrosos y los desestabiliza”, “no aprenden nada y no trabajan”, “es que no atienden, no se concentran y no se escuchan”, aspectos que ahondan en el rol del docente, sus fobias patológicas y subrayan sus límites. Cada una de estos evasivos proviene de un tipo de profesor/a, por ejemplo, el primero es alguien que le da miedo experimentar y que no va a arriesgar su ego, ni ha practicado sobre sí mismos sus miedos. El segundo, es un docente hiperactivo que cree que tiene que enseñar muchas cosas y dar todos los libros. El tercero, un derivado del anterior, es un docente que no deja libertad a que los alumnos/as que se expresen en el aula manteniendo una dictadura del tiempo, minimiza lo espontáneo, probablemente porque cree que la palabra del niño/a es de un orden más bajo o no es una fuente de aprendizaje *oficial*. Le sucede lo mismo al cuarto, cuya impaciencia le hace considerar que dar la palabra a sus alumnos/as es una pérdida de tiempo, una interrupción. Además, no disfruta de la lentitud, no hace disponible un tiempo para reflexionar y profundizar, creando un saturado *efecto turbo*. En este caso *turbo* la vivencia en clase se torna un fenómeno superficial, saltando de un tema corto a otro en donde aparentemente se cree que hay un avance. El quinto, es alguien que le cuesta desafiar a sus alumnos/as, los tiene entre algodones, y coloca la dificultad en sus alumnos/as, pero en verdad es una dificultad suya. El sexto, es un docente que le inquieta hablar de problemas y tiene muchos tabúes en su mente, le da miedo dudar y cambiar de ideas le incomoda, y en el fondo, no entiende que hay que crear situaciones críticas para lograr un aprendizaje significativo. El séptimo, es alguien que cree que trabajar es hacer fichas, páginas de libros de editoriales; cree, que escribir es *hacer* y dialogar es *no hacer*; además tiene una idea divisoria y salomónica de qué cosas deben aprenderse y qué cosas obviarse. Por ejemplo, de los problemas de los alumnos/as hay poco de aprender, pero de las oraciones subordinadas sustantivas en la libreta hay mucho que aprender. El octavo y último, es un docente al que le rodea el supuesto “*buen alumno*”, que es muy pasivo y dependiente del *interesante* sermón docente, luego está *acostumbrado* a impartir clase a alumnos

*acostumbrados* a no escucharse los unos a los otros, entre iguales, ni entrenados en el arte del diálogo, ni acostumbrados a correr riesgos al expresar lo que piensan; podría decirse que son alumnos/as que con facilidad perderán el hilo o intentarán hacerse invisibles para sentirse seguros bajo la timidez. Son alumnos/as no adaptados a compartir y dialogar entre ellos, y muy enfocados a *¿esto cae en el examen?*, aspecto que parece quedar muy fuera de un diálogo filosófico en el aula. También son alumnos/as que creen que su pensamiento no es legítimo, ni tampoco es legítimo el de su compañero/a al que no escuchan, “¡Cuántos alumnos llegan al bachiller sin atreverse a producir un argumento en clase o pensar por sí mismos porque están convencidos de su absoluta falta de legitimidad!” (Brenifier, 2012, p. 158).

Lo curioso es que estos son alumnos/as se han adaptado a los docentes para sobrevivir académicamente. Los alumnos/as se adaptan al estilo didáctico del docente. Se acomodan a lo que el docente está acomodado (y evita lo que le incomoda). En esa adaptación surgen los buenos y los malos alumnos/as. Un docente transmisivo, equivale a alumnos reproductivos. Un docente que hace preguntas cerradas de un libro, equivale a un alumnado que intenta agradar dando repuestas memorística e idénticas del libro. Un docente que anima al diálogo de problemas inciertos, equivale a un alumnado que aprende a amar los problemas y que lo incierto le anima a dialogar. “Pero ¿cómo efectuar una transformación en clase si el profesor no ha vivido nunca esa libración, si prima el miedo al otro y la falta de confianza en uno mismo? ¿Cómo podría él comprender siquiera esa transformación? ¿No será el profesor totalmente sincero al afirmar que todo es demasiado doloroso para el alumno? ¿Cómo puede enseñar a tener confianza en el grupo quien lo teme?” (Brenifier, 2012, pp.162).

Si los docentes, maestros/as y colectivos de profesores/as no son modelos de pensamiento, es decir, mantienen posturas acríicas, rígidas, contradictorias y no hacen una práctica de autoexamen de su pensamiento y su didáctica, es difícil suponer que disponen de las competencias para enseñar a pensar. Apostar por una generación de docentes que se forman en el pensamiento y llevan al aula su *enseñanza* mediante varios medios, no solo como acto de innovación educativa, sino como un giro copernicano, una ruptura en lo reproductivo casi como un sacrificio de una generación para la siguiente. Queda constatado según Brenifier (2012) que:



Si un número reducido de profesores se embarca en esta aventura de manera regular, otros compañeros se impregnarán en mayor o menor medida de las actitudes que estas prácticas requieren para llevarlas a cabo (como, por ejemplo, hacer preguntas o el simple hecho de no acabar las frases de los alumnos fingiendo que saben lo que quieren decir. (p. 169).

La enseñanza del pensamiento comienza con enseñar a pensar a los docentes, la formación y práctica de la misma. Los docentes de hoy, son los alumnos/as del ayer; y los alumnos/as de hoy, los docentes del mañana. Una sola generación afectaría a las demás, una generación tanto de docentes como de alumnos/as.

- **Límites en el tiempo de la práctica filosófica.**

Según García Moriyón, para lograr un efecto competencial, el programa de FPN exige como mínimo, dos sesiones semanales de diálogo filosófico en comunidad, además de desplegar una aplicación longitudinal a largo plazo (García Moriyón, 2011).

Para iniciarse en el diseño de sesiones basadas en el pensamiento y filosofía práctica en la infancia Brenifier (2012, pp.95-96) menciona que con alumnado de infantil o necesidades educativas, el grupo debe subdividirse en grupos muy pequeños. Con niños/as de 3 años recomienda grupos de cuatro alumnos/as para tener un diálogo atento, comenzando por mantener diálogos breves entre 10 y 15 minutos, explorando desde el *¿de qué queréis hablar hoy?* Y con ello crear un contraste de respuestas y opiniones. En los primeros cursos de primaria, desarrollar una media hora de diálogo riguroso, explorando la técnica del *¿por qué?* y el entrenamiento de formular y responder preguntas como *¿Quién hizo ayer una buena pregunta?* Para el alumnado de primaria, también es recomendable entre dos o tres sesiones de 45 minutos. Al final de la primaria y primeros cursos de secundaria, sesiones de una hora. En cursos conflictivos empezar por 45 minutos. Finalmente, Brenifier (Ibid.), recomienda entre hora y media a dos horas para que las sesiones tengan la profundidad requerida, animando a que se trabaje tanto con todo el grupo como con el grupo dividido en pequeños grupos, pudiendo incluso trabajar con roles.

Ahora bien, esta práctica no tiene límite y puede implementarse a diario en toda materia, aspecto que argumentaremos posteriormente en el apartado *El currículo del pensamiento*.

- **Límites en los estudios sobre la efectividad**

Los estudios y los datos de la filosofía práctica en la enseñanza manifiestan un impacto positivo (Cebas y García, 2004). Los estudios de meta-análisis sobre los logros al aplicar el programa de Filosofía para Niños indican desarrollo en la psicología de la personalidad y procesos cognitivos. (Colom, 2005).

En los estudios de evaluación sobre el programa de FpN recogidos por Nickerson, Perkins y Smith (1987, p. 327) se concluye que “los datos indican que el programa es válido produciendo grados de mejora en las habilidades del pensamiento” por ser un método que abre el currículo a fines terapéuticos y estimulantes. Según las investigaciones efectuadas, se ha podido comprobar que los niños/as a los que se le ha enseñado a razonar, mediante las habilidades filosóficas, muestran un 80% de mejora global de su capacidad de razonamiento (Lipman, 1997, p. 73; 1992, pp. 217-224).

Actualmente los estudios sobre los efectos directos o longitudinales sobre estos métodos y programas (García Moriyón et. Al. 2002, Colom, 1999; Nickerson et. Al. 1987; Riquer, 2004) señalan que esta práctica ofrece una potente metodología procedimental como modelo de trabajo. Esta forma de proceder, ofrece una posibilidad competencial de magnitudes trascurriculares e interdisciplinarias todas las demás disciplinas, áreas y contenidos. Todos estos aspectos abren la discusión sobre un *currículo del pensamiento* y cuyos efectos requieren el continuo estudio sobre su eficacia, seguimiento y mejora, pues justificando esta práctica desde las ciencias de la educación se demostrará el lugar del pensamiento en la enseñanza y aprendizaje del alumnado y su profesorado.

### **3.3. LA FILOSOFÍA COMO UNA COMPETENCIA EDUCATIVA.**

#### **3.3.1. LA COMPETENCIA DE ENSEÑAR A PENSAR.**

Lo que tenemos que aprender lo aprendemos haciendo  
La inteligencia no es solo el conocimiento,  
sino poner esos conocimientos en la práctica.

Aristóteles, *Ética de Nicómaco* (2019, pp. 343-349)

En la obra *La competencia de enseñar a pensar* (Morales, 2018b) se despliega un análisis del pensamiento crítico y complejo señalando la necesidad de la práctica de la filosofía y enseñanza del pensamiento en la escuela. Tal y como venimos urdiendo a lo largo de esta

investigación, filosofar es una práctica, un hacer, un hábito y entreno de capacidades, es decir, competencias que activan procesos cognitivos, operaciones filosóficas, o como hemos reiterado, habilidades del pensamiento. “Se ignora, el hecho de que la razón, igual que los músculos del cuerpo, se trabaja por medio de ejercicios específicos, como una gimnasia constitutiva del ser” (Brenifier, 2012, p. 160). Para hacer hábiles y capaces a nuestros alumnos/as y que estos circuitos y esquemas cognitivos se apliquen a otros campos, áreas y disciplinas desde la escuela primaria, es necesario integrarlos en el aula misma y desarrollarlos junto a las áreas de conocimiento. Como toda enseñanza, requiere ejercitarlo para aprenderlo, requiere entrenar a diario para ganar *musculatura filosófica*, destrezas intelectuales que hacen de la escuela un gimnasio del pensamiento. “¿Por qué no considerarlo como una práctica que pone a los alumnos en forma y les hace trabajar sobre ellos mismos y sus propios pensamientos” (Brenifier, 2012, p. 164)? La escuela es el lugar para pensar por uno mismo y pensar con los demás haciendo del pensar un deporte en equipo. La escuela en donde se piensa el pensar y los demás saberes, ha de ser una *escuela del pensamiento*.

Pero, retomando el título, ¿Qué es el aprendizaje competencial? Es aprender a hacer, es transformar el conocimiento en capacidad. Es transformar el conocimiento en saber. Las virtudes en praxis. Así mismo, rezaba el vetusto informe de Jaques Delors et Al. (1996) al señalar las cuatro dimensiones del saber que integran el aprendizaje por competencias<sup>67</sup>. Nosotros añadimos una quinta dimensión competencial. Entendemos que pensar sobre el pensamiento, es decir, sobre el saber mismo, conlleva transformar el conocimiento y el saber en sabiduría. Un saber aplicable, razonable y metacognitivo. Tomando los aportes de Delors, añadimos un saber metacognitivo apoyado en saber pensar, y como resultante disponemos de *cinco dimensiones del saber competencial*:

<b>CINCO DIMENSIONES DEL SABER COMPETENCIAL</b>			
<b>SABER SABER</b> (Saber Decir o Saber Conocer)	<b>SABER HACER</b> (Saber aplicar)	<b>SABER SER</b> (Saber vivir con uno mismo)	<b>SABER ESTAR</b> (Saber convivir y ser con los demás)
Lo conceptual, principios, datos, hechos.	Destrezas, procedimientos, acciones físicas observables.	Actitudes, valores. Personalidad. Comportarse, trato y equilibrio cuerpo y mente.	Comprender al otro, vivencia inclusiva, aprende a ayudar
<b>SABER PENSAR</b>			

<sup>67</sup> El término competencia procede y tiene origen en la teoría lingüística de Noam Chomsky.

### (Saber pensar sobre el pensar)

- **Destrezas metacognitivas:** Pensar los pensamientos y lo que se aprende. Pensar lo que se sabe, se hace, se es, y se es con los demás.
- **Estrategias metalingüísticas:** Analizar en rigor la relación entre palabras y pensamiento.
- **Habilidades del pensamiento:** Dar razones, conceptualizar, investigar, etc. Son habilidades *meta*.

**Tabla 6** – Las cinco dimensiones del saber competencial.

El sistema educativo actual diseñado desde Europa, afectado ya por la denominada como escuela líquida o *pantallaescuela*, se basa en la inculcación de competencias para ser muy eficientes al deseleccionar, organizar y elaborar la información, así como para que el alumnado pueda apropiarse de ese conocimiento de una forma *práctica y útil*. El reto hoy es dotar de las herramientas, o *armas útiles, o anticuerpos defensivos*, ante lo extraño e imprevisible, dotar del sentido ante la perplejidad. Estas competencias son las destrezas intelectuales, para ser habilidoso en la sociedad líquida de los cambios, en la sociedad de las pantallas. Las habilidades de lo incierto, *softs skills* transferibles. Semejante a la cita de Aristóteles, Confucio entonaba proverbialmente que “es mejor no dar peces sino enseñar a pescar”. Eso mismo son las competencias, se basan en saber hacer y practicar. Es procesual y procedimental en sus cinco dimensiones. En nuestro caso y modelo más que instalar pensamientos, enseñamos a pensarlos. La *práctica filosófica en la infancia* no pretende enseñar a tener razón, sino en enseñar a razonar.

Apoyados en el informe Delors (1996) el consejo de Europa de U.E., apoyado en Deseco de la OCDE<sup>68</sup> seleccionó ocho competencias interdisciplinares para constituir el objetivo primordial de la institución escolar en todos sus niveles. La LOE (MEC, 2006)<sup>69</sup> las define como “aquellas que al finalizar la enseñanza obligatoria para poder lograr su realización personal, ejercer la ciudadanía activa, incorporarse a la vida adulta y ser capaz de desarrollar un aprendizaje permanente a lo largo de la vida”. En este periodo la implantación del aprendizaje y enseñanza por competencias fue mediocre y taimado, los docentes siguieron operando bajo el dogma anterior. En este intríngulis, el MECD<sup>70</sup> desarrolló el proyecto COMBAS (Proyecto sobre las competencias básicas), que supuso la base de lo que conocemos hoy como Competencias clave, reactualizadas por la ley

<sup>68</sup> Definición y selección de las competencias clave, proyecto de la OCDE.

<sup>69</sup> Ley Orgánica 2/2006 de Educación del 3 de mayo (LOE), reguladora de la enseñanza educativa española en el periodo 2006-2013. Esta ley vuelve a recuperarse con modificaciones en el año 2020, consolidándose con LOMLOE (2020)

<sup>70</sup> Ministerio de educación ciencia y deporte del gobierno de España.

sucesora LOMCE<sup>71</sup> (MECD, 2013) y sus decretos. La definición dada en el marco LOMCE se puede resumir así: Las competencias son, la *aplicación práctica* de un conjunto de capacidades, destrezas, habilidades, actitudes y conocimientos, que intervienen de forma integrada y global para dar respuesta a problemas y demandas complejas en contextos de uso y ámbitos de la vida cotidiana, a los que transferimos los aprendizajes y que toman evidencia a través de productos socialmente relevantes.


Debido al gusto por derogar leyes relámpago en España citar leyes es como citar momias, pero sí indicar que este marco legislativo, y su heredero, comparten que el trabajo por competencias es *integral*, se aplica en tareas complejas, es *transferencial*, son instrumentales en contextos de la vida cotidiana, son *interdisciplinarias*, pues su ejercicio activa y conecta muchas áreas de conocimiento y disciplinas (las áreas escolares, al igual que las leyes, también son muy líquidas), y también son *multicompetencias*, son capacidades que afectan a las demás capacidades, y que actúan globalmente en los alumnos/as y las áreas.

Un gran salto en la enseñanza del pensamiento en la escuela y el sistema educativo formal, es que el proyecto COMBAS y sus evaluaciones realizadas en el año 2011, conectaron las competencias a *procesos cognitivos* de orden superior e inferior. Inspirados en la taxonomía que Jerome Bloom expuesta en la década de los 60, se señaló que el trabajo por capacidades y “aprender a hacer” nos lleva a cuestionarnos en ¿qué procesos cognitivos se están iluminando en la mente de mi alumnado?, cuándo él o ella hacen tal cosa, mira aquella otra o hace tal tarea, ¿qué está produciéndose en su mente? ¿Qué procesos activa? Y lo más interesante es inferirlos al revés ¿Entonces, si queremos activar un proceso mental qué actividad hemos de proponer hacer? Este acto metacognitivo es el que ha marcado el aprendizaje cognitivo por procesos a partir de ese punto (Bloom, 1975). La vieja taxonomía *bloomiana* diferencia entre procesos de orden inferior, como repetir, memorizar, citar, copiar, etc.; y procesos de orden superior, como son matizar, relacionar, analizar, cuestionar, valorar, etc. Van de menos complejo a más complejidad. Esta es la línea que toma Lipman, en su obra *El lugar del pensamiento en la educación* (2016), abogando por el pensamiento complejo en la escuela, es decir, una didáctica de los procesos cognitivos de orden superior. Tomando la taxonomía de los procesos

---

<sup>71</sup> Ley Orgánica 8/2013 de Mejora de la Calidad en la Educación del 3 de mayo (LOMCE), reguladora de la enseñanza educativa española en el periodo 2013 – 2020, año en el que es derogada.

cognitivos de Bloom (1975) podemos mostrar un breve compendio de los mismos atendiendo a su afinidad a los presentes marcos curriculares basados en competencias:

<b>ORDEN INFERIOR</b>			<b>ORDEN SUPERIOR.</b>			
Nivel bajo de complejidad.				Nivel alto de complejidad.		
<b>Conocimiento</b>	<b>Comprensión</b>	<b>Aplicación</b>	<b>Análisis</b>	<b>Síntesis</b>	<b>Evaluación.</b>	
Escribir.	Clasificar	Usar.	Analizar.	Crear.	Valorar.	
Duplicar.	Expresar.	Solucionar.	Calcular.	Revisar.	Evaluar.	
Describir.	Citar.	Recoger.	Categorizar.	Adaptar.	Comparar.	
Rotular.	Identificar.	Transferir.	Diagramar.	Estructurar.	Atacar.	
Enumerar.	Convertir.	Calcular.	Distinguir.	Anticipar.	Contrastar.	
Contar.	Indicar.	Aplicar.	Diferenciar.	Sustituir.	Elegir.	
Etiquetar.	Describir.	Construir.	Comparar.	Planear.	Concluir.	
Memorizar.	Ubicar.	Resolver.	Examinar.	Validar.	Defender.	
Reproducir.	Estimar.	Controlar.	Ilustrar.	Categorizar.	Criticar.	
Ordenar.	Reconocer.	Utilizar.	Experimentar.	Facilitar.	Estimar.	
Seleccionar.	Explicar.	Determinar.	Contrastar.	Elaborar.	Decidir.	
Reconocer.	Reportar.	Demostrar.	Inventariar.	Generar.	Predecir.	
Listar.	Revisar.	Establecer.	Precisar.	Inventar.	Calificar.	
Relacionar.	Exponer.	Informar.	Separar.	Combinar.	Interpretar.	
Recordar.	Seleccionar.	Incluir.	Limitar.	Iniciar.	Seleccionar.	
Repetir.	Resumir.	Relatar.	Priorizar.	Formular.	Juzgar.	
Definir.	Parafrasear.	Producir.	Catalogar.	Integrar.	Justificar.	
	Traducir.	Contribuir.		Ensamblar.	Ayudar.	
				Reconstruir.	Argumentar.	

**Tabla 7:** Taxonomía abreviada de los procesos cognitivos de J. Bloom.

Bloom establece una diferencia entre órdenes de pensamiento, siendo uno el que soporta y sustenta al otro. El pensamiento de orden inferior sustenta al de orden superior, estableciendo una jerarquía independiente del contexto (Lipman, 1997, pp. 97-99). “Bloom determina una jerarquía fija de habilidades independientes al contexto (...) la razón por la que una taxonomía de habilidades (o de estrategias) no ha de ser siempre jerárquica es porque dicha jerarquía es significativa únicamente en contextos específicos” (p.97).

Para entenderlo pongamos un ejemplo, una tarea como *escribir varias preguntas y elegir la mejor mientras vemos un film*. En este caso se emplean los procesos cognitivos de: escribir, recordar, comparar, contrastar, precisar, cuestionar, limitar, revisar, adaptar, combinar, formular, reconstruir, valorar, elegir, seleccionar, justificar y argumentar. Estos procesos mentales y cognitivos ayudan a construir y reescribir los objetivos didácticos y metas educativos a través de tareas prácticas concretas.

El citado marco legislativo curricular y heredero mantienen este diseño de objetivos educativos dando foco a procesos cognitivos, aspecto que beneficia y ampara el desarrollo del de la enseñanza del pensamiento en la infancia y las habilidades del pensamiento, pues son un modelo equivalente. Estos procesos son los que tienen lugar en el trabajo por competencias, en la relación entre qué hace en su mente y qué hace en la práctica.

El venidero y emergente modelo curricular LOMLOE (2020)<sup>72</sup>, cuyo calendario de implementación no se culminará hasta el año 2022, apuesta como sus antecesores por un aprendizaje por competencias y diversos estilos de aprendizaje sustentados por procesos cognitivos, pero en esta ocasión relacionándolos con los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030, es decir, combinado lo competencial y lo sostenible. En este marco curricular, las competencias quedan en (1) comunicación lingüística, (2) matemática y en ciencia y tecnología (STEM), (3) digital, (4) personal, social y de aprender a aprender, (5) ciudadana, (6) emprendedora, (7) en conciencia y expresión culturales, añadiéndose otra más, (8) la competencia plurilingüe.

Todas estas son excelentes, pero sigue faltando una competencia metacognitiva que nos haga relacionar sobre al *saber saber* y *saber hacer* de las anteriores citadas, y que justo en eso aporte *habilidades puente* entre ambas. El proyecto DeSeCo en su evaluación de la primera remesa de competencias, designo que la “*reflexión*” es la piedra angular de las competencias. En esta línea, la UNESCO señaló como vicaria la necesidad de saber razonar, alabando a la filosofía, por su esencia de alfabetizadora universal, y por ser posibilitadora de las destrezas para problematizar, conceptualizar y argumentar (Goucha, 2007). Esta capacidad reflexiva, o competencia reflexiva fue ensalzada y finalmente citada como *el corazón de las competencias*. Una competencia matriz, nuclear, sin número, anterior a las otras, y conectándolas a todas. *La competencia cero*. La competencia *meta*, metacognitiva y metareflexiva. La competencia del pensamiento crítico. La competencia filosófica. La competencia de enseñar a pensar. (Morales, 2018b. p.92-93)

La competencia cero o *competencia filosófica* citada traía la promesa de unificar las competencias y el currículo, digamos a un nivel *transcurricular*, atravesando sus elementos comunicativos, de trabajo en grupo y despliegue de la autonomía. Ha pasado

---

<sup>72</sup> Ley orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley orgánica 2/2006, de 13 de mayo, de educación. (LOMLOE).

mucho tiempo, y muchos colectivos han desarrollado numerosas propuestas escolares y familiares de pensamiento crítico, propuestas cooperativas y emocionales, estrategias de evaluación metacognitiva, o incluso el menester de programar por procesos cognitivos como insta la legislación. Distintos nombres y formas para segmentar la *competencia cero*, que nunca ha llegado a ponerse sobre la mesa en cuento tal. Podría considerarse la *competencia olvidada*, pero justo al revés, pues cada vez se respira más demanda, necesidad y posibilidad que se materializa en numerosas metodologías innovadoras y métodos neurocognitivos.

Un claro caso de estas incursiones, muy positivas en la escena educativa formal, es la propuesta del filósofo Robert J. Swartz (2016, 2019a, 2019b), y su apellidado método *Aprendizaje basado en el pensamiento* (TBL). En esta misma línea se encuentran las guías de *Aprender a pensar* (Bahón, 2018). del proyecto Savia de la editorial SM, que inspiradas en la taxonomía Bloom buscan un pensamiento profundo, comprensión significativa y transferencia (p.2). La colección de cuadernillos está programada para atender todos los cursos curriculares, como un complemento auxiliar que el docente puede indagar e incorporar a su aula. Dichos manuales no son un método, son una lista de recetas o pequeñas píldoras aisladas. Estos *recetarios* incluyen organizadores visuales para componer esquemas al estilo *visual thinking*, foros de pensamiento, que serían breves dinámicas cooperativas de diálogo, o las técnicas metacognitivas, como, por ejemplo, el animar al alumnado a tener un *diario de pensar* donde escribe lo que aprende. Es un gran avance en el planteamiento curricular y el desafío de las editoriales, sin embargo, esto queda lejos de una vivencia del pensamiento. Para la mayoría de los docentes es otro libro de ejercicios más. Lipman, quien se dio cuenta que los procesos cognitivos aislados no creaban transformación, e indicó que la mejor vía para entrenar el pensamiento era constituir una comunidad de diálogo e investigación racional que creara un ambiente humanístico, un contexto que hiciera funcional la orquestación de este gimnasio de habilidades mentales y procesos cognitivos. Disociar o sobreentrenar los actos filosóficos sin el vivir en comunidad y el diálogo filosófico con los demás puede crear una inteligencia alienada (Lipman, 1997, p. 259). Así mismo sucede si especializamos a nuestros alumnos/as en un curso de razonamiento lógico, en ello se vuelven técnicos, pero de poco les vale si no consiguen generalizarlo y transferirlo a otra área o a la vida cotidiana. En este contraste entre los simples procesos cognitivos aislados y filosofar como proceso educativo Lipman indicó que “la disciplina humanística de la filosofía y



no de las habilidades de razonamiento aisladas son las que han de integrar al currículo de primaria y secundaria. La filosofía sería entonces a la enseñanza del pensamiento como lo es la literatura a la enseñanza de la lectura y escritura” (Lipman, 1993, p. 74).

En esta misma línea, el filósofo y pedagogo José Antonio Marina ha defendido durante años que la competencia cero es la *competencia filosófica*. (2009a), indicando que la filosofía y su capacitación “ha sido una de las creaciones más importantes de la cultura humana, y que permite comprender el sentido de todas las demás” (2009a). Estos son valores que la humanidad ha alcanzado universalmente como resultado de un largo proceso de búsqueda. El pensamiento ético y moral no pertenece a ninguna otra disciplina, sino que es propiamente filosófico. Marina aclara que las habilidades filosóficas capacitan el ejercicio de una ciudadanía democrática, ya que nos permite reflexionar sobre nuestra conducta, sobre nuestras consecuencias, así como pensar la propia vida en sí desde la ética (García, 2011. P. 61). Esta competencia compleja aglutina ciertas virtudes filosóficas a desarrollar (Marina, 2009.b):

- *El oído filosófico*, propio del perpetuo interrogador. Es mantener vivo el pensamiento con aperturismo mental.
- *El espíritu del aprendiz permanente*. La construcción de uno mismo a lo largo de la vida dando complejidad crítica a la capacidad de *aprender a aprender*.
- *Sapere Aude* (Atreverse a saber, atrevete a pensar por ti mismo). Remitiendo a los principios de autonomía kantiana: ¡Tener el valor de servirte de tu propio entendimiento!
- *Formación del juicio*, interpretando distintas perspectivas, requiriendo dialogar ya argumentar al *pensar con* y *defender con*. Lipman (1997) remarca que, en la ejecución del juicio, debe estar presente el pensamiento Criterial, el pensamiento traductivo y el pensamiento conectivo, las cuales engloban varias habilidades que podemos entender como “habilidades conectivas” que crean generalización y transferencia de los aprendizajes y los saberes en una relación partes y todos, fines y consecuencias.

De igual manera Óscar Brenifier (2006 P.110 – 153) defiende que “la filosofía en la escuela primaria no es una asignatura, sino un modelo de trabajo competencial que se incorpora en la práctica del lenguaje y la argumentación”. Esta competencia, o suma de competencias, ya sean de origen intelectual, psicológico o social, son manifiestas en unas habilidades del pensamiento. Pensar se enseña, pensar se practica. Filosofar es una

capacidad, es un aprendizaje por competencias. Sus procesos cognitivos ponen en forma la musculatura filosófica y desarrollan la virtud del oído filosófico propio del perpetuo interrogador convirtiéndolo en un deporte de equipo que recorre operaciones cíclicas y habilidades del pensar (Morales, 2018b). Pensar es una acción, una acción basada en capacidades, destrezas y actitudes, propio de un aprendizaje por competencias. La filosofía se define como una práctica pedagógica (Brenifier, 2009), es un hacer basado en habilidades *meta*. La filosofía en el aula como práctica pedagógica tiene un “interés educativo dentro y fuera de la escolaridad porque potencia en el ser humano habilidades cognitivas y comunicativas necesarias en todos los contextos y es precisamente esa transcendencia del aprendizaje la que se busca en la enseñanza de la filosofía” (García Perdomo, 2020, p. 15). La competencia filosófica no es una intervención ocasional, su acción, conlleva un componente transcurrenario e intrínseco que alimenta la enseñanza de las áreas que componen primaria y secundaria. Como toda competencia “no es innata, sino que se aprende practicándose, es el resultado de una actividad de adquisición, de aprendizaje que toma tiempo” (Ángel Gómez, 2012, p.97).

La competencia cero, o *competencia de enseñar a pensar*, propone una dialéctica de enseñanza y aprendizaje del pensamiento complejo (crítico, ético, creativo), que inculque en el alumnado las técnicas, instrumentos, útiles y estrategias para la razonabilidad y razonabilidad del mismo (Ricoeur, 1990). Las capacidades y técnicas para el pensamiento pueden incorporarse, en su lugar cero, a todas las demás disciplinas y potenciarlas. “La filosofía ha de entrar en la educación académica, no sólo se aporta a así misma, sino que abre las compuertas de la libertad académica desde el momento en el que demuestra que los niños y niñas pueden ejercer dicha libertad de forma responsable” (Lipman, 1997, p. 348).

### **3.3.2. SUBCOMPETENCIAS FILOSÓFICAS.**

La filosofía dispone de competencias exclusivas sobre el pensamiento. La filosofía como modelo de trabajo pedagógico se subdivide en capacidades. Esta competencia se manifiesta en unas habilidades del pensamiento y operaciones del pensar. Para Óscar Brenifier insta a dialogar con niños/as para desarrollar subcompetencias socráticas, combinando los saberes competenciales propuestos en el informe Delors (saber saber, hacer, ser y estar con los demás) en torno a *saber pensar*, dando lugar a tres

subcompetencias: intelectual, existencial y social-comunitaria retomando las virtudes de la filosofía clásica (Brenifier, 2011. 45-141). Estas dimensiones del filosofar se concretan en estas subcompetencias filosóficas son:

- SubC. Intelectual: Pensar por sí mismo. “Hombre conócete a ti mismo”.
- SubC.. Existencial: Ser uno mismo. “Llegar a ser quién eres”.
- SubC.. Social-comunitaria: Pensar con los otros “Yo solo sé que no se nada”. Relacionado con la humildad e ignorancia simétrica entre los participantes, pues se es tolerante ante la digna nada del otro. Decir que sabemos todo es la mayor prueba de ignorancia, ceguera y cerrazón ante el mundo.

<b>Subcompetencia INTELLECTUAL</b>	<b>Subcompetencia EXISTENCIAL</b>	<b>Subcompetencia SOCIAL</b>
<b>PENSAR POR SÍ MISMOS</b> Libertad interior	<b>SER UNO MISMO</b> Serenidad en la identidad personal.	<b>PENSAR CON LOS OTROS</b> Humildad Social y Escucha.
<i>“Hombre conócete a ti mismo”</i>	<i>“Llegar ser quien eres”</i>	<i>“Yo solo sé que no se nada”</i>
<i>Autarkeia o libertad interior.</i>	<i>Ataraxia o serenidad de espíritu.</i>	<i>Noesis o conciencia dialéctica</i>

**Tabla 8:** Subcompetencias filosóficas..

Mejorar la calidad del diálogo es mejorar la calidad del pensamiento, estableciendo una relación entre la lectoescritura y la conversación. Es por tanto una exigencia manifiesta el “poner en juego el diálogo filosófico, en concreto el diálogo socrático, para mejorar las competencias necesarias para la convivencia en sociedades que quieren ser democráticas” (García Moriyón, 2011. P. 44). La exigencia primaria de la educación, que consiste en el cuidado del yo o búsqueda de la sabiduría, nos exige llevar al diálogo a un desdoblamiento con uno mismo, con el mundo y con los otros (Santos, M. 2008, pp. 11-23, 222 – 228).

A su vez, es una competencia para la resolución de problemas, cuyo marco de trabajo es integrador e interdisciplinar, y en su interior comprendemos que se articulan diversas líneas competenciales que son aunadas por una intensa actividad metacognitiva de corte filosófico. Estos elementos integrados o competencias de funcionamiento son:

- Competencia Metacognitiva (Saber Saber/saberse): Desarrollo de la metacognición, el metajuicio, la lógica de los buenos argumentos y las habilidades del pensamiento comprometidas en desarrollar la lógica (crítica), la ética (cuidadosa) y la estética

(creativa). Como decía Montaigne, “más vale tener la cabeza bien puesta que la cabeza bien llena”.

- Competencia investigadora (Saber hacer/hacerse): Resolución de problemas e invención creativa de soluciones desde diversos ámbitos de la experiencia humana. Interiorización de la metodología de trabajo colectiva de la comunidad de aprendizaje.
- Competencia Espacial - identitaria (Saber ser): Arraigada al uso participativo del espacio como estructura de identidad y desarrollo de la personalidad. Pensamiento distributivo y emocional, tanto intrapersonal como extrapersonal desde un sentido ético, donde se interiorizan los diferentes modos o estilos presentes en la comunidad.
- Competencia Comunicacional - interrogadora (Saber estar): Empleo del socratismo cuestionador discutiendo el *aquí y ahora* participativo mediante los actos de escuchar, hablar, leer y escribir en la creación y búsqueda del sentido.
- 

El desarrollo de esta competencia cero y filosófica comprende un proyecto de plenitud personal que responde a tres preguntas fundamentales: ¿en qué clase de mundo vivo?, ¿cómo puedo vivir mejor mi vida para que mis necesidades y valores puedan quedar satisfechos? y ¿quién soy? (García Moriyón et al, 2002, p. 97-120). La exigencia de aprender a pensar afecta profundamente a la vida personal. Requiere alcanzar una vida dotada de sentido, aunando la búsqueda consiente con la praxis transformadora de la realidad.: transformas al sujeto, transformar su mundo y transformar el mundo. Se educa para transformar, y la educación es la búsqueda (Santos, 2008).

### **3.3.3. DIDÁCTICA DEL PENSAMIENTO COMPLEJO: HACER, DECIR Y CREAR PARA PENSAR.**

“El pensamiento dirige al hombre hacia el conocimiento” pero  
solo en su reflexión lo hace propiedad de su propia mente.  
Pestalozzi (Carbonell, 2015).

Ya hemos mencionado nociones como *pensamiento de orden superior* (Bloom, 1975) o *pensamiento profundo* (Bahón, 2018). Ambas remiten a un pensamiento riguroso. Ese pensamiento riguroso, profundo y de orden superior es a lo que Lipman denomina como *pensamiento complejo* (1997, 2017), al cual define como un tipo de juicio tridimensional

que moviliza tres formas de pensar simultáneas, el pensamiento crítico-lógico, el pensamiento ético-moral y el pensamiento estético-creativo

La *competencia del pensamiento* moviliza y combina estos tres tipos de pensar, que le son propias a la cultura filosófica al trabajar en el aula la verdad, el bien y la belleza, en sintonía y en equilibrio de la lógica, la ética y la estética, “para examinar autocorrectivamente las diversas maneras de crear, decir y hacer” (Lipman, 1992. P. 336).

La competencia de enseñar a pensar requiere poner en su práctica intelectual el pensamiento de orden superior o complejo propuesto por Lipman, también denominado como *pensamiento multidimensional* (Lipman, 1997, 2017). Los temas e interrogantes de la ciencia, del humanismo y del arte son trabajadas como una unidad. “Afilarse la mente sería afilar estas tres dimensiones como si fueran una sola hoja” (Morales, 2018, pp. 99). A continuación, mostramos la relación entre las tres ramas clásicas con el pensamiento complejo que se desarrolla en la práctica filosófica en el aula y sus competencias (pp. 99-100).

Ramas Clásicas	Cuestión Disciplinar	Método Investigativo	Formas coloquiales	Dimensión Pensamiento complejo
<p>La verdad</p> <p>El bien</p> <p>La belleza</p>	<p>Lógica</p> <p>Ética</p> <p>Estética</p>	<p>Teórica</p> <p>Práctica</p> <p>Poética</p>	<p>Decir</p> <p>Hacer</p> <p>Crear</p>	<p>Crítica</p> <p>Cuidadosa</p> <p>Creativa</p>

**Tabla 9** - Relación de las tres ramas clásicas con las formas de hacer, decir y crear.<sup>73</sup>

La *competencia de enseñar-aprender* a pensar guarda relación directa con las formas clásicas de la filosofía, ya que su búsqueda y unidad hace simultánea la trilogía del pensamiento: crítico, creativo y cuidadoso. Esta forma de pensar es una moneda tridimensional. Según Lipman (1992, p.193) “La filosofía es una disciplina que toma en consideración formas alternativas de actuar, crear y hablar. Para descubrir estas alternativas los filósofos evalúan y examinan constantemente sus propias presuposiciones, cuestionan lo que otras personas normalmente dan por sentado y especulan imaginativamente sobre marcos de referencia cada vez más amplios”.

<sup>73</sup> Para un análisis más férreo y pormenorizado véase el capítulo VI. La verdad, el bien y la belleza. (Morales, 2018, pp. 99-108). También en este volumen se puede encontrar un profundo análisis sobre el *pensamiento complejo* en cada una de sus tres formas, crítica, ética y creativa.

Esta forma de pensamiento tridimensional o complejo busca la excelencia cognitiva, la calidad del pensamiento (Morin, 2003). Un pensamiento que hace avanzar el producto de investigación, y que internaliza en mejor medida la metodología de investigación, el proceso de filosofar con los demás (Lipman, 1997, p. 222). La *competencia de enseñar a pensar*, es el medio y el fin en sí mismo, sean cuales sean los instrumentos o recursos con los que activamos el pensamiento.

Lipman (1992, 1997, 2017) menciona que un pensamiento se vuelve complejo cuando la lógica - crítica se combina con la creatividad, ofreciendo soluciones divergentes. A su vez, dice que un pensamiento es crítico en sentido rigurosos cuando se hace cuidante, es decir, una disposición a entender al otro desde el otro. En ese momento pasamos de un razonamiento a una razonabilidad. La razonabilidad, o pensamiento razonable, es el pensamiento crítico en sentido fuerte. No es un juicio afectivo, sino que los sentimientos son atribuidos a funciones cognitivas y regulativas. No existe un pulso entre la razón y las emociones, sino un equilibrio, semejante al que nos indica Cabrera (2015) al mencionar el uso de la razón logopática que se desarrolla en el espectador de cine filosófico. En ese equilibrio surge el juicio moral.

La exploración del pensamiento complejo se adapta cómodamente a la práctica de la *Cinesofía* por aunar estos tres tipos de hacer filosófico, los cuales hemos de conocer para poder desgranarlos. La cotidianidad del cine amplifica el alcance de las ideas y se torna un excelente banco de pruebas de la actividad filosóficas, pues ante ellas hemos de preguntarnos qué pensamos cada cual, si es verdadero o falso lo que dice, si moral e inmoral, si es un arte bello o es arte de la fealdad. El cine como acto filosófico es un lugar privilegiado para capacitar en la complejidad del pensamiento y su didáctica.

Como ya hemos defendido, las investigaciones en torno a la eficacia de la enseñanza del pensamiento señalan que la práctica filosófica potencia y hace más compleja la inteligencia. La competencia filosófica y de enseñar a pensar, vivifica el pensamiento complejo a través de las habilidades del pensamiento transferibles a cualquier ámbito de saber, pero sobre todo a la vida cotidiana.

#### **3.3.4. HABILIDADES DEL PENSAMIENTO.**

“Pensar es algo que pasa,  
reflexionar es algo siempre intencional,  
es pensar sobre el pensar”

Pensar es un conjunto de habilidades mentales que se dan lugar en un contexto de acción. Pensar es un acto. Pensar una acción que se practica. Es una colección de estrategias hábiles que nos hacen competentes. Estas estrategias componen la “competencia filosófica”, como son: hacer preguntas, conceptualizar una idea, dar un ejemplo, ofrecer un contraejemplo, etc. (Morales, 2018a, 2018b). Pensar se enseña y se enseña en comunidad, con los demás rostros. La comunidad es un elemento esencial en la práctica filosófica (Lipman, 1997). Al pensar por nosotros mismos pensando con los demás desarrollamos competencias y habilidades del pensamiento. Estas habilidades se activan cuando pensamos y “corresponden a los procesos cognitivos que hacen los filósofos cuando filosofan” (Morales, 2019, p. 19).

Como ya venimos argumentando, la *competencia filosófica* es una propuesta práctica, urdida con evidencias desde autores como Óscar Brenifier (2011, 2012,) y el Taller Prácticas Filosóficas. (14 julio 2012), defendida desde otro ángulo por J.A. Marina (2009, a, 2009b), pero cuya apuesta más fuerte y sólida, a nivel de instrucciones sencillas y de metodología a guiar, recae sobre las *habilidades del pensamiento* que componen el armazón del método FpN de Lipman y Sharp.

Además, esta competencia del pensamiento, que podemos denominar *competencia compleja* por entrenar este tipo de pensamiento, se desdobra en *cómo enseñar a pensar y como aprender a pensar*. La enseñanza del pensamiento en la infancia empleando unas habilidades latentes por un lado en la figura del animador manteniendo un juego recíproco con las del aprendiz de filósofo, y por otro, con el propio espacio de diálogo donde pensamos el *hacer, decir y crear*. Lipman (1992) cita que:

Una meta de la educación es liberar a los estudiantes de hábitos mentales que no son críticos, que no cuestionan nada, para que así, puedan desarrollar mejor la habilidad de pensar por sí mismos, descubrir su propia orientación ante el mundo y, cuando estén listos para ello, desarrollar su propio conjunto de creencias acerca del mundo. No podemos esperar que los niños se respeten a sí mismos como personas a menos que hayan aprendido a utilizar de manera óptima los poderes creativos e intelectuales con los que están equipados. Todo niño debería ser alentado a desarrollar y articular su propio modo de ver las cosas (pág. 171).

Desarrollar una niña/o fuerte en musculatura filosófica requiere un entreno en las habilidades del pensamiento, las destrezas *meta*, generado un salto de nivel hacia un pensamiento de nivel superior o complejo. Al igual que el programa de Lipman, y su metodología como base, la competencia filosófica y la filosofía práctica para niños/as pondrá su centro en las habilidades metacognitivas que se proponen *pensar sobre el pensamiento* y retornar a nuestros propios pensares e ideas para poner a examen su calidad.

Dicho esto, veamos cada una de estas habilidades que comprenden la *competencia de enseñar a pensar*. Comenzaremos por *aprender*, que es la correspondiente al alumnado. Posteriormente, abordaremos *enseñar*, la cual es para nosotros esencial por predisponer una intención didáctica movilizadora bajo unos objetivos, una voluntad que da acción a las habilidades del aprendiz. El lugar del docente socrático es la piedra angular, y por ello la competencia acompaña el pensamiento con la palabra *enseñar*. Finalmente, daremos las señas y habilidades del espacio y aula filosófica, lugar en donde todas las partes aprende y enseñan a la vez.

#### **A. Aprender a pensar: habilidades del aprendiz de filósofo.**

Los niños/os, por su naturaleza cuestionadora, tienen afinidad con la filosofía. Las preguntas por hallar el sentido y el significado al mundo son constantes. La principal motivación de los niños/as es tener la posibilidad de encontrar los significados que buscan. Enseñar a pensar aun cuando los niños/as, además de estar interesados en ello, son a priori poseedores de las capacidades intelectuales para lograrlo. Los métodos y programas de filosofía práctica en el aula ahondan en la capacidad desentrañadora y pedagogía del descubrimiento, orientadas a la búsqueda del sentido y el cambio social consciente. Los niños en su pureza natural muestran los requisitos de la actitud filosófica: el asombro y la curiosidad. (García, 2006b.p.14).

Para hablar de las competencias y habilidades del aprendiz de filósofo/a, aquellas que deseamos desarrollar en nuestros alumnos/as, hemos de preguntarnos ¿Qué hacen los filósofos dentro de su cabeza cuando filosofan? ¿Qué trucos mentales se presentaban ocultos tras el habilidoso Sócrates en mitad de una disputa? ¿Cómo Platón aprendió a pensar, qué hacía para ello? ¿Cómo fue la infancia de Nietzsche, qué experiencias



educativas le potenciaron? ¿Qué se le pasó y explotó en la cabeza de Descartes la noche que escribió sobre el *cogito*? Sin duda, tenían unas capacidades y un banquete de procesos cognitivos que en secreto tomaron lugar. Ahora, a través de la práctica filosófica, y las metodologías que nos aportan varios modelos, podemos desarrollar intencionalmente estas estrategias y habilidades en el alumnado.

Atendiendo a las investigaciones sobre habilidades realizadas por Brenifier (2012), Angélica Sátiro (2006) y Félix García Moriyón (2002, 2007), aportamos este catálogo actualizado de elaboración propia (2018a, pp.140-141):

<b>HABILIDADES DEL PENSAMIENTO PARA APRENDER A PENSAR.<sup>74</sup></b>			
<b>(P) PERCEPCIÓN</b>	<b>(T) TRADUCCIÓN</b>	<b>(M) METACOGNICIÓN.</b>	<b>(R) RAZONAMIENTO</b>
P.1. Observar P.2. Escuchar Atentamente P.3. Saborear/degustar. P.4. Oler P.5. Tocar P.6. Percibir movimientos P.7. Conectar sensaciones	T.1. Narrar y describir. T.2. Simbolizar. T.3. Improvisar (Fluidez). T.4. Interpretar lenguajes. T.5 Traducción metafórica. T.6. Resumir.	M.1. Recordar. M.2. Reformular. M.3. Autoexamen M.4. Metacrítica. M.5. Reorganización. M.6. Atender al metapensar	R.1. Buscar y dar razones R.2. Razonar con inferencias. R.3. Razonar analógicamente R.4. Razonar hipotético R.5. Razonamiento inductivo. R.6. Razonamien. Deductivo. R.7.Razonamiento analítico R.8.Razonamiento sintético R.9. Inferir consecuencias. R.10. Rel.premisa-conclusión R.11. Rel.causas- efectos. R.12. Relacionar parte-todo. R.13. Relacionar medio-fin. R.14. Establecer criterios.
<b>(C) CONCEPTUALIZACIÓN</b>	<b>(I) INVESTIGACIÓN</b>	<b>(EE) ÉTICO-EMOCIONAL</b>	
C.1. Conceptualizar. C.2. Clarificar la ambigüedad. C.3. Matizar C.4. Dar ejemplos. C.5. Dar contraejemplos. C6. Comparar-contrastar C.7. Establecer semejanza. C.8. Agrupar y clasificar C.9. Seriar.	I.1. Problematizar. I.2. Adivinar. I.3. Indagar. I.4. Formular pregunta. I.5. Formular Hipótesis. I.6. Buscar alternativas. I.7. Seleccionar posibilidades I.8. Imaginar. I.9. Generalizar.	EE.1.Contextualizar EE.2. Empatizar y respetar. EE.3. Autoconocimiento EE.4. Fuerza del yo. EE.5. Imaginación ética. EE.6. Evaluar intención. EE.7. Gestionar reglas. EE.8. Afiliación.	

**Tabla 10 - Caja de habilidades del pensamiento.**

En su versión original se atendió a diversas fuentes (Andrés, 2005; García, 2002, 2007; Brenifier, 2012) y elaboración propia.<sup>75</sup>

Todas las habilidades aquí presentadas pasan bajo el eje central de la metacognición. Todas son habilidades *meta*. Aun así, hemos considerado útil crear un grupo específico como habilidad específica ya que hemos de tenerlas presentes a la hora de preparar sesiones y programaciones didácticas que incluyan esta competencia cuyos actos

<sup>74</sup> Debido a su importancia a la hora de preparar una sesión de *Cinesofía*, desarrollaremos cada una de estas destrezas en concreto a la práctica de la filosofía con cine en el aula en el apartado **Enseñar a pensar con cine: Habilidades del pensamiento en Cinesofía.**

<sup>75</sup> Además, se usaron los apuntes recopilados en los tres cursos oficiales de formación del centro de filosofía para niños/as de España, titulados “Pregunto dialogo y aprendo” y “habilidades para dirigir una clase basada en el diálogo” y Filosofía para niños (On line): La observación en filosofía para niños.

metacognitivos toman forma extensiva en cualquier tipo de comportamiento, acto, reflexión, expresión emocional, creación artística o verbalización.

El aprendizaje del filosofar, como proceso formativo, enseña hábitos conductuales maduros y actos mentales como procesos filosóficos que se derivan del empleo de la palabra. La práctica de la enseñanza de la filosofía establece unas destrezas, destrezas que habitualmente aparecen en el diálogo filosófico (García Moriyón, 2007).

## **B. Enseñar a pensar: Habilidades del socrático.**

“Si la filosofía tiene un talón de Aquiles, parece que sería el área de la preparación del profesorado. La enseñanza de la filosofía exige profesores que estén dispuestos a examinar ideas, a investigar a través del diálogo y a respetar el espíritu de los niños que están aprendiendo.”

Matthew Lipman,  
La filosofía en el aula. (1992, p.101)

La competencia se desdobra, de *cómo aprender a pensar* desembarcamos en *cómo enseñar a pensar*. Entendamos que la calidad de *aprender a pensar* viene directamente relacionada con la calidad de *enseñar a pensar*, y el docente como animador es el que tiene que mover esta última para estimular la dialéctica entre ambas. Tanto unas como otras destrezas formarían parte de la *caja de herramientas* del animador, entrenado en el arte de dar a luz preguntando y orquestar un conjunto de actividades mentales en una comunidad de diálogo. El animador hace de modelo de pensador, pero es el espacio el que a través de las habilidades canalizadas hará interiorizar las pautas de la comunidad, pues la comunidad es el modelo vivencial en sí mismo para la práctica del pensamiento. Enseñar a pensar como “competencia que se define como un saber-actuar fundado en la movilización y la utilización de técnicas” (Sasseville, 2000, p.5)

Como ya hemos tratado en el apartado de los *límites de la enseñanza del pensamiento*, el gran talón de Aquiles a la hora de enseñar a pensar es la figura del docente y su formación, y es que para enseñar una competencia hay que ser competente. Para enseñar, el docente debe haber aprendido esas habilidades, y de esas dependerá la enseñanza competencial del aula. Bien es cierto que los métodos, los materiales, y el éxito tanto en resultados como en proceso van a depender en gran medida de la habilidad práctica del docente. Las evaluaciones sobre la eficacia del método de Filosofía para Niños, señalan que “los

resultados obtenidos en clase pueden depender en gran medida de la habilidad del profesor” (Nickerson y Perkins, 1987, p. 329). La figura del maestro o profesor, el socrático y modelo de docente filósofo, ha de ser una figura capacitada en el arte del diálogo, haciendo un cierto ejercicio de la filosofía sobre sí, y un investigador de sus propios resultados. Por ello, como menciona García Moriyón (2007, p.9), “invitamos de ese modo a profesores y alumnos a que analicen con rigor qué es lo que exactamente ocurre en el aula cuando están haciendo filosofía con la intención de que eso les proporcione una comprensión más profunda de su actividad y les ayude a introducir las mejoras oportunas”. Este es el ingrediente de éxito según Lipman (1992), pues sin una actitud competente no es posible desarrollar la competencia. En esta línea el *docente-filósofo/a* es un modelo de pensador que emplea la caja de herramientas filosófica. Aquel que enseña a practicar, ha de ser un práctico.

Así mismo, hemos de mencionar varias de las virtudes socráticas propias de esta práctica y que laten en el modélico espíritu del docente socrático como son: el sosiego, la falibilidad, la empatía, el asombro, la audacia y confrontación. Mostramos a continuación las habilidades, que desde nuestra práctica junto a Oscar Brenifier y el diálogo en comunidad de FpN, un docente socrático debería ser consciente de estas:

<b>HABILIDADES DEL MAESTRO SOCRÁTICO</b>	
<b>Habilidades para animar.</b>	<b>Habilidades para asombrar</b>
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Animar a Razonar:</li> <li>2. Animar al diálogo entre alumnos/as.</li> <li>3. Plantear preguntas para avanzar.</li> <li>4. Plantear preguntas con ritmo para que diálogo no cese.</li> <li>5. Animar a dar razones.</li> <li>6. Animar a evaluar razones.</li> <li>7. Animar a identificar presupuestos y sobreentendidos.</li> <li>8. Animar a ver perspectivas.</li> <li>9. Animar a seguir buscando.</li> <li>10. Animar a construir con la ayuda de las ideas de otros (Co-construcción).</li> <li>11. Animar a despejar una temática.</li> <li>12. Animar a dar criterios.</li> <li>13. Animar a definir.</li> <li>14. Animar a considerar consecuencias.</li> <li>15. Animar a relacionar la filosofía y las demás disciplinas.</li> <li>16. Animar a sensibilizarse al contexto.</li> <li>17. Animar a la autocorrección.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>20. Desafiar: Disparar perplejidad u asombro socrático.</li> <li>21. Problematizar: Convertir la dificultad en un objeto manipulable de reflexión.</li> <li>22. Determinar centros de interés importantes para los alumnos/as</li> <li>23. Seguir el interés de los niños/as.</li> <li>24. Contradecir para avanzar.</li> <li>25. Detonar el pensamiento mediante “disparadores” (materiales, guías de discurso, cajas de preguntas, mapas de pensamiento, miniaturas de Cinesofía).</li> </ol>
	<b>Habilidades para desbloquear</b>
	<ol style="list-style-type: none"> <li>26. Bloquear los monólogos no pertinentes.</li> <li>27. Solicitar ejemplos y contraejemplos.</li> <li>28. Solicitar aclaración o justificación.</li> <li>29. Preguntizar: Convertir una afirmación en pregunta.</li> <li>30. Devolución de pregunta (Metapreguntar).</li> <li>31. Buscar alternativa para avanzar.</li> <li>32. Resumir para avanzar.</li> </ol>

<p>18. Animar el razonamiento creativo. 19. Animar a una reformulación para avanzar.</p>	<p>33. Solicitar opinión a la comunidad o grupo. 34. Animar a que se soliciten puntos de vista a favor y en contra.</p> <p><b>Habilidades espejo</b></p> <p>35. Ser modelo de escucha atenta y curiosidad. 36. Mostrar falibilidad o humildad socrática. (Doble No-Saber). 37. No concluir con carácter definitivo. 38. No dar impresión de que se busca una respuesta 39. No manipular. 40. No moralizar. 41. Animar al compromiso. 42. Iniciar en los instrumentos de la comunidad de investigación. 43. Definir y explicar una nueva palabra.</p>
--	--

**Tabla 11** - Habilidades del docente socrático.

Elaboración propia atendiendo diversas fuentes (Nickerson, 1987, Andrés et al., 2005; Sasseville, Gagnon, 2007; García, 2002, 2007; Puig y Sático, 2009; Brenifier, 2005, 2011, 2012).<sup>76</sup>

Todas estas habilidades formarían parte de la *caja de herramientas del animador*, entrenado en el arte de dar a luz preguntando y orquestar un conjunto de actividades mentales en comunidades de diálogo. El animador hace de modelo de pensador, pero es el espacio el que a través de las habilidades canalizadas hace interiorizar las pautas de comunidad. Esta caja de herramientas, que debe disponer el maestro/a socrático en su arte del diálogo, comprende estrategias y técnicas (de desbloqueo, asombro.) y un conocimiento *informal* sobre la lógica del lenguaje, siendo estas herramientas *transportadas* para la investigación filosófica.

- ***La caja de herramientas del diálogo: Técnicas y estrategias.***

Pero ¿qué es la caja de herramientas del maestro filósofo? Wittgenstein mencionó en su obra *Investigaciones Filosóficas* (1988) que el lenguaje es nuestra caja de herramientas, como si fuesen juegos de llaves inglesas, martillos y desatascadores. Exige actitudes y requisitos específicos sin perder nunca el objetivo: enseñar y aprender a pensar a través del uso del lenguaje (Morales, 2018). El lenguaje hace al pensamiento y a su vez, el

<sup>76</sup> Además, se usaron los apuntes recopilados en los tres cursos oficiales de formación del centro de filosofía para niños/as de España, titulados “Pregunto dialogo y aprendo” y “habilidades para dirigir una clase basada en el diálogo” y Filosofía para niños (On line): La observación en filosofía para niños.

pensamiento al lenguaje, como decía G. Guillaume, “el pensamiento hace al lenguaje haciéndose por el pensamiento” (Von Stecher, 2012, pp.164-165).

En el lenguaje están la mayoría de las competencias de un docente, pero lo son aún más en un docente que pretende hacer pensar mediante la palabra y el cuestionamiento. Para ello, según García Perdomo:

Es necesario que el docente solicite reformular o resumir el punto de partida, por cualquiera de los participantes para verificar la atención, comprensión y correcta ejecución de todo el proceso; también, periódicamente solicitar a quien es interrogado, reformular o sintetizar en una idea o frase la pregunta, variando la comunicación como animador del proceso, lo que no debe confundir con instruir sus ideas o persuadir sobre alguna inclinación a los estudiantes. (p. 26).

Esta caja de herramientas muestra algunas estrategias generales desarrolladas en el aula filosófica y que es habitual en los animadores del método IPP (Brenifier, 2012, pp. 179-183). Muchas de estas estrategias han sido incorporadas tras asistir a numerosos talleres y seminarios de filosofía práctica del IPP y el análisis pormenorizado de visionados<sup>77</sup>.

<b>HERRAMIENTAS: ALGUNAS TÉCNICAS Y ESTRATEGIAS PARA DIRIGIR UN DIÁLOGO.</b>	
<b>DAR LA ALARMA DE UN PROBLEMA.</b>	El maestro/a socrático desea iniciar un diálogo, detecta un aspecto asombroso o problemático en el entorno, lectura, o película, y entonces pregunta: <i>¿Quién ve un problema en eso? ¿Alguien identifica un problema? ¿Alguien puede encontrar un problema ahí? ¿Tenemos un problema? ¿Cuál es el problema? ¿Dónde está el problema? ¿Quién podría hacer un comentario sobre lo que acaba de pasar? ¿Alguien puede describir lo que ha pasado?</i>
<b>DEVOLUCIÓN DE PREGUNTAS.</b>	El maestro/a socrático se encuentra ante preguntas de los alumnos/as y sus respuestas. No desea responder con una respuesta, pues su opinar detendría el diálogo, ante ello pregunta: <i>¿Te parece una buena respuesta? ¿Crees que esa es una buena pregunta? ¿Te ha hecho una pregunta? ¿te ha respondido a tu pregunta?</i>
<b>VOTACIÓN DE HIPÓTESIS: Sube manos y baja manos.</b>	El maestro/a socrático escucha una respuesta, argumentación o posible hipótesis. Ante esto, sondea, y anima al grupo a estar atento y a tomar decisiones rápidas, preguntando, <i>¿Qué levante la mano, quien está a favor de la escuchado? ¿Qué levante la mano, quien está a en contra de la escuchado?</i>
<b>VOTACIÓN DE COMPRENSIÓN: Sube manos y baja manos.</b>	El maestro/a socrático escucha una respuesta, argumentación o posible hipótesis que puede parecer ambigua o difícil de seguir para el grupo. Ante esto, sondea, y anima al grupo a estar atento y a tomar decisiones rápidas,

<sup>77</sup> Estos visionados se encuentran, gran número de ellos, en la red. Véase: Taller Prácticas Filosóficas. (14 julio 2012). Taller Prácticas Filosóficas (Canal de YouTube). Consultado el 5 de octubre de 2021, <https://www.youtube.com/channel/UC9isxKWCmGSjE2jAsbzHQmA/featured>

	<p>preguntando, <i>¿Quién ha entendido lo que se ha dicho? ¿Quién no lo ha entendido?</i></p> <p>También puede ser sobre un concepto dicho o sobre cualquier información dada, preguntando <i>¿Quién lo sabe? ¿Quién no lo sabe?</i></p> <p><i>Un caso que exploramos en esta investigación es, ¿Quién ha entendido lo que se ha dicho en el film?</i></p>
<p><b>VOTACIÓN ESPEJO: Sube manos y baja manos.</b></p> <p>(Usa de la lógica del sentido común)</p>	<p>Semejante a la votación de hipótesis, pero en este caso es para confrontar y criticar alguna postura poco clara, extrema y egocéntrica, y que el alumno reflexiones sobre cuenta gente se posiciona. El maestro socrático, ante un alumno que es testarudo, puede preguntar al grupo para sondear y devolverle a ese alumno una imagen externa, un reflejo de su pensamiento. Buscamos una evidencia y legitimidad apoyada en el sentido común y el juicio colectivo del grupo.</p> <p><b>* CASO DE PARTIDARIOS.</b></p> <p>Viendo el Rey León (1994), un alumno/a dice: Un león no es un animal. El docente pregunta: <i>¿Quién está de acuerdo/ desacuerdo con lo que ha dicho tal compañero/a?</i> El grupo levanta las manos. Nadie levanta la mano a favor. El docente pregunta: <i>¿te asombra el resultado? ¿Por qué crees que nadie está de acuerdo?</i></p> <p><b>* CASO DE COMPRENSIÓN.</b></p> <p>Viendo el <i>Blancanieves</i> (1937), un alumno/a dice: Ser fea es ser guapa. El docente pregunta: <i>¿Quién ha entendido/ no entendido lo que ha dicho tal persona?</i> El grupo levanta las manos. Tres personas indican que lo comprenden. El docente pregunta: <i>¿te asombra el resultado? ¿Por qué crees que tan poca gente te ha comprendido?</i></p> <p><b>* CASO DE CONDUCTA PROBLEMÁTICA.</b></p> <p>Viendo <i>Coco</i> (2017), y hablando sobre la muerte, un alumno/a dice: Yo no pienso hablar de estas tonterías. El docente pregunta: <i>¿Quién comprende lo que le pasa a tal persona? ¿Quién entiende lo que le pasa?</i> Casi todos levantan la mano. El docente pregunta: <i>¿te asombra el resultado? ¿Qué crees que piensan de lo que te pasa?</i> (...) El docente pregunta a alguien que levantó la mano: <i>¿Qué crees que le pasa?</i> Segundo alumno da una hipótesis: Creo que no quiere hablar de la muerte porque le da miedo. El docente devuelve la pregunta al alumno primero: <i>¿Te asombra lo que dice el compañero? ¿Tiene razón?</i></p>
<p><b>TÉNCINA DEL PREDICADOR<sup>78</sup>:</b></p>	<p>Esta estrategia se basa en que los que saben explican a los que no saben. El maestro socrático hace una votación de comprensión, preguntando, <i>¿Quién lo ha entendido? ¿Quién no lo ha entendido?</i></p>

<sup>78</sup> Toma este nombre por el cuento *El predicador*, incluido en el manual didáctico Brenifier, O; Millon, I. (2015) Aprender a Filosofar con Nasreddin. Recuperado de: <http://www.pratiques-philosophiques.fr>

<p>Unos explican a los otros.</p>	<p>Entonces, el docente pregunta a alguien que afirma no comprender con <i>¿Qué comprendiste? ¿comprendiste algo? ¿Por qué crees que no has comprendido?</i></p> <p>En ese momento le dice, selecciona a alguien que, si lo comprendió para que te lo explique, y dile “Fulano, ¿Puedes explicarme “tal cosa” para que lo entienda? Por favor”.</p> <p>El alumno/a seleccionado explica lo que comprendió. Si lo que explica este segundo alumno/a es sospechoso o incompleto en cuanto a alguna instrucción, podemos preguntar al grupo <i>¿Lo ha dicho todo? ¿Lo ha dicho bien?</i> Si no, continuamos.</p> <p>Le preguntamos al alumno/a que solicitó la ayuda <i>¿Has comprendido ya?, y le pedimos una reformulación ¿Qué ha dicho? ¿Puedes decirlo con tus palabras?</i></p> <p>Tras ello preguntamos a alumno/a que explicó, si es correcta la reformulación e información captada, <i>¿Lo ha dicho bien? ¿Le falta algo?</i></p> <p>Hecho esto, preguntamos de nuevo al grupo, <i>¿Quién aun sigue sin entenderlo?</i></p> <p>Si hubiese alguien, el alumno/a que hizo la última reformulación es el más apropiado para hacer ahora la explicación.</p>
<p><b>SOLICITAR AYUDA AL GRUPO</b></p>	<p>En ocasiones, los alumnos/as se sienten atorados, frustrados porque no saben, confusos o atascados en algo que “no saben” responder.</p> <p>En este caso el alumno/a se atasca y solicita el <i>comodín del público</i>, solicitando una posible respuesta o hipótesis al grupo. El socrático dice: <i>¿No sabes? ¿Quieres saber eso?, Pues pregunta al grupo.</i></p> <p>El alumno/a debe formular su pregunta él mismo y hacérsela al grupo. Por ejemplo, <i>¿Quién sabe tal cosa, que levante la mano?</i></p> <p>También puede ser un desatasque, pudiendo preguntar, <i>¿Quién puede ayudarme, que levante la mano? ¿Quién puede ayudarme a completar mi argumento?</i></p> <p>En un nivel más profundo puede preguntar aspectos más metacognitivos como: <i>¿Quién puede decirme qué me pasa? ¿Quién puede darme un consejo?</i></p>
<p><b>TÉCNICA ABRE-PUERTAS: DIME SÍ O NO.</b></p>	<p>El maestro socrático, escucha una afirmación problemática y pregunta para aclarar. Sin embargo, las respuestas pueden ser huidizas, ambiguas y ambivalentes. Para decantar, por una o por otra, y evitar confusiones, el maestro socrático puede reducir la respuesta a un <i>sí</i> o un <i>no</i>, para confirmar y que el alumno/a se posicione. Por ejemplo, <i>¿Tú crees tal cosa, si o no? ¿Te gusta tal cosa, si o no? ¿Has dicho tal cosa antes, si o no? ¿Es verdad tal cosa, si o no? ¿Hemos visto una película, dime si o no?</i></p>

	<p>Estamos viendo <i>Aladdín</i> (1992), y hemos problematizado el momento en el que el protagonista miente a la princesa.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- El maestro/a socrática pregunta: ¿Tú crees que mentir está bien, si o no?</li> <li>- El alumno/a: Es que depende, a veces si y a veces no.</li> <li>- El maestro/a socrático: Si, pero no has dicho nada. De nuevo, ¿Mentir está bien, si o no?</li> <li>- El alumno/a: No lo sé.</li> <li>- El maestro/a socrático: Generalmente, ¿mentir es algo bueno para la gente, si o no?</li> <li>- El alumno/a: Más bien no.</li> <li>- El maestro/a socrático: Entonces, mentir no está bien para la gente, ¿Estás de acuerdo con eso?</li> <li>- El alumno/a: Si.</li> <li>- El maestro/a socrático: Luego, ¿Tú crees que mentir está bien, si o no?</li> <li>- El alumno/a: No, no está bien.</li> </ul>
<b>EXIGIR CLARIFICACIÓN.</b>	El maestro socrático escucha un razonamiento poco claro o incompleto. Entonces preguntas: <i>¿Qué quieres decir? ¿A qué te refieres con...? ¿Qué es eso que has dicho? ¿Qué es eso que...? ¿pero qué es lo que...? ¿Qué es exactamente eso?</i>
<b>EXIGIR ARGUMENTACIÓN.</b>	Con deseos de seguir clarificando, el maestro/a socrático escucha un razonamiento y desea un argumento que lo sostenga, abordándolo desde numerosas fórmulas, <i>¿Qué es eso que dices? ¿Por qué sí? ¿Por qué no? ¿Cómo es eso? ¿y para qué tal cosa?</i>
<b>EXIGIR CAUSA.</b>	En ocasiones, el maestro socrático necesita hacer visible un antecedente, probablemente para que el alumno/a detecte una causa/efecto o relación entre la sustancia y la potencia no fortuita. Entonces pregunta: <i>¿Cuál es la causa principal de eso? ¿qué origina eso que dices? ¿Entonces cuál es la causa principal por la que no te gusta eso? ¿Por qué pasa tal cosa, lo sabes? ¿Dices que pasa tal cosa, pero qué cosa la provoca?</i>
<b>EXIGIR CONSECUENCIA</b>	Semejante al anterior. El maestro socrático necesita hacer visible una cadena lógica de acontecimientos, en especial, una relación de causa-acción-consecuencia. Es un acto elemental para desarrollar el pensamiento consecuencial. Entonces pregunta: <i>¿Cuál es la consecuencia principal de eso que comentas? ¿Qué le sigue a eso? ¿A qué da lugar eso? ¿eso es lo que quieres? ¿Si haces tal cosa, qué es lo que pasa? ¿Si haces tal cosa, siempre pasa eso? ¿Si ves tal cosa, tú como reaccionas?</i>
<b>EXIGIR UNA PRUEBA QUE JUSTIFIQUE.</b>	<p>El maestro socrático puede escuchar argumentos que requieren una evidencia o prueba que sustente los razonamientos, en dichos casos pregunta: <i>¿Cómo lo sabes? ¿cómo sabes eso? ¿De dónde has sacado esa idea? ¿Tienes alguna prueba? ¿Cómo justificas eso? ¿Has visto algo para decir eso? ¿hay alguna evidencia de eso?</i></p> <p>En ocasiones las pruebas se sustentan y se conectan con lo que ya se ha dicho, o un autor, o un texto, o una miniatura de cine en el aula, entonces el maestro socrático pregunta: <i>¿Dónde se ha dicho eso?, ¿De dónde lo has sacado? ¿quién lo ha dicho? ¿Dónde está escrito? ¿En qué escena lo has visto?</i></p>



<p><b>EXIGIR EJEMPLOS CONCRETOS</b></p>	<p>El maestro socrático escucha un argumento o sentencia, y requiere casos concretos con los que contrastar, momentos específicos de la vida cotidiana. Por ejemplo: <i>Dices que hay cosas perfectas, ¿Puedes decirme cosas perfectas?; dices que la gente es mala ¿qué casos?; dices que hay más cosas que tener en la vida, ¿por ejemplo, ¿cuáles?; dices que hay unicornios con alas, ¿Dónde?; dices que hay coches que no llevan rudas ¿Cuáles?; dices que hay personas que podrían vivir por siempre, ¿Por ejemplo, quienes?; ¿Hay momentos en los que eres generosa o jamás? ¿Cuándo lo eres?</i></p>
<p><b>EXIGIR PRIORIDAD</b></p>	<p>En ocasiones, el maestro socrático escucha demasiados argumentos, ideas y propuestas encadenadas. En ello, pretende segmentar en partes y dar orden. Entonces pregunta: <i>De todo lo que has dicho ¿Cuál más de todo lo dicho?; Has dicho muchas cosas ¿Cuál es la más urgente?, ¿Cuál es la razón principal por la que pasa eso?, Y para que pase tal cosa, ¿qué es lo que tiene que suceder por encima de todo? ¿Cuál es la palabra más importante? ¿Cuál crees que es el concepto o palabra clave?</i></p>
<p><b>ECO DE VALIDACIÓN: REFORMULAR.</b></p>	<p>La práctica filosófica en la infancia es un trabajo que requiere mantener la atención y la memoria en la sesión filosófica, en espacial con los más pequeños. Para avanzar y crear un punto de apoyo durante el proceso dialéctico se puede emplear este tipo de reformulación:</p> <p><b>* ECO DEL MAESTRO SOCRÁTICO.</b>          Estamos viendo un fragmento de <i>Matilda</i> (1996), una alumna/o dice: “Los adultos no son felices”.          Entonces el socrático reformula para validar: ¿Luego tú crees que los adultos no son felices? ¿no?          Esto permite confirmar, y a la vez que el alumno/a sea consciente de lo que dice.</p> <p><b>* ECO DE VALIDACIÓN DEL GRUPO.</b>          Para mantener la atención un ritmo de memoria y recuerdo, además de coherencia en las respuestas dadas, el maestro socrático solicita que los participantes retengan el tema tratado, en ello pregunta: <i>¿Quién podría repetir lo que se ha dicho? ¿Lo has entendido, puedes decirlo con tus palabras? ¿Puedes decir lo que dijo tal persona?, Antes de decir lo que tú piensas, ¿puedes decir lo que él dijo? ¿Quién puede repetir lo que hemos oído?</i></p>
<p><b>ECO DE CONTRADICCIÓN: DETECTOR DE PALABRAS EN LA BOCA.</b></p>	<p>De nuevo, un eco que exige memoria y atención, en este caso, recordamos para contradecir. En ocasiones el maestro/a socrático escucha algo de un alumno/a, pero casi a los segundo ese alumno/a dice que eso no ha dicho, (yo no he dicho eso). Puede ser alguien a quien el grupo ha reformulado su pensamiento, y este alumno/a no acepta sus palabras en la boca de otro. Es un momento de negación, contradicción y fallo del pensamiento. Puede ser que esa persona sea confusa, o que haya cambiado de pensamiento en el transcurso del diálogo. El docente socrático puede preguntar, <i>¿Has dicho eso, si o no? ¿Te acuerdas que dijiste tal cosa? ¿Tu antes has dicho tal cosa y ahora dices otra, te das cuenta de eso? ¿Has cambiado de idea? ¿Antes me dijiste “si” y ahora me dices “no”, cual es más de las dos? ¿Quién cree que tal persona dijo tal cosa antes? ¿Pero tú me has dicho que es posible tal cosa, te acuerdas? ¿Ves contradicción?</i></p>

<p><b>EXIGIR CONCEPTO: PONER LOS CONCEPTOS A EXAMEN.</b></p>	<p>Habitualmente, el maestro socrático escucha grandes descripciones difíciles de retener, en ese momento, hay que ayudar al alumno/a a encontrar un nombre a eso, a remitir a un concepto. El maestro socrático: <i>¿Tú cómo le llamas a una persona que...?, ¿Eso que describes, tiene nombre? ¿cómo se le llama a eso? ¿Eso tiene nombre? ¿Cuál es el concepto?</i></p> <p>Una vez tenemos aclarados los conceptos, podemos ponerlos y batallar con ellos, creando un contraste. Esto ayuda a trabajar la conceptualización. El socrático puede preguntar: <i>¿Hay diferencia entre estos dos conceptos? ¿Qué diferencia hay entre estas dos ideas? ¿Son equivalentes estas dos palabras? ¿Son lo mismo estas dos ideas?</i></p>
<p><b>DESDOBLAR CONCEPTO.</b></p>	<p>Tal vez lo más difícil, sea atribuir un concepto a algo que le pasa a alguien, en especial cuando ese alguien lo niega. En este momento es muy útil mirar nuestra mente, o la mente del alumno/a, en la mente del otro, en un acto de desdoble. El maestro socrático emplea preguntas como: <i>¿Conoces esa persona que...? ¿Sabes cómo se llama esa persona que...? ¿Tu conoces a esa persona que hace tal cosa y que después hace tal cosa, sabes cómo se llama esa persona?</i></p> <p><b>*DESDOUBLE IRÓNICO.</b></p> <p>Un alumno/a habla sin levantar la mano cuando no le toca.  Maestro Socrático: <i>¿Sabes cómo se llama alguien que habla sin levantar la mano en el turno de los demás?</i>  Alumno: Alguien nervioso.  Maestro socrático: <i>Entonces, ¿Tu eres una persona nerviosa?</i>  Alumno: Si.  Maestro socrático: <i>¿Sabías eso de ti?</i>  Alumno: No.  Maestro socrático: <i>Entonces, ¿Qué te pone tan nervioso?</i></p> <p><b>*DESDOBLAR CON EL GRUPO.</b></p> <p>Un alumno/a (alumno 1) habla sin levantar la mano cuando no le toca. Tras dialogar con él se pregunta al grupo: <i>¿Quién sabe cómo se llama alguien habla sin levantar la mano en el turno de los demás?</i>  Dos alumnos/as levantan la mano:  Alumno 2: Es irrespetuoso.  Alumno 3: Es nervioso.  Bien, votemos, <i>¿Cuál es más de las dos?</i> (Levantamos la mano en ambos casos). Sale con más votación nervioso. (También puede ser el momento de contrastar en qué se parecen y en qué se diferencian ambos conceptos). Es validada la palabra <i>nervioso</i>.</p> <p>Remitimos al alumno inicial (alumno 1), <i>¿Entonces, una persona que habla sin levantar la mano cuando no le toca es una persona nerviosa, estás de acuerdo?</i>  Alumno 1: Si, podría ser.  Maestro socrático: <i>Entonces, ¿Tu eres una persona nerviosa?</i></p>

	<p>Alumno: Si.  Maestro socrático: ¿Sabías eso de ti?  Alumno: No.  Maestro socrático: Entonces, ¿Qué te pone tan nervioso?</p>
<p><b>EXIGIR  POSIBILIDADES:  PENSAR LO  IMPOSIBLE</b></p>	<p>En ocasiones, el maestro socrático necesita deconstruir el problema (ya sea del grupo, un fragmento de cine, de una lectura, de una imagen, etc) y puede que las ideas que se trabajen parezcan demasiado absolutas o cerradas.</p> <p>Por ejemplo: Una alumna dice en clase – <i>todos los ricos son malos</i>.  El maestro socrático deconstruye esas ideas: ¿Es posible que haya algún rico que es bueno? ¿Es posible que haya pobres que son malos?</p> <p>Algunas fórmulas del maestro socrático son: <i>¿Es posible...? ¿Es imposible que...? ¿Tu conoces a esa persona que ...? ¿Conoces a alguna persona que...? ¿Es posible que haya alguna persona que...? ¿Puede haber alguien que...? ¿eso es posible o no?</i></p> <p>Advertencia: En este juego de las posibilidades es recomendable adherirse a la lógica del sentido común del grupo, llegando a un caso de posibilidad irrisoria.  Por ejemplo:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Alumno/a: Todo es posible siempre. Puede ser un extraterrestre.</li> <li>▪ Socrático: ¿Es posible que un extraterrestre entre por la puerta? ¿Quién cree que es muy posible que, entre ahora un extraterrestre, que levante la mano?</li> <li>▪ Lo levantan dos alumnos (de un grupo numeroso).</li> <li>▪ Socrático: ¿Te asombra? Es una posibilidad ridícula.</li> </ul>
<p><b>CONCIENCIA DE  ANTICIPACIÓN.</b></p>	<p>El maestro socrático inspira a un pensamiento consecuencial y anticipatorio en su grupo de aprendices. Predispone al alumnado a que perciba repeticiones y regularidades en el funcionamiento del diálogo. Por ejemplo: <i>¿Qué te voy a pedir que hagas ahora? ¿Qué vas a hacer con eso? ¿Qué podríamos hacer? ¿Qué vas a hacer ahora? ¿Cuál es el propósito de tu intervención?, espera, ¿Sabes lo que vas a decir o no?</i></p>
<p><b>EL ABOGADO:</b>  Ayúdame a defender una postura.</p>	<p>En ocasiones el maestro socrático pretende reforzar un punto de vista que el grupo está pasando por alto, o crear un cruce de dos posturas diferenciadas. O simplemente resolver una acusación en clase.</p> <p>En un primer momento, el alumnado es acusado de algo (puede ser que haya dicho algo o algún acto que acete al grupo), <i>¿Aceptas la acusación que te lanza tal persona?</i> – pregunta el socrático – tras esto se le pregunta <i>¿Necesitas ayuda para defender tu argumento o prefieres hacerlo solo?</i> En este caso, el alumno/a pregunta al grupo ¿quién está a favor?, o simplemente <i>¿Quién podría ser mi abogado y ayudarme con la defensa?</i> La otra parte, haría lo mismo, siendo la otra parte la acusación o la clase entera. Los alumnos/as que no pertenecen a la acusación, la cual es representada por un acusador y un abogado igualmente, formarán parte del jurado popular. Finalmente, deberán deliberar e indicar la resolución indicando si “la acusación es procedente” o “la acusación no es válida ni procedente”, dando la razón a una de las partes.</p>

	<p>El o los abogados, tienen en su caso el rol docente del socrático, pudiendo preguntar, solicitar ayuda al grupo, etc. El socrático hará la función de juez con mucha distancia.</p>
<p><b>MIRAR ATRÁS: RECAPITULAR Y EVALUACIÓN CONCLUSIVA</b></p>	<p>Nos detenemos al final para reflexionar el trayecto. Al final de las sesiones, o un largo proceso dialéctico, el socrático debe crear un espacio de evaluación de los hallazgos, no con carácter conclusivo, sino de toma de conciencia metacognitiva. El maestro socrático puede combinar varias de estos recursos:</p> <p><b>* ECO DE RESUMEN</b> <i>¿Recordáis algunas ideas que se haya dicho? ¿Lo más importante que hemos visto, según tu opinión?</i></p> <p><b>* MIRAR EL TEMA.</b> <i>Bien con todo esto ¿Qué quieres que hagamos? ¿Cuál es vuestra pregunta frente a todas las que hemos visto? ¿Habríamos resuelto el problema? ¿Qué hacemos con todo esto? ¿Alguna posible solución? ¿Alguien puede dar un consejo después de lo tratado? ¿Quieres añadir algo más? ¿Ha gustado el tema, queréis seguir otro día?</i></p> <p><b>* MIRAR EL APRENDIZAJE.</b> <i>¿Has pensado en nuestro diálogo? ¿Alguien puede decir qué le ha parecido el diálogo? ¿Es útil? ¿Qué te ha enseñado él o ella? (refiriéndonos a otro participante) ¿Qué has aprendido tú? ¿Algo más que deberíamos aprender? ¿Te gusta? ¿Te conviene? ¿por qué te sentiste enojado/a? ¿algo te molesta de todo lo que hemos visto?</i></p>
<p><b>DETECTAR TRAMPA. IDENTIFICAR RETÓRISMO Y LA SOFÍSMAS.</b></p>	<p>El maestro socrático está constantemente <i>desanudando</i> problemas del lenguaje. Tiene que agudizar oído y “mirar” con mucho detalle lo que sucede u se dice. Los alumnos/as, e incluso él mismo, a veces caen en trampas de razonamiento y lenguaje, necesarias para justificar actos, autoengañarnos, y convencer a los demás al más puro estilo sofista. Como mencionaba Sócrates en la República (1989) y el Georgias (1988), los sofistas “hacen pasan por fuerte el argumento más débil, y tornan débil el más fuerte”. Para identificar las trampas, a veces involuntarias y otras intencionales, debe estar familiarizado con la argumentación informal y la lógica del sentido común. Este aspecto lo desarrollamos a continuación, en el apartado <i>La caja de herramientas del diálogo: uso del sentido común y lógica informal</i>.</p>

**Tabla 12** - Caja de herramientas socrática.

- *La caja de herramientas del diálogo: Uso del sentido común y lógica informal.*

Para detectar las trampas del lenguaje hemos de acercarlos a la lógica más próxima, la del sentido común (Brenifier, 2013). Entendemos esta como una *lógica de buenos argumentos*. El maestro socrático debe preguntarse ¿Es un argumento válido o inválido? ¿Es completo o incompleto? ¿Fuerte o débil? ¿Es pertinente o nada pertinente?

A continuación, se muestra una lista de argumentos tramposos con los que el maestro socrático debe estar familiarizado. Estos han sido extraídos y sintetizados del volumen didáctico e ilustrado *Cuestión de Lógica* (Brenifier, 2008).

Para familiarizar, no solo al docente, sino al alumnado, es de rigor ir presentándolo poco a poco en clase. Al alumnado de los últimos cursos de primaria se le pueden presentar tres por trimestre, disponerlos visualmente en el aula animando a que los identifiquen y escriban en sus libretas los contextos en los que aparecen estas triquiñuelas lógicas (escuela, familia, el fin de semana, el recreo, etc.). Para el alumnado de secundaria y superior se propone el recurso denominado *Visor de argumentos débiles*<sup>79</sup>, con un sutil modo de empleo para utilizarlo delante de la televisión o delante de cualquier formato audiovisual (publicidad, películas, redes sociales). El objetivo con esta herramienta en mano consiste en detectar todos los errores o triquiñuelas del lenguaje y comunicarlos en el aula, ganando puntos por cada error encontrado, y dando por ganador al que encontrase el mayor número. A modo de juego se plantea una secuencia, primero ante un trozo de una película, luego ante la televisión, luego ante un texto leído en clase, y finalmente aplicado en el grupo, ante los demás compañeros en un diálogo socrático. Animamos a esta enseñanza lógica del lenguaje y lenguaje sobre la lengua (metalengua) que van a engrasar las destrezas de argumentación.

### **C. Pensar en comunidad: habilidades del ágora o aula filosófica.**

El aula basada en el diálogo filosófico se torna ágora<sup>80</sup>, remitiendo a la plaza pública de la antigua Grecia clásica en donde se discutían los aspectos públicos. Además, toda aula es un microcosmos social, a espejo de la sociedad. La *comunidad* de diálogo e investigación constituye el modelo de espacio vivencial. Sus habilidades consolidan un grupo intelectual sustentado en la técnica del diálogo. Es un grupo humano de toma de decisiones democráticas cuya finalidad es la investigación filosófica. Como menciona Pierce, “es el método más adecuado para hacer posible una educación y que la práctica habitual del diálogo, del respeto, del razonar las propias opiniones, terminará convirtiéndose en el hábito de conducta en los alumnos y profesores” (García Moriyón, 1987. p.42). Es un ágora ateniense simulada, donde se practica el socratismo entre iguales

---

<sup>79</sup> ANEXO 2 - VISOR DE ARGUMENTOS DÉBILES, para emplear en el diálogo y análisis audiovisual.

<sup>80</sup> Véase también el punto 3.4. EL AULA COMO ÁGORA: LA COMUNIDAD DE INVESTIGACIÓN, en donde exploraremos específicamente este aspecto.

para resolver problemas cotidianos. Esto solo es posible con la ayuda de los demás que nos hacen de espejo de lo que somos y de lo que decimos.

El maestro/a socrático debe de tener presente las habilidades generales que desea despertar en la comunidad, necesarias para enseñar y aprender a pensar ante cualquier disparador, ya sea un texto escrito, un fragmento de cine o un comentario oral. Podemos establecer estas como:

<b>Habilidades de la Comunidad de Investigación.</b>	
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. <i>Canjear Intersubjetividades.</i></li> <li>2. <i>Trabajar ángulos diferentes.</i></li> <li>3. <i>Colaborar.</i></li> <li>4. <i>Negociar-pactar.</i></li> <li>5. <i>Tomar Decisiones.</i></li> <li>6. <i>Ayudarse mediante la contradicción.</i></li> <li>7. <i>Focalización</i></li> <li>8. <i>No desviar temas</i></li> <li>9. <i>Oído filosófico: Escucha atenta</i></li> <li>10. <i>Ignorancia simétrica: Somos falibles.</i></li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>11. <i>Retener pregunta</i></li> <li>12. <i>No interrumpir</i></li> <li>13. <i>No monopolizar.</i></li> <li>14. <i>No eternizar: No repetir lo ya superado.</i></li> <li>15. <i>Aprender a levantar la mano</i></li> <li>16. <i>Compromiso: Lo que dices eres.</i></li> <li>17. <i>Aprender a pesar las palabras</i></li> <li>18. <i>Implicarse en la votación grupal.</i></li> <li>19. <i>Ayudar a alguien sólo si lo solicita.</i></li> <li>20. <i>No buscar conclusión definitiva</i></li> </ol>

**Tabla 13** - La comunidad de investigación: Habilidades del espacio filosófico.

Oscar Brenifier recalca que hacer del aula un espacio de diálogo filósofo requiere que los alumnos/as se exprese en clase, refiriéndose a tres motivos centrales. Primero para mitigar la falta de atención y escucha de los estudiantes; segundo, al permitir la expresión de las ideas del estudiante promueve el vínculo con lo expuesto en clase; tercero la discusión permite problematizar, conceptualizar e identificar, que son condiciones necesarias en toda discusión (García Perdomo, 2020, p. 10).

Para desarrollar las capacidades de este deporte de equipo, hemos establecido unas capacidades que deben estar en el espacio, entendiendo estas como competencias espaciales y de la comunidad grupal. Estas son:

<b>Competencias Espaciales: Comunidad de Investigación.</b>
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Subcomp. Investigadora (Acción heurística/búsqueda)</li> <li>2. Subcomp. Mayeútica (Cuestionadora /problematizadora)</li> <li>3. Subcomp. Dialógico-lúdica (Jugar a pensar)</li> <li>4. Subcomp. Relacional Yo-otro (Intersubjetividad/ contradicción)</li> <li>5. Subcomp. de ciudadanía creativa (Espacio emocional de voz)</li> </ol>

<b>6. Subcomp. Falibilista (Doble-no saber)</b>
---

**Tabla 14 -** La comunidad de investigación: Subcompetencias.

Veamos, sin pretender ser demasiado extenso, cada una de estas capacidades que deben estar en el grupo:

**1. Subcompetencia investigadora. (Acción heurística/búsqueda).**

El ágora, el aula misma, es un lugar para aprender a hacer investigando. En ella se despliegan y se dan lugar unas habilidades cuestionadoras y criterios que se encuadran dentro de una competencia investigadora. Los conflictos, necesidades, emergencias, centros de interés y cualquier otro tema de actualidad son una actividad de búsqueda y movilización cívica. La investigación es tanto científica, humanística, lingüística o estética, según se enfoque y según el área, trabajando la búsqueda de posibilidades y la solución de problemas de la vida cotidiana y del entorno. Como ya hemos remarcado antes, la búsqueda es con los demás, sobre el contexto, pero, sobre todo, la búsqueda de uno mismo.

No es un trabajo solipsista, como el pájaro dentro de la jaula, al revés dicha búsqueda requiere la opinión del otro rostro, para lograr una co-construcción intersubjetiva sobre nuestra representación de la naturaleza. Este modelo de comunidad de investigación es transportable a cualquier lugar donde queremos llevar la indagación y la búsqueda. Po esto, el modelo de *Cinesofía en el aula* encuentra un deseo de búsqueda en cada film, escena, diálogo y miniatura de cine, que toman un lugar de discusión el ágora, en el aula.

**2. Subcomp. Mayéutica<sup>81</sup> (Cuestionadora / problematizadora).**

El ágora, el aula misma, es un lugar para aprender a preguntar. Se pueden organizar en pequeños grupos, en grupos interactivos, en equipos, pero generalmente es un círculo donde todos nos miramos, rostro a rostro. Este círculo se convierte en una pequeña industria intelectual para fabricar preguntas. El interrogar los saberes del aula desde esta práctica filosófica, de aparente sabiduría estéril, se logra abrir los problemas, al estilo Sócrates, quien “se presentaba como una persona permanentemente problematizada” (García, 2006. p.43), e insistía que toda persona está llamada a ser filósofo para llevar una vida examinada, pues una vida sin examen no merece la pena ser vivida. Ese carácter no

---

<sup>81</sup> Hemos descrito la mayéutica y sus detalles en el apartado **2.3.7. La mayéutica del cine y el montaje intelectual.**

de sabio absoluto sino de amante da la sabiduría da lugar a un arte de vivir en sentido propedéutico. (Brenifier, 2011).

El aprendizaje dialógico y mayéutico, el cual es propio de la tradición filosófica, se convierte en un potente instrumento educativo en las manos del alumnado. Por ello se reclama la exigencia “de la filosofía como un elemento de entidad propia en el seno del currículum (...) que en cada una de las áreas se incluya el diálogo filosófico como un pilar de su tratamiento filosófico” (García, 2006c, p.1).

Aquellos que saben preguntar saben pensar. La pregunta propia es sinónima de pensar críticamente por sí mismo. Toda pregunta emanada del niño/a es valiosa, genuina y en ese juego de aparentes trivialidades hay una enorme profundidad. La *didáctica de la pregunta* como herramienta filosófica que cancela el dogma y que al empujar los límites establecidos invita a los niños/as a pensar por sí mismos. Son ellos mismos los arquitectos de su propio disparo. Como dijo Claude- Lévi-Strauss, el sabio no es alguien que proporciona las respuestas verdaderas, sino quien formula las verdaderas preguntas (Lévi-Strauss, 1997).

Si entrenamos el arte y la didáctica de la pregunta, más allá de las respuestas, nos daremos cuenta cuenta que hasta el más taciturno, introvertido o díscolo de los participantes tendrá un momento de estima y reconocimiento intelectual, pues todos niños/as y personas tienen preguntas profundas de la vida y muchas de ellas surgen ante la experiencia de ver cine y dialogar con los demás, porque ¿todos tenemos preguntas, ¿verdad?

### **3. Subcomp. Dialógico-lúdica (Jugar a pensar).**

El ágora, el aula misma, es un lugar para *jugar a pensar*. Las pedagogas y filósofas Angélica Sático a Irene de Puig mantienen que el diálogo filosófico con niños/as de infantil a la vida adulta es una actividad lúdica (Sático y Puig, 2009). El aula filosófica es un espacio para aprender a dialogar, un deporte grupal, un juego de lenguaje para trabajar las competencias a través de recursos lúdicos, como es el cine.

Como todo juego, a través de la experiencia lúdico del cine y la practica filosófica, estipularemos unas *reglas del diálogo*<sup>82</sup> que permiten reglar, pero también establecer una dimensión lúdica en el juego del pensar.

---

<sup>82</sup> Véanse las **Reglas del Juego de la Discusión** descritas en 3.4.1. MODO ESPEJO, MODO ÁGORA: SIMULADOR DE DEMOCRACIAS.



#### **4. Subcomp. Relacional Yo-otro (Intersubjetividad/ contradicción).**

El ágora, el aula misma, es un lugar en donde se elogia la contradicción como autoexamen. Brenifier mencionó en uno de sus talleres que quien nos lleva la contraria, no es nuestro enemigo, sino nuestro amigo, pues nos ayuda a pensar un ángulo jamás visto.

El ágora es un deporte de equipo entre amigos que nos llevan la contraria y nos desafían con preguntas. No es un lugar para encontrar argumentos perfectos (aunque siempre están en búsqueda), sino como sociedad abierta y deliberativa, como mencionaba Karl Popper (2017). En ella surgen momentos de contradicción, pero no de lucha contra el otro, sino una lucha por la comprensión comunitaria, como mencionaba Montaigne, producimos un avance hacia lo que me contradice, haciendo de la contradicción lo que nos instruye (2010, p.25). El aula como ágora, además es un lugar de clarificación, un acto de pacificación, que nos reconcilia con los demás haciendo claras nuestras ideas y emociones a través de: enseñar a leer y enseñar a escribir con rigor, pero sobre todo enseñar a escuchar y enseñar a hablar.

El tipo de conocimiento que se da lugar en el ágora es revisable perpetuamente, es amparado en la contingencia y requiere de juicios morales y políticos que argumenten. El diálogo es la vacuna pedagógica para el autoexamen en comunidad. Karl Jasper dirá: “yo no puedo llegar a ser yo mismo si el otro no lo es, yo no puedo estar cierto de mí si no estoy también cierto del otro” (Jasper, 1958, p. 458). Entiende al “yo como relacional, cuestionan el paradigma cartesiano utilizando la narración – del cine narrativo y la literatura genral - como un instrumento esencial para hacer filosofía” (Sharp y Reed, 1992. P.49). No existe una retórica de grilletes sino un enriquecerse del punto de vista del otro. La investigación se basa entusiastamente en reformular y completar las ideas del otro, de la comunidad con gratitud.

#### **5. Subcomp. de ciudadanía creativa (Espacio emocional de voz).**

El ágora, el aula misma, es un lugar para dar voz a los que nunca hablan. Un lugar para la diferencia, la diversidad, los olvidados, *los desheredados de la tierra*<sup>83</sup>. Lo que aporta este trabajo grupal y común con la *otredad* es una subcompetencia de democracia

---

<sup>83</sup> En honor, a la obra de Franz Fanon, en Fanon, F. (2018), Los desterrados de la tierra. México: Fondo de cultura económica.

vivencial. La comunidad de diálogo e investigación es el modelo vivencial en sí mismo para la práctica del pensamiento. Esta forma representa un espacio de voz y escucha de enorme significado para todas aquellos niños/as y personas que fuera no lo tienen. Es un proyecto con coherencia moral, propio de una educación ciudadana, un espacio filosófico de investigación que propone una ética intercultural correspondiente a una ciudadanía creativa y emocional. Angélica Sátiro, creadora del concepto de ciudadanía creativa, menciona que “un ciudadano será creativo si desarrolla sus posturas éticas consecuentes, habilidades para la convivencia y el buen pensar, además de buscar el conocimiento crítico de la realidad para colaborar en su transformación”. (Sátiro, 2012. p.38). Transformar, como explica Freire (2009, p. 29-69), donde "nadie libera a nadie, y nadie se libera solo. Los seres humanos se liberan en comunión.". La comunidad de escucha y aula comunitaria es ese espacio transformador para la práctica de la libertad al aprender a escuchar, aprender a esperar y aprender a responder, e iniciar la emancipación y la autonomía del pensar.

Insistimos en que la comunidad es un modelo de espacio vivencial ciudadano, un espejo, un contexto educativo con ejemplos de buen pensamiento y modelos de buenos pensadores, y estos son los más estimulantes espejos para que el niño/a sea un buen pensante, un buen ciudadano. Podríamos decir que es una *competencia espejo*, un ágora ateniense simulada, donde se investiga el cuestionamiento entre iguales para resolver problemas cotidianos y de la infancia. Esto solo es posible con la ayuda de los demás y donde solo los demás nos hacen de espejo de lo que somos. En el sentido cívico, es una propuesta comunitaria, de participación y responsabilidad de las posturas de pensamiento y praxis cooperativa. Hacer pensar es dar voz a los silenciados por la rutina hegemónica, por las pantallas, por la marginalidad, por la socio-deprivación familiar, por las carencias del ambiente y por los límites de la autoestima. Hacer pensar a los demás es transformarlos, fomentando la voz de los que menos tienen ocasión de hablar y relacionarse. La educación debe ser un ágora que devuelve la palabra a los colectivos segregados, explotados y oprimidos. Aquello que Freire denominó como la *cultura del silencio* (Freire, 2009, 1973).

En esta línea el proyecto Noria establece cinco ámbitos para el desarrollo de las habilidades éticas y ciudadanas en el aula. Estas van desde dentro hacia fuera del individuo (Sátiro y Puig, 2006, pp. 56-57). Los ámbitos de voz son:

- Intrapersonal: Relación de cada persona consigo misma.
- Interpersonal: Relación de reglas y espacio que una persona mantiene con otra.
- Ciudadano: Relaciones colectivas de carácter social y político.
- Intercultural: Relaciones de clases, género, etnias entre cultura o individuos de diversas culturas.
- Ecológico: Relación con el medio ambiente natural y civilizado, tomando el mundo como hogar.

El aula como ágora crea un clima de deliberación emocional que produce y posibilita discutir sobre las conductas sociales. El resultado de tales habilidades e interacciones consolidan una *competencia espacial* para una comunidad filosófica saludable donde la estimulación es recíproca en una actitud abierta para ser transformado por la otredad. La atmósfera contextual germina en la estima, la confianza y la aceptación de la autonomía e identidad ajena desde la estimulación, relacionando la empatía y la tolerancia, el *pensamiento cuidante* e inteligencia emocional. La comunidad ostenta lo que citaba Unamuno (1987), “pensar el sentimiento, y sentir el pensamiento, pues lo pensado es, sin duda, lo sentido” en grupo; aspecto privilegiado para el cine que a través de sus simulaciones, experimentos mentales y ejemplos concretos lleva al aula a pensar emociones y emocionar pensamientos a razonar lo que les pasa a esos *otros* que en la pantalla laten, y ver como los vemos en un acto espejo que da voz a la intersubjetividad.

## **6. Subcomp. Falibilista (Doble-no saber).**

El ágora, el aula misma, es un lugar donde todos somos ignorantes. Todos sus componentes, inclusive el docente, acepta su condición de *no saber*. Esa ignorancia de “no sé, pero quiero saber” que permite una gran ingenuidad y apertura al *otro*. Este principio se inspira en la idea socrática “*yo solo sé que no se nada*” (Platón, 2018), haciéndonos falibles y considerando que la otra persona puede tener razón y nosotros estas equivocados. Esto crea un espacio de apertura y de escucha voraz, atenta, constructiva y posibilitadora.

Se requiere un *maestro ignorante* (Ranciere, 2010) que comparte el elogio a la *ignorancia positiva* y recíproca, en un juego cuyas partes aceptan que no disponen de la verdad terminada, que no hay respuesta final ni definitiva (Kohan, 2009; Lago Bornstein, 2002).

Es un espacio de ignorancia, de incertidumbre y de no tener seguridad, haciendo que el lugar sea de búsqueda, de construcción y de acuerdos. Lugar en donde, como menciona Brenifier, “hemos venido a razonar, y no a tener razón” (2012, p.19). Al estar en estado de búsqueda y práctica de la razón (en lugar de posesión de ella), los temas y problemas siguen teniendo un brillo, siendo discutibles y manteniendo las preguntas vivas. Tanto el socrático como los alumnos/as, digamos aprendices socráticos, se enfrentan ambos por igual a la gran batalla, la pregunta. Todos, en una batalla sin fin, cuerpo a cuerpo hermanados como filósofos/as. La perplejidad los hermana. Aquí, el punto de partida es el *doble no-saber* aperturista a la transformación (Lago Bornstein, 2002).

La más negativa y fecal de las ignorancias sería aquel extraño pensar que ya sabemos todo, que somos supremos, que los demás están devaluados y nada saben y que nuestra razón es dorada y profética. Esta ignorancia es la ignorancia negativa, que es enfermiza, dogmática y letal para la filosofía, para escuchar y razonar. Es mortal para la educación. Es una ignorancia tan profunda, miedosa y poco hospitalaria, que impide la transformación.

Para lograr la transformación es requerido un *docente ignorante* que se presente como desconocedor, sin ser un mesías de la verdad, abierto a la escucha, humano, incompleto, siendo el mejor modelo para disfrutar y hacer lúdica la ignorancia compartida en el deseo de saber y aprender con los demás.

Las competencias, subcompetencias y habilidades defendidas para desarrollar un espacio filosófico y de diálogo componen los ingredientes y engranajes de la comunidad de investigación e indagación, ofreciéndonos un *modelo de trabajo*<sup>84</sup> en el aula, ya sea frente al cine, las nuevas tecnologías o cualquier texto, que hace habitual la discusión razonable con *el otro* y lleva a la filosofía y su práctica a ser una parte troncal del currículo. (García Moriyón, 1987, p.42; 2006b, pp. 266-273).

### **3.3.5. EL CURRÍCULO DEL PENSAMIENTO.**

---

<sup>84</sup> Volveremos a detenernos en detalle en la *Comunidad de investigación* en el **punto 3.4. EL AULA COMO ÁGORA: LA COMUNIDAD DE INVESTIGACIÓN.**

El currículo es un extraño constructo que se emplea en el ámbito educativo para referirse a una totalidad de métodos, sucesos educativos, imperativos legales, y toda experiencia viva del sistema educativo. Parece quedar escrito en unos tomos, pero la verdad es que gran parte de él es *oculto* y encarna diversas formas de vida que quedan fuera de toda vigilancia. Se podría resumir, que el currículo es una forma de vida, el espíritu educativo en sí. Para algunos es una monstruosidad para otros algo bendito y difícil de enlazar.

Desde nuestro enfoque de *filosofía práctica en la infancia*, y en específico la *Cinesofía en el aula*, proponemos un modelo de escuela que abogue por el desarrollo de la competencia cero o competencia de enseñar a pensar, que, en su implementación de la enseñanza del pensamiento como meta educativa haga de la escuela un lugar de habilidades y procesos, un currículo del pensamiento. En el análisis que hace Lipman (1997) del currículo y sistema educativo, dice que

La filosofía ha mostrado que es posible la libertad académica en la escuela primaria. Pero para que ello se convierta en un hecho es necesario dos condiciones más: incorporar el pensamiento complejo transversal a todas las disciplinas y una formación superior y profesionalizadora del profesorado de primaria (p.348).

Uno de las confusiones que suelen operar en la mente de los docentes con el currículo, es confundir la idea de currículo con los libros de texto que las editoriales imperantes mercantilizan. Como ya hemos mencionado, muchos de estos libros editoriales nos traen, con elaborado maquillaje, libretitas anexas con recetas, trucos y píldoras aisladas que apellidan con aprender a pensar. Estas son las sombras de cómo han llegado los procesos cognitivos a nuestro currículo actual, pero que consideramos superficial, sesgado e insuficiente en el trato de la enseñanza del pensamiento sobre el cuerpo de las áreas y disciplinas. Desde nuestra consideración, vemos estos *recetarios* de soluciones rápidas como otro parche más frente a la incorporación del pensar en su forma habitual, cotidiana y normalizada en la escuela.

El nuevo currículo inteligente debe abogar por responder a esta realidad, esta necesidad de nuestro tiempo, al aplastante leviatán audiovisual que nos envuelve, la *Cinesfera*. Esta nueva escuela inteligente, sería una *escuela de realidades* poniendo en crítica la sociedad de las pantallas y desarrollando un sistema complejo de competencias y *habilidades de lo incierto*.

El trabajo del cine como medio para optimizar la inteligencia amplía y se aproxima a esta idea de una *escuela de realidades*. El cine es un espacio de aprendizaje, pensarlo como en *Cinesofía* y nuestras sospechas ante la realidad de la pantalla, convierte la experiencia en un momento en el que nos reconciliamos con la inteligencia. Como mencionan Breu y Ambrós, “el trabajo escolar con el cine es pluridisciplinario (...) un elemento importantísimo de dinamización en el aula que favorece las tareas académicas básicas: comprensión, adquisición de conceptos, razonamiento...El cine potencia la reflexión, sensibiliza, hace tomar posiciones, formar opiniones ante una historia de vida, como si fuese una escuela de realidades” (2011, p.13). En nuestra práctica docente abogamos por el diseño de *programaciones del pensamiento*, constituyendo al espectador reflexivo, socrático y complejo, interrelacionando las habilidades filosóficas del currículo con un conjunto de producciones cinematográficas potenciales.

Como mencionan Breu y Ambrós (2011, p. 8)., la capacidad multidisciplinar y multicompetencial del cine permite abordar un currículo de la inteligencia donde numerosos ángulos, pues “el contenido de las películas se puede trabajar desde la tutoría, educación para la ciudadanía, conocimiento del medio social y natural (sociales y naturales) el ámbito de las lenguas y la literatura, etc.”. El modelo de *Cinesofía* facilita pensar con cine en las programaciones educativas, diseñando un programa que practique la filosofía dentro de la pedagogía del lenguaje audiovisual. En todas las áreas actuales ya se emplea con cierta holgura y flexibilidad el cine, y si se puede introducir el cine se puede practicar a su vez con este el modelo de *Cinesofía en el aula*, luego, si se puede introducir *Cinesofía* con cine ya habremos introducido la filosofía práctica y su diálogo en las rutinas y el hacer de cada área.

La integración de la enseñanza del pensamiento en el currículo haría de este un currículo inteligente. Ahora bien, es relevante reconocer en donde ponemos nuestra necesidad, si en la forma o el contenido. La forma, la formalidad, es el proceder metodológico, el cómo se hace. Aspecto que hemos pretendido abordar con contundencia y con humildad en esta investigación. El contenido, son los temas propios de la filosofía, como son sus problemáticas en las unidades didácticas (hablemos del lenguaje, el dinero, la naturaleza, el amor, el miedo, etc.), sus procesos metacognitivos de cara a programarlos conscientemente y jerárquicos (Entrenemos la conceptualización, la hipótesis, los contraejemplos, etc.) según las programaciones docentes, o personajes y momentos propios de la historia del pensamiento, (Sócrates y la antigua Grecia mitológica, La Edad

Media, descartes, la revolución industrial, la Segunda Guerra Mundial, etc.). En atención al tiempo de dedicación a estas forma y contenidos tenemos dos formas de integrarlo curricularmente: De forma parcial, la cual es la más usual; o a tiempo total, que no supone tanta sencillez, pero si supone gran necesidad.

Para clarificar nuestra apuesta de Cinesofía en un *currículo de la inteligencia*, ofrecemos varias formas de abordar el currículo y la enseñanza de la competencia filosófica o competencia de enseñar pensar:

En un diseño que incorpore la práctica filosófica y Cinesofía a **tiempo parcial** dispondremos la *asignaturización*. Posteriormente y a **tiempo total**, ofrecemos varias propuestas que corresponden a un **diseño trascurricular**.

A **tiempo parcial** tenemos la *asignaturización*:

**ASIGNATURIZACIÓN:** Desde el currículo predispuesto e iniciado por Lipman y Sharp (1988, 1992) se debe asegurar una parcela de tiempo semanal que se suele distribuir en dos o tres sesiones semanales, de 45 o 50 minutos, destinadas a la lectura y cuestionamiento de las novelas (García Moriyón, 2011). Novelas, que deben de estar incluidas a conciencia en el programa de lectura y bibliotecas de los centros formales. La forma aquí expuesta es *asignaturizar* la filosofía práctica con niños/as, semejante a como los valores cívicos se han comprimido en áreas como *Educación para la Ciudadanía y los derechos humanos* en los últimos años de la escuela primaria o la optativa de *Valores cívicos y sociales*. En esta línea se contemplaría por los equipos docentes como un programa cognitivo encarnado en forma de asignatura dentro de los posibles objetivos a tratar en los planes tutoriales. Como asignatura, la carga de tiempo podría orientarse en:

- Etapa infantil: Entre dos o tres sesiones de 10-15 minuto de diálogo breve.
- Etapa Primaria: Entre dos o tres sesiones entre 30 a 45-50 minutos.
- Etapa Secundaria: Entre dos o tres sesiones entre 45-50 minutos a 1 hora, a depender del curso. En grupos muy desarrollados 1 hora y media. Esta forma de tiempo es extrapolable a adultos y su formación.

La denominación de la asignatura se podría tomar varias acepciones como: *Pensamiento crítico, enseñanza del pensamiento, pensamiento complejo, pensamiento y valores, educación para el pensamiento, inteligencia y ciudadanía, ciudadanía creativa y, tal vez el más sonado ya, asignatura de aprender a pensar* – en línea con el título de algunos

manuales – o simplemente *filosofía de la infancia, filosofía educativa o filosofía para niños/as*. Abandonando esta forma general y siendo más concretos con nuestro estudio, en cuanto a la práctica filosófica con cine en la infancia podría contemplarse como: *Taller de cine, aula de cine, aula de cine y pensamiento, cine y ciudadanía, educación audiovisual y pensamiento, cine y pensamiento complejo, aprender cine, pensar cine* – o simplemente – *Cinesofía*, como asignatura.

A **tiempo total**, ofrecemos varias propuestas que corresponden a un **diseño trascurricular**. También aquí, en esta forma de tiempo integrado y globalizado, veremos una **enseñanza por contenidos**, cuyo diseño focaliza en contenidos metacognitivos (pensar sobre el pensar), contenidos y temas del alumnado (filosofía de la infancia) y contenidos metafísicos o metaconceptos (los temas eternos) y los contenidos sobre lecturas narrativas reflexivas (ficciones filosóficas de la literatura y el cine).

#### **A. Diseño trascurricular de la enseñanza del pensamiento.**

El diseño *trascurricular* incluye la *trasversalización*, la *intercompetencialidad* y la *trasdiciplina*.

Esta propuesta pretende que no caigamos la parcialización segmentada de la enseñanza del pensar, sino en el desarrollo de una práctica que despliega unas habilidades competenciales. Podemos tomarla como una competencia que se anexiona con las anteriores, pero comprendemos que las habilidades que desarrolla no pertenecen a un plano exclusivo, sino que al atravesar el currículum nutre a las demás.

Se sospecha que el acto de pensar, pensar en sí mismo, se da en todas las materias de currículum. La propuesta no es solo pensar (pensamiento débil o instrumental) sino pensar bien (pensamiento complejo y multidimensional). Tal vez, sea tan importante saber matemáticas y matematizar, como pensar matemáticamente. Así, el ser de las áreas básicas (lengua, matemáticas, conocimiento del medio, artística...) ha de ser pensado entrando en la *dimensión meta*.

No es una transversal de contenidos, sino de forma, es una práctica procedimental como continente. No hay segmentación, es la praxis competencial a tiempo total. Va más allá de la instrumentación común de las transversales. Sin duda, demanda una forma de programar como la que habitualmente se hace desde las competencias, pero en esta ocasión partiendo de las habilidades del pensamiento y proceder filosófico para



sedimentar globalmente las áreas. Las disciplinas siguen con sus contenidos, pero desarrollando el pensamiento complejo de forma competente<sup>85</sup>. Sin duda tal flexibilidad, permite incluir nuevos contenidos, como los del IPP (Instituto de Prácticas Filosóficas) y del currículum IAPC (lectura de novelas y planes de discusión), ya sea como transversal o tematizando momentos. En su significado global todas las disciplinas estarían condensadas e implicadas, pues esa significatividad total implicaría ya en sí mismas a la lógica, la ética y la estética. En esta visión de *escuela socrática*, es imprescindible que los espacios sean adaptados para gestionarlos desde una comunidad de investigación basada en el diálogo, luego es habitual trabajar con equipos y portavoces exponiendo los aspectos de los proyectos en círculo. Requiere un cuerpo docente capaz de coordinarse en tales aspectos, es decir, formado en estas prácticas para diseñar recursos para las posibles situaciones. El docente y el equipo han de estar en disposición de diseñar materiales para entrenar el pensamiento, siempre tomando punto de partida de los materiales disponibles como los que ofrecemos en Cinesoffa y su catálogo de búsqueda y ejercicios.

La *competencia de enseñar a pensar* o filosófica puede ser integrada de forma *transdisciplinar* en el currículum, atravesando todas las disciplinas y llevando el formato mayéutico y de investigación comunitaria a las demás estrategias de área, tanto en su contenido como continente.

En este diseño trascurricular incluimos tres propuestas: la transversalización, la intercompetencialidad y la transdisciplina.

- **TRASVERSALIZACIÓN.**

Actualmente los ejes transversales básicos hacen de bloques de contenidos<sup>86</sup>. Estos se combinan con las áreas básicas (Lengua y literatura, matemática, conocimiento del medio o ciencias, artística, educación física, etc.). Las transversales básicas iniciales se embarcan en tres grupos, *sociales* (educación intercultural, para la paz, para la igualdad de género

---

<sup>85</sup> Esta experiencia formal aplicando el método filosófico a las áreas de ciencias lo llevé a cabo en las áreas de Lengua Castellana y Literatura, matemáticas, Tecnología, Ciencias de la naturaleza, Ciencias sociales y Educación plástica y visual en mis diversos puestos docentes en Secundaria y en la docencia en la escuela primaria como tutor de grupo, en un perfecto equilibrio entre los elementos oficiales del currículo vigente y la coordinación de los centros.

<sup>86</sup> En este país que habitamos donde los currículos nacen y mueren como relámpagos, los bloques de temas transversales también sufren estas mutaciones en sus nombres. Por ello hemos considerado ofrecer unos títulos o nombres generalizados de cara a animar a la investigación y siempre en vísperas de que los vuelvan a cambiar otra vez de nombre.

o coeducación, para la igualdad de derechos y deberes o civismo, para la convivencia, para la resolución de conflictos y para la educación vial); *las ambientales* (educación medioambiental y sostenible) y las de la *salud* (educación para la salud, efectivo-sexual, educación emocional y para el consumo). Podríamos añadir un cuarto grupo referente en algunas adecuaciones curriculares como es el bloque *digital y tecnológico* (nuevas tecnologías de la información, comunicación, autoaprendizaje y empoderamiento; o educación audiovisual y del lenguaje publicitario, educación cinematográfica, educación digital basada en el STEM, robótica e informática infantil, etc) (MEC, 2006, MECD, 2013, 2020). Son temáticas que se insertan en la dinámica establecida y se programa con ellos como un contenido más, impregnando globalmente la totalidad de las actividades.

Son muchas propuestas las que surgen como nuevos conocimientos a explorar en la escuela, las cuales son sugeridas como nuevos ejes trasversales. Por lo tanto y después de todo lo dicho, *Enseñar a pensar* puede revestirse como un contenido transversal dentro de las programaciones de educación primaria y secundaria. Simplificándola, es una transversal de pensamiento, pensamiento crítico o metacognición. Esta transversal de filosofía en la escuela, ejercería un problema (o solución) al ponerla frente a las otras, y es que ella misma ya acoge y se conecta con todas las temáticas de las transversales básicas antes mencionadas. Este se debe a la naturaleza problematizadora y conectiva de la filosofía.

#### ▪ **DISEÑO INTERCOMPETENCIAL (Las competencias complejas).**

Esta visión de currículo toma la competencia filosófica o de enseñar a pensar como *competencia cero*, como nutriente que contribuye y fortalece a las demás competencias educativas. De esta forma se introduce y se vivifica al enfoque de *Cinesofía en el aula* y la práctica filosófica en la infancia desde el abordaje de la enseñanza por competencias. La competencia de enseñar y aprender a pensar, pasaría a comportarse como el corazón del currículum, al suministrar y enriquecer en habilidades del pensamiento a las demás competencias. Podemos entender como esta competencia cero mantendría una forma transcurricular, al atravesar la vida curricular, y de forma intercompetencial habilitaría un equilibrio al dotar de la dimensión o salto meta al pensamiento de las demás competencias.

Para *pensar* las demás competencias hemos diseñado una table de relación con la competencia “cero” y cómo se enriquecen, pues al integrar la actividad “meta”, como uso de las habilidades del pensamiento y partir de una didáctica del pensamiento complejo

(crítico, ético, creativo), se nos produce un *encaminamiento* que transforma las antiguas competencias, en *competencias complejas*. Aportamos las investigaciones que ya se publicaron en *La competencia de enseñar a pensar* (Morales, 2018b) pero con actualizaciones aportadas en numerosos congresos (febrero de 2017, 1 de marzo de 2018, 14 de abril de 2018), e ideas referentes al plano de *Cinesofía* y el empleo reflexivo de los nuevos recursos audiovisuales.

El planteamiento transcurricular fue expuesto ante la comunidad iberoamericana de filosofía para Niños, en la conferencia *La competencia de enseñar a pensar en Primaria* (14 de abril de 2018), cuya versión actualizada durante esta investigación de *Cinesofía en el aula*, mostramos así:

### PLANTEAMIENTO TRANSCURRICULAR DE LA COMPETENCIA DE ENSEÑAR A PENSAR.<sup>87</sup>

#### COMPETENCIA EN COMUNICACIÓN LINGÜÍSTICA Y PLURILINGUE.

*¿Cómo se piensa lingüísticamente? ¿Qué habilidades son las que usamos en el pensar lingüístico?*

- Dialogar y debatir desarrollando la comprensión y expresión oral.
- Expresar pensamientos, emociones, vivencias y opiniones, así como dialogar, formarse un juicio, generar ideas, estructurar el conocimiento, dar coherencia y cohesión al discurso.
- Escuchar atenta, analizar y tener en cuenta opiniones distintas a la propia con sensibilidad y espíritu crítico
- Conceptualizar e indagación comunitaria sobre los grandes conceptos filosóficos que toman origen en la lingüística y su uso: la muerte, el tiempo, la realidad, el yo, la amistad, el orden, el alma, la libertad...

#### EJEMPLOS DE ACTIVIDADES PARA INCLUIR LAS CAPACIDADES FILOSÓFICAS:

- ✓ **Ranking de preguntas:** Elaborar un ranking de preguntas, listando o anotando todas las que salen. Podemos votarlas y discutir las mejores una vez a la semana. A nivel digital podemos grabarlas en video estilo fotomatón para responderlas en nuestro canal de YouTube, o cualquier plataforma educativa del centro, siempre bajo los permisos de tutela familiar pertinentes.
- ✓ **El diario filosófico.** Un diario de pensamientos, con rasgos metacognitivos.
- ✓ **Frases para pensar.** Trabajar textos de modo oral: Escribir un *haiku* diario sobre una idea, debatir sobre una frase de un texto, discutir sobre el aforismo de la semana.
- ✓ **Las conferencias democráticas:** Exposiciones orales con toma de elección: Exposiciones sobre la defensa de un tema, exposiciones a modo de elección de presidentes (con un programa político), que defienden el medio ambiente, etc.

<sup>87</sup> Las competencias siempre viven al filo de que las cambien de nombre, según el marco legislativo que impere. Aun así, aunque cambien de nombre o se pongan el traje de seda, las competencias mantienen su raza. Tomamos sus nombres prototípicos, casi coincidentes y a caballo entre Ley Orgánica 8/2013 (LOMCE) y Ley orgánica 3/2020 (LOMLOE), y solicitando al lector cierta flexibilidad en el tiempo por la inconsistencia nominal de las mismas.

- ✓ **Somos escritores:** Escribir relatos, cuentos, ensayos, fábulas sobre un concepto filosófico, como la muerte, el destino, el amor, las preguntas, Dios, el alma, el futuro, etc. Estos escritos pueden leerse en grupo y originar una ronda de preguntas y una discusión socrática.
- ✓ **Investigar las palabras:** Los alumnos/as traen palabras que leen y les genera perplejidad: alma, realidad, proletario, purgatorio, etc., dando varias definiciones y votando el mejor de ellos. Esto puede usarse desde varias lenguas. Con esto se puede elaborar un diccionario *meta*.
- ✓ **Cinesofía, Investigar viendo cine.** Para analizar este tipo de actividades véase la sección PARTE II – LOS FILÓSOFOS EN LA PANTALLA, compuesta de ejemplos visuales y ejercicios reflexivos para una mejor integración. Un ejemplo es la actividad, es *Cuéntame tu transformación* (Ver anexo 9 - Banco de actividades de Cinesofía.)

## COMPETENCIA EN MATEMÁTICAS, EN CIENCIAS Y TECNOLOGÍA.

*¿Cómo se piensa matemáticamente? ¿Qué habilidades son las que usamos en el pensar matemáticamente?*

- Seguir determinados procesos de pensamiento (como la inducción y la deducción, entre otros) empleando la lógica informal.
- Identificar la validez de los razonamientos y a valorar el grado de certeza asociado a los resultados derivados de los razonamientos válidos.
- Identificar las falacias de la argumentación, la retórica y los sofismas de la lógica informal inserta en los juegos del lenguaje, elaborando juicios que justifiquen una lógica de las buenas razones.
- Usar el método científico para la resolución de problemas: Identificar problema, crear preguntas, hipótesis, experimentación, resultados, pruebas y evidencias, argumentos, etc.
- Conceptualizar los procesos matemáticos.

## EJEMPLOS DE ACTIVIDADES PARA INCLUIR LAS CAPACIDADES FILOSÓFICAS:

- ✓ **Analistas de datos:** Interpretar desde la ética y la ciudadanía datos estadísticos y matemáticos ¿Qué aporte matemático nos puede ayudar a solucionar una situación?
- ✓ **¡Dibuja las ciencias!** Convertir las matemáticas en dibujo (Visual thinking): ¿qué interpreta la comunidad?
- ✓ **Planificamos.** Reflexionar sobre planes de acción, proyectos y construcciones, así como el estudio de sus antecedentes y consecuencias.
- ✓ **Modelos:** Crear modelos matemáticos para pensar conceptos: el tiempo, el cero, el todo, el infinito, la nada, etc.
- ✓ **Mímica de actos matemáticos:** Pensar y representar los números desde el pensamiento cinestésico (sonidos, tacto..).
- ✓ **Dilemas de la ciencia:** Escribir problemas o dilemas éticos de corte humano que contengan elementos científicos y matemáticos.
- ✓ **¿Cuestión de suerte?:** Debatir y discutir sobre la incertidumbre, tirar los dados, es azar, dios, el destino.
- ✓ **¡Corregimos! Ranking de resultados:** Corregir debatiendo el resultado de las operaciones o algoritmos: Votaciones y demostraciones de ensayo y error. Se pueden anotar varios posibles resultados – que cada autor debe poder demostrar – y el grupo puede elaborar una votación sobre el más convincente. Posteriormente aclarar si el resultado correcto está en la pizarra y quien fue su autor. Si no lo estuviera puede retar a los alumnos/as a que continúen con el dilema o pasar a hacer una explicación modélica sobre los posibles procedimientos de resolución.
- ✓ **Investigaciencia:** Ante un proyecto experimental de ciencias (agua, plantas, energía, cinética, movimientos, biológico, de construcciones, etc.) se despliegan los pasos del método cartesiano y empírico de la ciencia como: identificar problemas, interrogantes, hipótesis, pasos de

resolución, contraste, recopilación de datos o puntos de vista diversos, elaborar una posible respuesta conclusiva, etc. Todos estos pasos coinciden con las habilidades del pensamiento. Dichas reflexiones pueden recopilarse en un producto social como es un breve ensayo de la investigación con ilustraciones.

- ✓ **Cinesofía, Investigar viendo cine.** Para analizar este tipo de actividades véase la sección PARTE II – LOS FILÓSOFOS EN LA PANTALLA, compuesta de ejemplos visuales y ejercicios reflexivos para una mejor integración. Un ejemplo es la actividad, *es Juicio deductivo - la deducción marciana* (Ver anexo 9 - Banco de actividades de Cinesofía.)

### COMPETENCIA EN APRENDER A APRENDER.

*¿Cómo se piensa cuando se aprende? ¿Qué habilidades son las que usamos en el pensar aprendiendo y enseñando?*

- Emplear criterialmente técnicas para obtener información, ya sea individualmente o en colaboración, transformándola en conocimiento propio, relacionando e integrando la nueva información con los esquemas previos y con la propia experiencia personal.
- Tomar conciencia y aplicación de un conjunto de valores y actitudes personales interrelacionadas, como la responsabilidad, la perseverancia y el conocimiento de sí mismo.
- Reflexionar sobre las habilidades de procesamiento y procesos cognitivos, así como los actos de generalización, transferencia y persistencia, junto con las técnicas empleadas en la didáctica del estudio.
- Tomar a los otros rostros como formas de aprender, así como adoptar la actitud del aprendiz eterno donde podemos aprender en todos los instantes vivenciales.
- Componer y elaborar diseños que impliquen una conceptualización previa y continua sobre qué sabemos sobre ese tema.

### EJEMPLOS DE ACTIVIDADES PARA INCLUIR LAS CAPACIDADES FILOSÓFICAS:

- ✓ **Las partes de un proyecto.** Discusión de un proyecto (educativo o social) y sus partes: qué viene antes, durante, después.
- ✓ **La evaluación filosófica.** Desarrollar la evaluación reflexiva o figuroanalógica.: Evaluación lúdica con metáfora y diálogo filosófica<sup>88</sup>.
- ✓ **La reflexión al final del día** ¿Qué hemos aprendido hoy?, con una breve discusión filosófica de cinco minutos. Añadir a esta actividad ¿Qué habilidades del pensamiento hemos activado hoy? Esta reflexión se puede añadir a un diario filosófico.
- ✓ **Discusión, ¿Qué voy a aprender?** Discusión oral (antes y final de un proceso, tarea o unidad) sobre las causas y necesidad de lo que se va a aprender, enseñar, estudiar: ¿Qué vamos a aprender? ¿para qué? ¿Es útil eso? ¿Es necesario saber algo inútil? ¿Cómo aprenderlo? ¿Cómo estudiarlo? ¿Es necesario un examen?
- ✓ **Los gorros de pensar.** Jugar a los *Gorros de pensar*, de De Bono (1995), durante las sesiones. En esta dinámica cada gorro de color tiene una función de análisis. Gorro negro (pensamiento crítico severo) gorro amarillo (pensamiento positivo y resilente), gorro verde (pensamiento creativo y creador de soluciones), gorro rojo (pensamiento cuidante y emocional), gorro blanco (pensamiento objetivo y analista del lenguaje), gorro azul (pensamiento metacognitivo, analiza las habilidades que se dan lugar).

<sup>88</sup> Para ver un ejemplo, véase el ejercicio *Heidegger y el Dasein hacia la muerte*, la actividad en la que evaluamos con un tablero de ajedrez. Para una revisión a la evaluación reflexiva o filosófica acuda a 3.4.4. *La evaluación del pensamiento: La evaluación como momento filosófico y herramientas para evaluar el pensamiento.*

- ✓ **¡Dibújame!** Dibujar mapas de pensamiento: Trabajar con esquemas, mapas con flechas, modelos, y actividades en las que se dibujan los conceptos (Aprendizaje visual), por ejemplo, dibujar el tiempo, la palabra metafísica, el ser, la nada, etc, aunque vale con cualquier área y aprendizaje del que se espera una dimensión *meta*.
- ✓ **Brigada de la ayuda.** Tutoría entre iguales y recíproca, en donde “yo te enseño a ti, y tú a mí”, que consiste en que los que acaban antes ayudan a los más rezagados. ¿Es necesario ayudar? ¿Qué métodos usas para enseñar? ¿Cómo tu compañero aprende mejor?
- ✓ **Cinesofía, Investigar viendo cine.** Para analizar este tipo de actividades véase la sección PARTE II – LOS FILÓSOFOS EN LA PANTALLA, compuesta de ejemplos visuales y ejercicios reflexivos para una mejor integración. Un ejemplo es la actividad es *Evaluar argumentos* (Ver anexo 9 - Banco de actividades de Cinesofía.)

## COMPETENCIA DIGITAL

*¿Cómo se piensa tecno-digitalmente? ¿Qué habilidades son las que usamos en el pensar digitalmente con las tecnologías?*

- Trabajar en comunidades de aprendizaje telemáticas aportadas por las nuevas tecnologías, ampliando los entornos de comunicación de pensamientos y colaboración democrática entornos colaborativos.
- Analizar la información desde diversos ángulos y fuentes cuestionando el origen de esa información, así como a su autor y las intenciones por las que dicha información ha sido construida así.
- Desarrollar habilidades de crítica y diálogo analítico ante las pantallas y el cine, entornos digitales y audiovisuales, identificando rasgos ideológicos, narrativos, estéticos y socio históricos.

## EJEMPLOS DE ACTIVIDADES PARA INCLUIR LAS CAPACIDADES FILOSÓFICAS:

- ✓ **Foro de una comunidad de investigación:** Participar en un foro de nuestra aula, con nociones propiamente reflexivas. Se pueden usar *apps* que faciliten este intercambio.
- ✓ **Nos grabamos:** Grabar nuestras comunidades (siempre atendiendo a la edad, derechos de la infancia y permiso tutelar de las familias) para luego poder vernos responder y *metanalizarnos* a modo de evaluación. Luego editarlo, añadirle música, imágenes. Otra versión es poder ver y discutir debates de otros grupos, por ejemplo, *Los alumnos de otra clase han debatido sobre “el ciberacoso en las redes” y lo han grabado en video, ¿Por qué no lo vemos y discutimos sobre ello?*
- ✓ **Noticias en prensa digital:** Analizar distintas versiones de una noticia en diversos portales web periodísticos, ¿Cuál es el problema de esta noticia? ¿hay diferencia?
- ✓ **Nuestra Wiki:** Creemos una Wiki, o blog, sobre nuestros contenidos, vocabulario y teorías en el aula.
- ✓ **Tutorial de problemas éticos:** Les proponemos a los alumnos que identifiquen un problema ético del centro (puede ser del barrio, localidad, etc) y les proponemos que elaboran un video tutorial de cómo se solucionaría, y luego lo discutimos filosóficamente.
- ✓ **Visor de argumentos<sup>89</sup>:** Tras enseñarles a los alumnos a identificar argumentos débiles, se les propone que analicen anuncios de televisión, spots publicitarios, videoclips, un video de un canal de YouTube, un meme de WhatsApp, preguntándonos ¿qué quiere decirnos? Teniendo una actitud crítica y reflexiva en la valoración de la información disponible, contrastándola cuando es necesario.

<sup>89</sup> Ver ANEXO 2 - VISOR DE ARGUMENTOS DÉBILES.

- ✓ **Gamersofía o filosofar con videojuegos:** Partir de videojuegos éticos, metafísicos y existenciales como: *Papers, Please; The standley parable; That Dragon Cancer; The talos principle; Baobads Mausoleum* o versiones más editables como el *RPG Maker* o *Minecraft Edu* para crear nuestras propias historias existenciales.
- ✓ **Cinesofía, Investigar viendo cine.** Para analizar este tipo de actividades véase la sección PARTE II – LOS FILÓSOFOS EN LA PANTALLA, compuesta de ejemplos visuales y ejercicios reflexivos para una mejor integración. Un ejemplo es la actividad es ***Las preguntas ante la pantalla*** (Ver anexo 9 - Banco de actividades de Cinesofía.)

## COMPETENCIA SOCIAL Y CÍVICA.

*¿Cómo se piensa socio-políticamente? ¿Qué habilidades son las que usamos en el pensar socio-políticamente?*

- Reflexionar críticamente sobre los conceptos de democracia, libertad, igualdad, solidaridad, corresponsabilidad, participación y ciudadanía, cuya conciencia social será significativa al ser pactados en grupo comunitarios.
- Reflexionar críticamente sobre las problemáticas inminentes y cotidianas del entorno. Imaginar empáticamente las diversas perspectivas e interpretaciones, así como trabajar consecuencias y propuestas de soluciones.
- Comprender la realidad social en que se vive, afrontar la convivencia y los conflictos empleando el juicio ético-cuidadoso basado en los valores y prácticas democráticas, así como ejercer la ciudadanía, actuando con criterio propio.
- Desarrollar un entorno dialógico para el civismo democrático, desplegando habilidades de participación y consenso en la toma de decisiones de los límites, obligaciones, deberes y normatividades propias.
- Participar asertivamente en planes de compromiso social que atañen a las problemáticas del entorno, abarcando desde lo local a lo global.

## EJEMPLOS DE ACTIVIDADES PARA INCLUIR LAS CAPACIDADES FILOSÓFICAS:

- ✓ **Asamblea de derechos, deberes y la constitución del aula:** Hacer una constitución de aula o del centro (¡o del mundo!), con los derechos y deberes, discutiendo en profundidad cada propuesta, y votada en comunidad.
- ✓ **Asamblea de conflictos:** Los conflictos no resueltos son anotados en el “saco o caja de los conflictos”. Cada alumno/a escribe en un papel un “Propongo que...” referente a una situación colectiva o problema con otro alumno/a. A este alumno/a se le lee señalando su conflicto, y se le pregunta si lo acepta. Si no lo acepta se inicia un debate filosófico sobre la causa de esa propuesta. Si la acepta se inicia un debate filosófico sobre las soluciones. Los “Propongo que...” también pueden hacerlo los alumnos/as o persona en cuestión hacia así misma, también denominados “autoaprendos”. En esta asamblea, se puede habilitar los “Alabos”, que consisten en agradecer a los demás algún aspecto. Todo aspecto aquí se puede problematizar.
- ✓ **El banco del filósofo:** Hay un conflicto eventual, entonces los alumnos/as acuden al “banco del filósofo”. Allí otro alumno/a hace de filósofo/a, ya sea porque se lo demandan o porque es *el filósofo de guardia*, y le hace una consulta para que este medie y les ayude. Es un formato de consulta filosófica entre iguales, en la línea pedagógica de un mediador de conflictos (Brenifier, 2011).
- ✓ **La acción social:** Discutir necesidades del aula/escuela/entorno para dialogar sobre propuestas de acción y praxis, que provocan reflexión. Esto deriva a un proyecto de acción para desarrollar una transformación material. ¿está roto el parque, es necesario arreglarlo? ¿cómo? ¿por qué no vamos a leer nuestros escritos a los niños del hospital, es necesario eso o no?

¿Hay problemas en el banco de alimentos, por qué? ¿Hay alumnos/as con problemas en el recreo, cuáles?

- ✓ **La campaña social:** Hacer un meeting o campaña política sobre temas sociales: la inmigración, la exclusión social, el hambre, exclusión social analfabetismo, contaminación, etc. Se puede enfocar con un diseño de campaña política sobre problemas actuales o demandas de la escuela, barrio, ciudad o entorno.
- ✓ **Ágora de valores:** Reflexionar críticamente sobre los conceptos de democracia, libertad, igualdad, solidaridad, corresponsabilidad, participación y ciudadanía, cuya conciencia social será significativa al ser pactados en grupo comunitario.
- ✓ **La patrulla social:** Puede entenderse como una “patrulla de conflictos” en cualquier espacio, digamos un recreo, que registran los conflictos, para luego discutirlos y desarrolla una praxis de acción.
- ✓ **Teatro del oprimido:** Identificando un problema o conflicto social, representarlo en primer lugar la situación misma, y en segundo lugar la posible solución (Boal, 2009).
- ✓ **La memoria oral:** Entrevistas y debates sobre la historia oral, por ejemplo, en una residencia de ancianos o entrevistando en el aula (en modo reportero) un testimonio, dando valor a la tercera edad y su sabiduría experiencial.
- ✓ **Cinesofía, Investigar viendo cine.** Para analizar este tipo de actividades véase la sección PARTE II – LOS FILÓSOFOS EN LA PANTALLA, compuesta de ejemplos visuales y ejercicios reflexivos para una mejor integración. Un ejemplo es la actividad *La ley en la sociedad*. (Ver anexo 9 - Banco de actividades de Cinesofía.)

#### **COMPETENCIA DE INICIATIVA PERSONAL Y AUTONOMÍA EMPRENDEDORA.**

*¿Cómo se piensa con iniciativa emprendedora? ¿Qué habilidades son las que usamos en tomar una iniciativa autónoma?*

- ✓ Defender las propias decisiones de forma argumentada trabajando actitudes de autoconocimiento, bajo el lema: “Hombre, concóctete a ti mismo”.
- ✓ Crear preguntas como valentía del pensamiento autónomo.
- ✓ Elegir con criterio propio e imaginar proyectos, disponiendo las acciones necesarias para dichas proyectos y planes personales, responsabilizándose de ellos, tanto en el ámbito personal, como social y laboral.
- ✓ Reflexionar sobre las metas vitales propias. Examinarse así mismo con autocrítica y autocorrección logrando un desarrollo intrapersonal que dé lugar a la extrapersonalidad saludable.
- ✓ Construir un punto de vista propio desde el falibilismo. y autoevaluar nuestro pensamiento *in fieri* al compartirlo con los demás rostros.

#### **EJEMPLOS DE ACTIVIDADES PARA INCLUIR LAS CAPACIDADES FILOSÓFICAS:**

- **La empresa ética:** Juego de rol, en la que se elabora un proyecto de mini-empresa, destinado a cualquier fin, que debe comprender un comité ético que lo discute. Puede hacerse en base a cualquier empresa existente, imagínese McDonald o Coca-Cola.
- **Taller de preguntas:** Ejercicio habitual en las prácticas filosóficas, que comprende seleccionar una buena pregunta nuestra y defenderla, analizar la pregunta de otros, crear tres posibles respuestas a una pregunta de un compañero, incluso, ante una respuesta crear la posible pregunta.
- **La meta vital:** El uso de la práctica filosófica llevado a la teoría de las metas, los estudios, el futuro y los oficios.
- **Cinesofía, Investigar viendo cine.** Para analizar este tipo de actividades véase la sección PARTE II – LOS FILÓSOFOS EN LA PANTALLA, compuesta de ejemplos visuales y



ejercicios reflexivos para una mejor integración. Un ejemplo es la actividad *El examen de la vida* (Ver anexo 9 - Banco de actividades de Cinesofía.)

### COMPETENCIA ESTÉTICA EN EXPRESIONES ARTÍSTICAS Y CULTURALES.

*¿Cómo se piensa artísticamente? ¿Qué habilidades son las que usamos en el pensar estéticamente y cuál es su efecto cultural?*

- ✓ Conocernos a nosotros mismos a través de nuestro propio arte, obras, creaciones, y forma personal de expresarnos, empleando un pensamiento creativo y abierto a muchas posibilidades donde el acto artístico permite solucionar problemas.
- ✓ Entender el arte de hacer preguntas como forma de hacer arte. El arte del buen discurso y razonamiento.
- ✓ Disponer de las habilidades de interpretación y traducción *cinévisuales* ante los medios artísticos y audiovisuales contemporáneos como los recursos cinematográficos, la televisión, la publicidad, etc., propia de una pedagogía de la mirada.
- ✓ Emplear el arte como metáfora para el pensamiento filosófico, como medio para transmitir una información mediante otros lenguajes, así como la reflexión y sospecha sobre las técnicas de expresión respecto a los valores de esa época histórica.
- ✓ Reflexionar empleando la literatura como forma de expresión creativa, como las ficciones filosóficas expuestas en el cine y literatura, los acontecimientos históricos, así como la oralidad de leyendas, mitos griegos, cuentos de origen multicultural, etc, valorando la herencia cultural-patrimonial y filosófica.

### EJEMPLOS DE ACTIVIDADES PARA INCLUIR LAS CAPACIDADES FILOSÓFICAS:

- **Filosofía en el museo:** Despliegue sesiones de filosofía práctica con los alumnos/as paseando por un museo analizando lienzos, esculturas, obras de arte conceptuales, paseando por la ciudad y analizando la arquitectura, etc. Se pueden identificar corrientes estéticas y modas.
- **Investigación estética:** Lleve al aula diversas obras de arte para dialogarlas, por ejemplo, cuadros de Da Vinci, Kandinsky, Pollock, Münch o de Escher. Ponga bajo esta prueba cualquier miniatura del catálogo de *Cinesofía en el aula*.
- **Traductor de lenguajes:** Explore a traducir obras de arte bajo otro concepto, para dialogarlo después. Por ejemplo, el concepto amor, aplicado a la Gioconda. Se pueden aplicar otros lenguajes, como numérico, musical, cinestésico, etc.
- **El artista postmoderno:** Proponga a los alumnos/as crear una obra de arte postmoderna, que desarrolle un concepto, una idea, un relato y que exija meditar sobre la misma. Por ejemplo: La fuente de M. Duchamp. Puede llevar cualquier objeto al aula, una bota con un muñeco de goma dentro, y preguntar *¿Qué es arte? ¿qué es la belleza? ¿Qué es una obra de arte?*
- **Taller de la publicidad:** Pensar desde la publicidad, como arte y objeto de consumo.
- **El corto filosófico:** Proponga en el aula diseñar un guion y un storyboard sobre un tema de impacto reflexivo, por ejemplo, el tiempo, el amor, lo real, etc. Posteriormente elabore un *minifilm* de 30 segundos o dos minutos. Con una cámara de teléfono bastaría. Posteriormente haga un museo del cine en el aula y discuta sobre cada producción del mismo modo que desarrollamos el modelo de *Cinesofía en el aula*.<sup>90</sup>

<sup>90</sup> A modo de ejemplo, disponemos aquí dos ejemplos desarrollados en el curso 20/21, en un trabajo conjunto entre mi autoría y la cooperación con el alumnado, y en coordinación con los elementos dispuestos en el curso emitido por el CEP andaluz sobre Aula de Cine. Estos ejemplos son:

- **Guion y storyboard:**

Morales, J. (2021). La máquina de experiencias [Guion de cine] (No publicado). Recuperado de: [https://drive.google.com/file/d/1WhbHDvoWkOW\\_hgj8bRcOUD1XAJogyKco/view?usp=sharing](https://drive.google.com/file/d/1WhbHDvoWkOW_hgj8bRcOUD1XAJogyKco/view?usp=sharing)

- **Cinesofía, Investigar viendo cine.** Para analizar este tipo de actividades véase la sección PARTE II – LOS FILÓSOFOS EN LA PANTALLA, compuesta de ejemplos visuales y ejercicios reflexivos para una mejor integración. Un ejemplo es la actividad *Los límites del cine* (Ver anexo 9 - Banco de actividades de Cinesofía.)

**Tabla 15** -Planteamiento transcurricular de la competencia de enseñar a pensar.

Muchas de estos ejercicios, dinámicas, y tareas de discusión innovadoras son planteados en los ejercicios aplicados de cine, en la sección PARTE II – LOS FILÓSOFOS EN LA PANTALLA, que, desde la docencia, y con espíritu de llevar la competencia filosófica y su práctica al aula, pueden tomarse las propuestas, las ficciones filosóficas y ejemplos visuales para una inclusión versátil y lúdica.

- **DISEÑO TRANSDISCIPLINAR (Pensar las áreas)**

Esta visión lleva a la competencia cero o filosófica a pensar en las áreas, entendiéndose cada área como una forma lenguaje epistemológico o marco de conocimiento. Lo que nos propone esta visión es enseñar y aprender a pensar lenguajes. Tomando el anterior modelo, es evidente que aprender a hacer exige un trabajo por competencias integrado en las áreas relacionadas, ya sea en primaria, secundaria o educación superior, en donde la práctica de la filosofía es el puente y relación. Las disciplinas siguen con sus contenidos, pero desarrollando el pensamiento complejo. Sin duda tal flexibilidad, permite incluir nuevos contenidos, como los del currículum IAPC (lectura de novelas y planes de discusión o las actividades del IPP), ya sea como transversal, la citada transversal de pensamiento citada antes, o tematizando momentos. Esto va en consonancia con el enfoque planteado por Lipman y Sharp cuyo desarrollo del currículum ha de funcionar a partir de disciplinas establecidas, las habituales, pero no bajo la parcialización tradicional, sino que deben estar integradas y aunadas en el sentido más complejo, en el pensar. “Haría falta incorporar las ideas básicas del programa (filosofía para niños/as) a todas las disciplinas, bien sea incluyendo en todas ellas al momento de la reflexión filosófica.” (

---

Morales, J. (2021). La máquina de experiencias [Storyboard] (No publicado). Recuperado de: [https://drive.google.com/file/d/1u4pHD\\_kUD87uF4DxAk1fvYhGDYs5eIBu/view?usp=sharing](https://drive.google.com/file/d/1u4pHD_kUD87uF4DxAk1fvYhGDYs5eIBu/view?usp=sharing)

- **Corto filosófico sobre el tiempo: (Incluido en el catálogo de Cinesofía).**

juanmo gimenez (2021). LOS RELOJES DEL SÁBADO - JUANMO GIMÉNEZ (2021) [Corto cinematográfico]. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=22vpgiOu0pg&t=1s>

Centro FpN, 29 de enero 2013 ). Así, la acción filosófica haría de matriz unificadora de disciplinas, como competencia cero.

En esto Lipman defiende en su obra *Pensamiento complejo y educación* (1997) que las asignaturas o áreas de conocimiento, ya no serían entendidas como materias sino como lenguajes en los que hay que pensar, y que se trenzan íntegramente por el lenguaje de los valores, los metaconceptos y la metacognición. Aquí, la astucia queda determinada en la diferencia entre el saber y el pensar. Es tan importante pensar científicamente como saber ciencia; tan importante pensar históricamente como saber historia; tan importante pensar axiológicamente en valores como saber valores. Así, las disciplinas curriculares pasarían a ser distintas formas de pensamiento. (1992. p. 328).

Esta propuesta, que moviliza pensar lenguajes y practicar la pregunta en las áreas habituales, fue expuesta en las jornadas de escuela moderna al profesorado de infantil y primaria en la ponencia *Pensamos, luego existimo. Cómo hacer filosofía en el aula* (Morales, 1 de marzo de 2018), de la que destacamos estos aportes a modo de ejemplo<sup>91</sup>:

ÁREAS	TALLER DE FILOSOFÍA A NIVEL TRASDISCIPLINAR.	
LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA, Y OTROS IDIOMAS.	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ ¿Hay relación entre el lenguaje y las cosas?</li> <li>✓ ¿Pensamos palabras? ¿Qué es una palabra?</li> <li>✓ ¿Sin pensamiento, hay lenguaje?</li> <li>✓ ¿Sin lenguaje hay pensamiento?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ ¿Lo que se piensa existe? ¿Y si no lo pienso?</li> <li>✓ ¿Qué puede ser lenguaje? ¿Si elimino una palabra se deja de pensar...?</li> </ul>
MATEMÁTICAS	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ ¿Qué es la nada? ¿Hay algo infinito?</li> <li>✓ ¿Qué es la realidad? ¿Es lógica la realidad? ¿La realidad está programada?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ 2+2, ¿pueden ser 5?</li> <li>✓ ¿Qué es un problema? ¿Son buenos o malos?</li> </ul>
CIENCIAS SOCIALES	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ ¿La violencia es parte de la cultura?</li> <li>✓ ¿Los animales no tienen derechos? ¿Qué es la cultura?</li> <li>✓ ¿Dejar jugar al futbol es algo ciudadano?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ ¿Un estado es un territorio?</li> <li>✓ ¿La historia se repite? ¿Puede acabar la historia?</li> <li>✓ ¿qué es el dinero? ¿El dinero lo puede todo?</li> </ul>
CIENCIAS NATURALES	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ ¿El hombre es un animal?</li> <li>✓ ¿Qué nos hace seres humanos?</li> <li>✓ ¿Qué pasa si trasplantamos un cerebro?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ ¿La ciencia se equivoca? ¿La ciencia puede ser malvada? ¿Hay límites en la experimentación?</li> <li>✓ ¿De qué formas podemos investigar la naturaleza?</li> </ul>

<sup>91</sup> Para establecer más conexiones entre la metodología y procedimiento de Cinesofía en el aula y las áreas disciplinarias, recomendamos visitar y relacionar estas cuestiones con las obras por áreas indicadas en el apartado 2.3.4. La lectura filosófica del cine.

<b>EDUCACIÓN ARTÍSTICA: PLÁSTICA Y MÚSICA</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ ¿Qué es el arte ¿Cuándo sabemos que algo es artístico?</li> <li>✓ ¿Puede haber arte sin creatividad?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ ¿La fealdad puede ser bella?</li> <li>✓ ¿Qué pasa si se prohibiera la música?</li> </ul>
<b>EDUCACIÓN FÍSICA</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ ¿Mi cuerpo es mío? ¿Los sentidos?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ ¿Qué es un equipo?</li> </ul>
<b>CLAUSTRO DOCENTE O ALUMNADO UNIVERSITARIO DE MAGISTERIO</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ ¿Aprender es recordar?</li> <li>✓ ¿Hay relación entre enseñar a enseñar y aprender a aprender?</li> <li>✓ ¿Todo es enseñable?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ ¿Qué es lo que más nos disgusta del colegio?</li> <li>✓ ¿Cuál sería el colegio perfecto?</li> </ul>

**Tabla 16 - Planteamiento trasdisciplinar de la competencia de enseñar a pensar.**

Muchas de estas preguntas son trasladadas a dinámica y ejercicios con cine en el sección PARTE II – LOS FILÓSOFOS EN LA PANTALLA, que desde la docencia, y con espíritu de llevar el cuestionamiento al aula, pueden adoptarse las propuestas y los ejercicios filosóficos propuesto.

Entonces, ¿es necesaria la inclusión curricular de la filosofía? Lipman argumenta que "la filosofía, madre de todas las ciencias, es por excelencia la disciplina que plantea las preguntas genéricas que pueden servirnos de introducción a otras disciplinas y prepararnos para pensar en las demás disciplinas" (1994. P. 143). Incluirla transversalmente o transcurricularmente en las demás disciplinas, dotaría de la capacidad de transferencia al famélico currículum actual, pero:

Pero precisamente esta apertura de las disciplinas hacia su propia reflexión-hecha con los estudiantes-sobre su propia metodología: sus supuestos, sus definiciones, sus comprensiones idiosincrásicas, su autoimagen, sus razonamientos y sus criterios, nos indica que estamos frente a un movimiento de orientación filosófica. Necesitamos, pues, de ambos, de la filosofía para el currículum y del pensamiento complejo en las otras disciplinas (Lipman, 1997, p. 207).

Finalmente, en esta forma de dotar al currículum de amplitud en cuanto al pensamiento, pueden surgir dudas y siempre es sugerente acudir a los materiales ya existentes, y abordar desde ahí, lo formal, es decir el formato, procedimiento y engranajes metodológicas para lograr la práctica filosófica de la infancia, donde también tienen lugar (aun sin predisponérselo) los contenidos que son propios al pensamiento filosófico y filosofía de la infancia.

### **B. Enseñanza por contenidos filosóficos.**

Los contenidos, entendidos como los instrumentos útiles y esenciales a aprender de una disciplina de conocimiento son en este caso, programar con habilidades del pensar, las problemáticas de los niños/as, la propia historia del pensamiento, sus personajes y los temas eternos (¿Qué es la verdad? ¿Qué es la vida? ¿Qué es la libertad?, etc.) que toman cuerpo en relatos de ficción, tanto en la literatura como el cine. Estos dos últimos recursos y dispositivos de ficción hacen de disparador, un material que *materializa los contenidos* y habilita iniciar la forma. Como podemos ver, contenido y forma están relacionados. Y es que, los materiales llevados al aula sin rigidez, y buen temple competencial son *disparadores del pensamiento*, que inician y arrancan el diálogo en el aula. Mostramos a continuación cuatro formas de disparar el pensamiento en el aula, que van unidas a la competencia misma a ciertos contenidos que son filosóficos y propios de la enseñanza del pensamiento.

- **PENSAR SOBRE EL PENSAR.**

Es pensar mediante contenidos y formas metacognitivas. Llamémosles contenidos *meta*. Es llevar los procesos cognitivos al aula, y programar en base a las habilidades del pensamiento descritas. Remite a la pregunta ¿Cómo has pensado eso?, ¿qué has hecho en tu cabeza? Y emplear estos en espacios de diálogo riguroso y evaluación reflexiva. La forma de llevar esto a cabo, es toda la metodología y despliegue competencial descrito en este punto, *La Cinesofía en el aula: La filosofía como una competencia educativa*.

- **FILOSOFÍA DE LA INFANCIA (Philosophia naturae).**

Es pensar desde la problematización de la infancia, enseñando el arte de problematizar, contrastar críticamente y conceptualizar. Los contenidos aquí, son los temas propios de los niños/as, la infancia, la adolescencia, etc. Su voz ante los problemas. Es fácil lograr un taller de esto, sólo basta con preguntar ¿De qué queréis hablar hoy? E iniciar el diálogo filosófico.

Hemos de advertir, que en ocasiones hay una confusión en el arte de las preguntas, que puede darse lugar cuando el profesorado implicado en hacer cuestiones motivadoras se olvida de las preguntas de los alumnos/as, preguntas que cuando surgen son ya en sí un acto de enseñanza del pensar, y son las que más motivan y emocionan a los niños/as.

A lo largo de estas páginas no cesamos de mencionar e insistir en esta idea, la cual ya pusimos sobre la mesa en el apartado *Filosofía de la infancia: El filósofo en pañales*.

- **LOS TEMAS ETERNOS (Philosophia perennis)**

Es pensar en el aula contenidos conceptualmente filosóficos. Estos metaconceptos abarcan desde la metafísica y reflexión filosófica tradicional como la pregunta por el ser, la unidad, la realidad la verdad, el bien y la belleza y tantas otras cuestiones humanas sin una respuesta definitiva ni por el sentido mundano, ni por las religiones, ni por la ciencia. Estas cuestiones toman como eje troncal la búsqueda del sentido, la búsqueda de una posible respuesta que nos consuelan un rato, pero tarde o temprano de nuevo volvemos a ellas. Atender a las cuatro preguntas de la ética kantiana: ¿Qué podemos saber? (metafísica y epistemología), ¿qué debemos hacer? (moral), ¿qué me es dado esperar? (religión y teleologías), ¿qué es el hombre? (antropología) (Kant, 2020). Estas preguntas sin cerrar y sus temas inacabados e inagotables representa el patrimonio reflexivo de nuestra humanidad (Agel , 1958, p.30; Herrán, 2006; Amilburu, 2010, p.2).

Como ya hemos tratado en el apartado anterior sobre la visión transdisciplinar, las áreas aceptan este cuestionamiento e incorporar temas propiamente filosóficos y reflexivos hace del área un marco de conocimiento atractivo, que podemos poner en cuestión. Brenifier menciona que es mejor trabajar las temáticas y los metaconceptos de la filosofía como juegos de antinomias (2011, pp.188 – 198), para llevar una mejor deconstrucción en el aula. Los temas filosóficos son extensos, pudiendo ir desde la cuestión ¿qué es la infancia? ¿qué es un regalo? ¿qué es la risa? ¿Qué es la vejez?, que desde nuestra práctica hemos considerado establecer un marco de selección, por ser temas contundentes y potenciales, que relacionamos en la mayoría de los casos como un juego de antinomias a deconstruir:

- a) Mito y razón
- b) La vida y la muerte.
- b) Amor (sexo) y Odio
- c) Bien y mal: Dilemas morales, el perdón, la ley y la justicia.
- d) Belleza y fealdad.
- e) Verdad y mentira: Sueño, apariencia y realidad.
- f) Ser y apariencia: Identidad, apariencia y creencia.
- g) Cuerpo y mente (Esencia y materia: alma, mente y cuerpo.)
- h) Lo normal y lo otro: Extranjeros, locos, monstruos, lo extraño y lo diverso.
- i) Género y feminismo.
- j) Naturaleza y cultura: La técnica y el progreso.
- k) El tiempo y lo eterno.

- l) Libertad y determinismo.
- m) Felicidad y desdicha.
- n) Educación e ignorancia: Pensar, aprender y la escuela.
- o) Política y formas de gobierno: Patria, fascismo, democracia y estado.
- p) Espectáculo y medios de comunicación.
- q) Ricos y pobres: Dinero y clases sociales.
- r) Dios y el diablo: Religión y la fe.
- s) Guerra y paz.

Estos temas inconclusos nos sirven de categorías para seriar y gestionar las miniaturas que albergamos en la sección del Catálogo. Además, se incluye un ejercicio dedicado a esta forma de introducir la filosofía práctica con niños con cine desde temáticas, aspecto que podemos ver en el *EJERCICIO 7: Los temas eternos como investigación. Breve propuesta temática.*

Además, muchas de estas preguntas están esparcidas en los manuales de discusión de las novelas antes mencionadas y que, a modo espejo, hemos incorporado en nuestros ejercicios en la sección PARTE II – LOS FILÓSOFOS EN LA PANTALLA, pretendiendo que los ejercicios de Cinesofía sean una propuesta más para el profesorado, un manual de trabajo y de actividades que den vida a los fragmentos de cine.

- **PENSAR CON FICCIONES: CUENTOS Y CINE.**

- A. **PENSAR CON NOVELAS:** Cuentos filosóficos y otros disparadores para niños/as.

Los temas anteriores citados pueden ser llevados al aula mediante novelas filosóficas, que además corresponden a la filosofía de la infancia, como con la dispensa de relatos y cuentos filosóficos para niños del currículo IAPC, el cual actúa como una unidad y está jerarquizado de infantil a estudios superiores universitarios. Estas acogen parte de la tradición filosófica, pero también manuales para trabajar la metacognición y pensar sobre el pensamiento. Estos cuentos basados en el diálogo socrático, contarían con un estilo semejante a los escritos por Platón, mostrando varios formatos de pensamiento y conducta en los personajes. Según Bosch (1992, p.18) es un instrumento que sirve para ejemplificar el propio proceso de investigación modelar las conductas y hábitos del pensar; además, despiertan el deseo cuestionador y sirven de excelente ejemplo al propio proceso de

indagación. Actualmente la publicación de este tipo de materiales narrativos y lecturas vive un incremento creciente en el mercado didáctico. Aquí mencionamos algunos recursos habituales en el campo de la filosofía en el aula:

<b>INFANTIL</b>	<p><b>Currículo IAPC</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Hospital de Muñecas, de Margaret Sharp (2006).</li> <li>▪ Elfie, de Matthew Lipman (2000).</li> </ul> <p><b>Currículo de la Mariquita Juanita, de Angélica Sátiro.</b></p> <p>-Wonder Ponder Mini, de Duthie, E; y Mortagon, D. (2019).</p>
<b>PRIMARIA</b>	<p><b>Currículo IAPC</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Kio y Gus, de Matthew Lipman (1992)</li> <li>▪ Pixie, de Matthew Lipman (1989)</li> <li>▪ Nous, de Matthew Lipman (2004)</li> <li>▪ El descubrimiento de Harry, de M.Lipman, M. Sharp (1988)</li> <li>▪ Lisa, de Matthew Lipman y M. Sharp. (1988)</li> </ul> <p><b>Currículo inclusivo PEACE , García Moriyón et. Al (2012)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Tina y Amir</li> <li>▪ Ella</li> <li>▪ Hanadi</li> <li>▪ Chistian.</li> </ul> <p><b>Material visual Wonder Ponder, de Duthie, E; y Mortagon, D.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Mundo cruel. (2014).</li> <li>▪ Yo persona. (2015).</li> <li>▪ Lo que tú quieras (2016).</li> <li>▪ ¡Pellízcame! (2018).</li> </ul> <p><b>Colección superpreguntas, de Óscar Brenifier.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ ¿Quién soy yo?, ¿Qué es la libertad?, ¿Qué es el saber? ¿Qué es la vida?, ¿Qué es el bien y el mal?, ¿Qué son los sentimientos?, ¿Qué es la felicidad?, ¿Qué son la belleza y el arte?</li> <li>▪ Aprende a filosofar con Nasrudin, de Óscar Brenifier (2011).</li> </ul> <p><b>-Colección Piruletas de Filosofía, de Labbe, B. y Puech, M.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ La naturaleza y la contaminación; El trabajo y el dinero; Aprovechar el tiempo, perder el tiempo; El bien y el mal; La guerra y la paz; La justicia y la injusticia; La verdad y la mentira; La vida y la muerte; Los chicos y las chicas.</li> </ul> <p><b>Colección Pequeños Platones, de VV.AA.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Las cien vidas del filósofo Sócrates, El filósofo perro contra el sabio Platón, El genio maligno del señor Descartes, Un día loco en la vida del profesor Kant, El fantasma de Karl Marx, etc.</li> </ul> <p><b>Materiales de Robert Fisher.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Cuentos para pensar (2005).</li> <li>▪ Valores para pensar (2006).</li> <li>▪ Juegos para pensar (2008).</li> </ul>
<b>SECUNDARIA Y BACHILLER</b>	<p><b>Currículo inclusivo PEACE, García Moriyón et. Al (2012)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Dentro y fuera del parque.</li> <li>▪ <a href="http://www.cómotellamas.tú">www.cómotellamas.tú</a></li> </ul>



	<p><b>Currículo IAPC</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Suki, de Matthew Lipman (2000)</li> <li>▪ Mark, de Matthew Lipman (1989)</li> <li>▪ Luces y sombras. El sueño de la razón en occidente, de García Moriyón , F.; García, M., Pedrero, I., (2006)</li> <li>▪ Félix y Sofía, de Gilbert Talbot (1992)</li> </ul>
<b>FORMACIÓN DE PROFESORADO.</b>	-Natasha, aprender a pensar con Vygotsky, de Matthew Lipman (2004)

**Tabla 17 - Planteamiento transdisciplinar de la competencia de enseñar a pensar.**

Walter Kohan (2009), quien prefiere hacer filosofía *con niños* en lugar de *para niños*, propone una reflexión totalmente libre empleando materiales laterales al currículum IAPC, ya sea filosofar con ejercicios de lectoescritura, literatura universal, u otros materiales bases adaptados como los publicados actualmente, los cuales no son pocos: Esta visión *móvil* indica que la elaboración de los materiales sea procesual, elaborada según la reacción y recepción de la comunidad de investigación.

Las problemáticas de la filosofía aparecen en toda la huella del hombre, no solo en los libros y novelas filosóficas, sino cuadros, novelas, música y en los filmes. El *carácter móvil* da apertura a la elaboración y creación de materiales propios y alternativos desde distintos ángulos. La investigación sobre el cine, su empleo y predisponer de un catálogo y un repositorio surge de esta idea *móvil*.

El escándalo de Hegel, sería sustituir un texto filosófico por una novela filosófica. Nosotros, además, para elevar el escándalo lo sustituimos por películas.

#### B. PENSAR CON CINE: Películas y miniaturas desde la óptica de Cinesofía.

El cine facilita discutir los temas eternos mediante ficciones, pues el cine, según cita Agel en su *Manual de iniciación cinematográfica* (1958, p.30) logra discutir los problemas fundamentales de la filosofía clásica, europea y contemporánea.

En el manual *La práctica de la filosofía en la escuela primaria* (Brenifier, 2011) se enumeran varios tipos de formatos para filosofar, desde talleres sobre un tema, talleres sobre una noticia de actualidad, una situación, sobre un objeto, sobre un texto o historia, y finalmente, sobre una película. Brenifier lo aborda como un texto narrativo más, con preguntas como ¿te ha gustado la historia? ¿Por qué? ¿qué personaje prefieres ser? ¿Cuál es la moraleja de la historia? ¿Qué quiere mostrar el autor? ¿Cuál es la idea principal?

¿Cuáles son las preguntas que se plantean en la obra?, creando una pluralidad de opiniones y perspectivas de análisis que animaran a prender a pensar (p.49).

Como ya hemos discutido en *¿Qué es Cinesofía?* El cine no es solo un acceso a la información sino un acceso al relato de la humanidad y sus *temas eternos*. Un acceso a la reflexión. Luchino Visconti, lo denominaba “cine antropomórfico”, refiriéndose a esos fragmentos y películas que narran episodios de la existencia humana, relatos de hombres y mujeres que viven y sufren las grandes preguntas, el amor y el odio, lo real y el ensueño, la verdad y la apariencia, la dicha y el sufrimiento, la riqueza y la miseria, la vida misma y su muerte (Gispert, 2008). Todo ello, en esos mundos encarnados por estos personajes, en donde nos vemos reflejados, pues ellos son un reflejo de nuestros propios conflictos existenciales. El cine, como ya hemos tratado en *Cinesfera y educación*, es un recurso potencial en la era de las pantallas que atravesamos, un recurso ante el que hemos de enseñar a pensar con competencia y desde una lectura compleja.

Llevar el cine como narrativa audiovisual y pensar los temas eternos desde las ficciones filosóficas, tan cercanas a los niños/as y adolescentes, desvela que “el poder descubrir estas cuestiones en el interior de una comunidad de investigación resulta un estímulo inmejorable para las alumnas y alumnos de primaria, comparable a la aventura intelectual que experimentaron Sócrates y sus contertulios dialogando sobre la Verdad, La Belleza y el Bien”. (Lipman,1997, p. 327).

### **3.4. EL AULA COMO ÁGORA: LA COMUNIDAD DE INVESTIGACIÓN**

Entonces, ¿qué es la comunidad de investigación? ¿qué es el ágora escolar? Es el modelo de espacio vivencial para investigar dialógicamente mediante una discusión formalizada entre iguales y donde se toman decisiones democráticas como grupo humano. Las habilidades del *ágora o aula del pensamiento* consolidan una industria intelectual sustentada en la técnica filosófica del diálogo. Bien ya hemos iniciado el abordaje a la noción *de comunidad de investigación e indagación* en el apartado *Pensar en comunidad. Habilidades del ágora o aula filosófica*<sup>92</sup>, en donde exponíamos un conjunto de habilidades (como son ayudar mediante la contradicción, no interrumpir, tomar

---

<sup>92</sup> Véanse las habilidades de la comunidad de investigación en **3.3.4. Habilidades del pensamiento – C. Pensar en comunidad: habilidades del ágora o aula filosófica**. También pueden visualizarse todas las habilidades en su conjunto en el ANEXO 1 - TABLA DE LAS HABILIDADES DEL PENSAMIENTO.

decisiones, etc.) y dábamos justicia a las competencias espaciales, que conectábamos a las del socrático/a (docente que enseña a pensar) y a las del aprendiz de filósofo/a (alumno/a que aprende a pensar). Esto nos da ya un punto de apoyo y de partida, al retomar las ya mencionadas competencias mayéuticas, investigadora, lúdica, intersubjetiva, falibilista y creativo emocionales, que teniéndolas como base nos permiten ahora adentrarnos en detalle en otros atributos de la comunidad, en especial, en lo referente a diseñar una propia aula filosófica y orientar sus componentes hacia la práctica en el aula.

El aula como espacio de diálogo filosófico se torna un ágora educativa, con capacidades y habilidades que le son propias. Es un espacio comunitario, de investigación lógica, ética y creativa, en donde vivimos los problemas en comunidad. “La filosofía no puede ser ajena a los intereses de cualquiera que quiera vivir en comunidad (...) pues democracia y filosofía viven de la existencia de un espacio público, ya sea del ágora, los libros, las páginas de los diarios o de las películas, un lugar en que los hombres y mujeres pueden intercambiar proyectos y argumentos” (Jarvie, 2011, p. 13).

Y estos problemas podemos vivirlos a través del modelo de *Cinesofía*, para aprender a pensar con cine en comunidad, pues los problemas filosóficos hemos de vivirlos. Cabrera (2015) hablando de la relación interactiva entre el cine y la filosofía indica que “para apropiarse de un problema filosófico no es suficiente con “entenderlo”: también hace falta vivirlo”. Esa vivencia, ya sea simulada o a través de ejemplos concretos que nos empatizan, eleva la comprensión, convirtiendo el diálogo y lectura con el cine en una experiencia problemática e interactiva que la filosofía nos lleva a desafiar y a desanudar en una industria intelectual en grupo.

Hemos de preguntarnos, ¿cómo convertir el aula en un espacio filosófico?, y seguidamente, ¿cómo enseñamos a pensar en ese espacio de clase? La primera cuestión toma esta respuesta: creando un espacio basado en el diálogo socrático. Ahora bien, para construir espacios filosóficos hemos elaborado desde nuestra propuesta un doble modelo de filosofía práctica para niños/as y en la infancia, que dimos cuerpo y defensa en el apartado *Métodos para enseñar a pensar y su impacto*, en donde recomendábamos la unión de fortalezas de dos métodos paralelos y combinables. Por un lado, recomendamos la base y armazón metodológico diseñado curricularmente por Matthew Lipman y Anne Sharp (1992) del programa de Filosofía para Niños (FpN), el cual es considerado como

uno de los tres programas que desarrolla la sabiduría (García, 2011) y mejora las habilidades de pensamiento transferibles (Nickerson, 1987). Esto le convierte en un sencillo mapa de destrezas del pensamiento y motor de la *competencia filosófica*, al ofrecernos un instrumento de trabajo eficaz para el desarrollo cognitivo y la creatividad ética desde cualquier edad (García, 2002). Por otro lado, consideramos que un enfoque riguroso para *enseñar a pensar* ha de nutrirse de la lógica discursiva como la que ofrece el Instituto de prácticas Filosóficas (IPP) de Óscar Brenifier, por vivificar técnicas sencillas y estrategias socráticas que animan y aplican el diálogo a numerosas situaciones, textos y películas. Ambas fortalezas han quedado descritas en lo que hemos hilvanado en esta investigación como *filosofía práctica de la infancia* o filosofía práctica para niños/as.

Entonces, ¿cómo hacer de nuestra aula un lugar filosófico? Hemos de atender a ingredientes como el estilo socrático del docente, el elogio a la pedagogía de la pregunta, la ignorancia simétrica o falibilidad, y que el aula es un espacio de voz, un simulador de democracias. Tal y como ocurría en el apartado *La filosofía como competencia educativa*, en donde describíamos las habilidades y su praxis de un modo general, aplicable a Cinesofía pero abierta a más contextos de pensamiento, aquí, esbozamos livianamente los engranajes más representativos del ágora o aula filosófica basada en la comunidad de investigación (Lipman, 1992;1997, 2016; García Moriyón, 2006; Brenifier, 2006, 2011, 2012), muchos de ellos en común con otras prácticas filosóficas, pero fundamentales de la práctica en *Cinesofía*.

### **3.4.1. MODO ESPEJO, MODO ÁGORA: SIMULADOR DE DEMOCRACIAS.**

Sócrates discute sobre la enseñabilidad de las virtudes en el libro del Menón (Platón, 2018, pp.85-144), donde este se dirige y pregunta al tábano - ¿es enseñable la virtud o es algo que viene con la práctica? – Esto se conecta con la función práctica de filosofar en una comunidad, que exhibe las virtudes en su hacer. La virtud es aprensible y enseñable en su practicar. Según Ryle (Lipman, 1997), no se puede enseñar a nadie a pensar por sí mismo, pero si podemos crear un ambiente en el que uno mismo puede captar cómo enseñarse a sí mismo a pensar por sí mismo. La comunidad enseña, modela, una forma de vida “no únicamente a ser racionales y creativos, sino que vivir de forma racional y creativa sean importantes para nosotros” (Lipman, 1997, p.341-342).

Existen varios tipos de modelaje en la comunidad (Lipman, 1997, pp.295-296). El pensamiento intersubjetivo de la comunidad, es un proceso mental de *co-construcción* a internalizar. El pensamiento, en cuanto diálogo con habilidades y como practica filosófica ante las pantallas, se torna un hecho social: es un pensamiento internalizado. Según G. H. Mead (1968) hemos de plantearnos el hecho social que ocurre en nuestras aulas cuando creamos los momentos de enseñanza-aprendizaje, pues nuestras conductas se convierten en modelo. La relación de diálogo cooperativo también moldea, una indagación comunicativa entre semejantes como hecho modélico, y el filosofar ante nuestro mundo audiovisual y estético en una rutina diaria del pensamiento. Se crea un salto, entre la comunidad comunicativa de dialogo ante las pantallas, a la comunidad de investigación ante las problemáticas y del cine. A modo espejo, veamos tres tipos de modelado:

- Los alumnos/as como modelo: Se representa cuando los jóvenes son modelos entre ellos mismos, pues quien lanza una pregunta precisa es modelo, quien guarda en silencio su turno es modelo; pues cada conducta guarda una posibilidad ejemplar.
- El texto (fílmico) como modelo: El disparador dispone de modelos, tanto positivos a imitar, como negativos a problematizar; los cuales desde los fragmentos de las películas (como obras de arte literarias que son) ilustran formas de vivir, de resolver un problema y de vivir virtualmente lo que el protagonista se aventura a hacer. Estas narrativas retratan y exhiben procesos cognitivos, que de la ficción saltan a la realidad.
- Los decentes como modelo: Si hay algo que es todo docente, es que, sin quererlo, es un modelo de pensamiento, un modelo ético, un modelo creativo, un modelo de conducta. Un docente que se explora así mismo, que es falible, y se autocorriges es un modelo de investigador crítico. Es esa personalidad e integridad silenciosa la que el alumnado aprehende en cada gesto y acto, aunque nadie lo diga y no venga en ningún párrafo del currículo. El docente socrático es espejo.

Los alumnos/as deben de tener el mayor número de modelos que puedan, modelos que valoren los procesos de investigación, y modelos a los cuales se les lleve a la crítica para investigarlos. Dewey en su obra *Democracia y Educación* (1998), insiste en que para vivir en democracia hemos de educar en ella, y para ello hemos de enseñar a los

niños/as a pensar por sí mismos si es que deseamos conducir a una democracia saludable y crítica.

La idea de *gran comunidad*, de gran familia pierciana (Pierce, 1988) y de enorme componente de inteligencia social (Mead, 1982), donde se da lugar una construcción del pensamiento-lenguaje, es aquella en donde nuestras palabras e interpretaciones chocan con las interpretaciones de los demás. Esto es fundamental, lúdico, divertido, y es la base del juego filosófico: la confrontación positiva. La comunidad anima a confrontar, a la contradicción, y posteriormente a clarificar, a pacificar y llegar a pactos. La comunidad, el ágora escolar, es un lugar metacognitivo y autocorrectivo, de autoconocimiento. Según Sharp, “si no te corriges nunca es síntoma de que no se está creciendo” (1990, p.14). La comunidad requiere siempre la otredad, como espejo, para lograr un co-construcción de la realidad. La comunidad se convierte en un simulador de vida, un microcosmos democrático y social. Siempre trabajamos ese espejo de una *polis* y su imagen especular educativa. Lipman establece una relación entre los fines-medios que hay en la democracia y la educación, y es que cualquier alteración en nuestro concepto de democracia modifica a su vez, los medios para alcanzarla. Cualquier cambio en nuestra noción sobre la educación ejercerá también una fuerza sobre los fines que persigue (Lipman, 1997, p.323). Luego, los progresivos cambios que ejercemos en la democracia cambian el currículo educativo, y este progresivo cambio de la idea de educación afectará a la democracia. Esta dialéctica se aplica igual, tanto si la visión es optimista como aciaga. Entendamos que toda sociedad es producto de su escuela, ya sea como institución o metodología, y que la calidad de la democracia misma reflejará la calidad de sus procesos educativos (Lipman, 199, p. 324). El compromiso educativo es estar constantemente reformulando estos medio-fines entre la educación y la democracia, en un juego de espejos.

El aula es un microcosmos social, a espejo de la sociedad. El espacio no es neutro y crea una identidad (Tadeu Da silva, 2001) que se moviliza como una *polis* desde el planteamiento democrático a nivel social-ético-político requiriendo de ciudadanos razonables, y como dice Lipman, si deseamos adultos que piensen debemos educar a niños/as que piensen (Lipman, 1985. pp.7-12). Ann M. Sharp lo menciona, e incide en la asombrosa capacidad que tienen los niños/as a para hablar de cosas serias, dialogando con seriedad barriendo el infantilismo o *nihilismo-Disney*. Hay ciertas condiciones que son requisito previo: “la disponibilidad hacia la razón, el respeto mutuo (de los niños entre

sí y de los niños y profesores entre sí) y una ausencia de adoctrinamiento”. (Lipman, 1997, p. 118). La comunidad de investigación pretende unos fines políticos en la construcción de una democracia sólida, en ello Lipman (1997, p. 323) invocando la relación entre pensamiento crítico y sociedad democrática de John Locke, quien indica que “el pensamiento crítico mejora la razonabilidad, y la democracia necesita ciudadanos razonables; entonces si lo que queremos es una sociedad democrática, necesitamos el pensamiento crítico” sobre el entorno, ¿Y no hay entorno más cercano, y por el cual empezar en la infancia, que la propia aula? Algunas de características para investigar e indagar en el ágora escolar, y que mantiene lazos con las subcompetencias, quedan resumidas en estas líneas:

- **Pequeña industria intelectual para fabricar preguntas.** El diálogo razonado es el requerimiento indispensable para que nazca la comunidad. Las disciplinadas discusiones son constructivas y consideran temáticas como la lógica, la ética, la estética, la epistemología, así como las ramas sociales y políticas. La comunidad de investigación marca la diferencia entre un diálogo expositivo de certezas o simples opiniones y un diálogo reflexivo de dudas cargado de preguntas (Delgado, 1996. P. 59).
- **El modelo de las buenas razones en círculo.** Se constituye un ágora de pensamientos lógicos para dar lugar a un laboratorio de racionalidad científica. Esta origina y es originada por conductas cognitivas a través de su proceder científico (Miranda, 2007). Lipman no le encuentra sentido a la búsqueda del *argumento perfecto*, “somos, en el fondo, una comunidad deliberativa, lo que Karl Popper (2017) denominó una “sociedad abierta”, y por tanto es imposible que haya un punto de vista tan favorecido y tan privilegiado que por sí solo se constituya la perspectiva dominante, el *Ojo Divino* capaz de construir el argumento perfecto. Nosotros nos decantamos por que la objetividad es polimórfica, en donde “cada perspectiva sirve para corroborar, complementar o negar lo revelado por otra perspectiva” (Lipman, 1997, p. 102).
- **Elogio a la contradicción como autoexamen.** El conocimiento al que da lugar es revisable perpetuamente, es amparado en la contingencia y requiere de juicios morales y políticos que argumenten. En la comunidad todo otro es relacional (Sharp y Reed, 1992), su punto de vista surge como contradicción, no como enemigo, sino como amistad. La comunidad está en estado de autoexamen permanente, todo examen de uno mismo desde el otro es avance.

- **Clima de deliberación emocional y modelado:** La comunidad se consolida cuando ven al otro como oportunidad de mejorar pensamiento y progresivamente aflora confianza, competencias espaciales que hacen del contexto dialógico saludable. El pensamiento cuidante consolida un grupo humano cohesionado y emocional, pues al ser un espacio de voz en muy poco tiempo se precia un desarrollo de la estima, la aceptación, la identidad, la toma de decisión en un juego que parte de que el otro puede tener razón, y de que el otro no es poseedor de ninguna verdad última hermanándonos en la búsqueda.
- **Aprender a hacer investigando, aprender a pensar pensando:** Un espacio *indagador* donde se despliegan competencias filosóficas y del pensamiento, con habilidades heurísticas y cuestionadoras, criterios y cívicas.

Para lograr esta vivencia y para construir un *espacio cinesófico* y de práctica filosófica en el aula, el aula debe atravesar *los cinco estadios psicopedagógicos* mencionados por Lipman (1997, p.319), donde la construcción del ágora, sería semejante a la configuración de una familia filosófica como modelo. Estas serían las fases de construcción del espacio que abordamos desde el modelo de *Cinesofía en el aula*:

#### I. Abonar con unas reglas del juego discursivas:

El aula como comunidad de diálogo y escucha activa democrática desarrollar la confianza como grupo, donde el socrático ha de considerarse un modelo de conducta. La forma más conveniente es sentada en círculo o las mesas en forma de U, para que todos los participantes puedan verse el rostro y además captar el fenómeno del film. Tomando los consejos expuestos por Brenifier en su práctica filosófica (2012, p.183-184) establecemos aquí una versión personal de las reglas del juego del diálogo o de la discusión:

### REGLAS DEL JUEGO DEL DIÁLOGO

1. **HE DE LEVANTAR LA MANO PARA PEDIR LA PALABRA**, para aprender así a diferenciar el deseo y el gesto, y estar atentos a los demás.
2. **NO PRECIPITARSE.** El primero que levanta la mano no es siempre quien tiene derecho a la palabra. Levantar la mano no sirve para mostrar que uno existe.
3. **NO INTERRUMPIR.** El turno es sagrado.
4. **HE DE SABER ESCUCHAR CON ATENCIÓN:** No levantar la mano cuando alguien está hablando, para no estar centrado en uno mismo y escuchar mejor.
5. **HE DE RECORDAR LA PREGUNTA:** Recordar mentalmente la pregunta y ser capaz de repetirla antes de responderla.



6. **PROBLEMATIZAR:** Convertir en pregunta un problema o idea.
7. **TODAS LAS IDEAS PROPUESTAS DEBEN DE ARGUMENTARSE.**
8. Las nuevas ideas propuestas deben de **RELACIONARSE CON LAS IDEAS ANTERIORES.**
9. **HE DE SER CAPAZ DE REFORMULAR** lo dicho por otro compañero/a, (es decir, decirlo con otras palabras) especialmente si estamos en desacuerdo con sus ideas.
10. **CLARIFICAR:** Comprobar que una idea es clara antes de aceptarla. Si no es clara no es una idea.
11. **NO REPETIR INUTILMENTE LO QUE YA SE HA DICHO:** Comprobar que una idea es nueva antes de aceptarla, y no repetir sin aportar nada nuevo.
12. **NO ETERNIZAR.** Hay que evitar cambiar a saltos el tema de la discusión. Antes de aceptar y cerrar un tema hemos de comprobar que las respuestas responden a las preguntas.
13. No importa que las respuestas sean **CONTRADICTORIAS** siempre que traten sobre la misma idea.
14. **IDENTIFICAR TODAS LAS DIFERENCIAS DE OPINIÓN** y debatirlas.
15. **HAY QUE PENSAR LAS PALABRAS ANTES DE HABLAR:** Hay que escuchar lo que se dice y no lo que se quería decir. Sólo cuentan las palabras pronunciadas.
16. Se puede **AYUDAR A UN COMPAÑERO** sólo si este lo solicita.
17. Tras el debate el **GRUPO VOTARÁ** la validez de una o más ideas. Se vota mediante mano alzada.

**Tabla 18 - Reglas del juego del diálogo.**

Habitualmente en el aula se introducen poco a poco, siempre atendiendo al tipo de alumnado. Hay prácticos filosóficos que no las anuncian, simplemente comienzan el diálogo al acecho a que los alumnos/as se comporten, y en ello, van regulándose sobre la marcha. En la práctica con alumnos/as de primaria, de secundaria y con necesidades educativas especiales, la forma de abordarlo, para ir sentando bases e iniciar la práctica es dar unas reglas mínimas iniciales que facilitan el estado formal que buscamos. Proponemos estas:

### **REGLAS MÍNIMAS DEL JUEGO DEL DIÁLOGO**

1. PARA HABLAR ES NECESARIO LEVANTAR LA MANO.
2. NO CONFUNDIR LA MANO CON LA BOCA.
3. EL TURNO ES SAGRADO.
4. QUIEN NO PIENSE COMO NOSOTROS, NO ES NUESTRO ENEMIGO, ES NUESTRO AMIGO. NOS ENSEÑA A VER OTRO PUNTO DE VISTA.
5. NO BASTA DECIR SI O NO, HAY QUE EXPLICAR PORQUÉ.

**Tabla 19 - Reglas mínimas del juego del diálogo.**

## **II. El ofrecimiento del disparador.<sup>93</sup>**

El disparador remite a todo pretexto para iniciar el diálogo o práctica filosófica en el aula. El socrático o los alumnos/as mismos seleccionan un disparador contundente, ya sea los cuentos filosóficos lipmanianos clásicos, cuyo relato mismo es ya un modelo de

<sup>93</sup> Véase más disparadores en la sección final abordada en el apartado 3.3.5. Currículo de la Inteligencia.

comunidad de investigación, o materiales visuales, como cuadros, ilustraciones, frases, o un dilema, o una canción a reflexionar, una problematización cualquiera<sup>94</sup>, o un fragmento de una película en base a un tema. El disparador debe:

- El disparador ha de hacer de reflejo de valores, logros, y mediador entre cultura y el individuo retratando relaciones humanas y cuestiones existenciales que se pueden analizar mediante relaciones lógicas.
- El disparador debe incorporar en sí mismo reflexiones mentales complejas.
- Cada disparador exige un método de lectura, si es escrito se puede abordar una lectura oral en cadena y rotativa, con alternancia escucha-lectura. Si es una obra de arte o un lienzo, puede aparecer tapado e ir destapándolo progresivamente, si es una canción, como al igual de los fragmentos de *Cinesofía*, debe indicarse el número de veces que se va a escuchar o ver para exigir una atención focalizada. En general, se debe dar una implicación ética y división del trabajo para alcanzar cooperativamente una meta común.
- El disparador será aún más relevante si predispone una internalización por modelaje de las conductas intelectuales de los protagonistas y personajes de la ficción, por ejemplo, ver a un personaje de la ficción hacer una pregunta puede sugerir al alumnado cómo poder realizar esas preguntas. El cine, aumenta además esta virtualidad, permitiendo un nivel de simulación más alto a la hora de tomar decisiones, emular conductas, interiorizar patrones cognitivos. La labor es ajustar adecuadamente la habilidad del pensamiento en el momento adecuado, para saber movernos hacia dentro y hacia fuera de la película, por ejemplo, si la miniatura que trabajamos expone atrayentemente la conducta del villano, o de un personaje a considerar inmoral, no convertirla en modelo sino en objeto de análisis incluyendo tras su toma el ejercicio de conceptualizar conducta, realizar pregunta, problematizar, etc. Aun así, proponemos que toda conducta, ya consideramos santa o maligna, debe ser llevada a la problematización, así como los temas a tratar, pues una de nuestras metas en la enseñanza del pensamiento es no moralizar con dogmas.

---

<sup>94</sup> Ver el video conocido como el *Taller de la Silla*, donde el filósofo práctico Óscar Brenifier usa la problematización de una silla vacía como disparador del discurso filosófico. Para ello ver Mercedes García Márquez, M. (2012). Taller Oscar Brenifier en Bogotá Colombia 2012 [Video Youtube]. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=2BKx4a9P9Eo&t=2066s>

Se debe descubrir y valorar por parte del ágora que el disparador seleccionado es relevante, que esa *miniatura* o escena de película es potencial para indagar el tema, y que dentro de él hay un significado del que nuestro pensamiento puede apropiarse y fortalecerse.

Aunque la práctica filosófica es general, el disparador en esta investigación será el cine, y es entorno a este disparador ante el que proponemos nuestro diseño de sesiones, catálogo de *miniaturas* y los ejercicios prácticos disponibles.

### **III. La construcción del plan de discusión.**

El socrático puede (o debe) elaborar un plan de discusión previo. Además, podrá construir un plan de discusión con preguntas, como trabajo colaborativo de grupo, donde de construyen preguntas en base al disparador.

- Las preguntas, como aportes individuales o de pequeños grupos, pueden ser tomados en algún *testigo*, como una pizarra, un proyector o alguien con el rol de secretario/a reconociendo el nombre del autor o autores de esa aportación.
- El plan de discusión queda como mapa de los intereses de los alumnos/as y sus necesidades cognitivas, y si se preserva, un índice de exploración para sesiones venideras.
- Se debe decidir cooperativamente la forma de iniciar la discusión y las reglas de participación, aspecto a pactar entre el docente y los participantes.
- Es conveniente que el docente disponga y elabore previamente *un plan de discusión de seguridad* a usar si la comunidad decae, se descentra y hay que recanalizar el tema.<sup>95</sup>

### **IV. La consolidación de la comunidad de investigación.**

Una vez empiezan a funcionar las primeras reglas de la discusión (escucha atenta, respetar turno, etc.) y habiendo dado misiones claras con un *disparador*, es natural que se arranque el juego de las preguntas y respuestas, accionando la dialéctica de identificar, problematizar y conceptualizar, como un proceso metal y de grupo que se va interiorizando, y que en su consolidación como deporte grupal va a:

---

<sup>95</sup> Por esta causa, se aporta una batería de preguntas a modos de plan de discusión durante los ejercicios explorados sobre los temas eternos, los autores y las ficciones filosóficas.

- Fundamentar una solidaridad dialógica en la comunidad investigadora. Un truco dialógico para la autonomía es que el docente delegue el reparto de turno, Para ello india a quien tiene la palabra que al acabar le dé la palabra a la persona que menos ha hablado.
- Dar relevancia a los procesos reflexivos y habilidades del pensamiento, priorizando estas mejoras cognitivas, como es ejemplificar, generalizar, conceptualizar, identificar un presupuesto, etc.<sup>96</sup>
- Aprender a utilizar e identificar estas habilidades en uno mismo y en los demás, tomando conciencia de esta función *meta*.
- Usar estrategias para asegurar la comprensión, articular desacuerdos, ayudar a defender posturas.<sup>97</sup>
- Trabajar desde un razonamiento cooperativo desarrollando habilidades propias del espacio filosófico, como son canjear intersubjetividades, construir ideas en base a las ideas de los demás, respetar el turno, plantear una hipótesis alternativa en pequeño grupo, etc.
- Interiorizar costumbres autocorrectivas de la comunidad, evaluando y aceptando el juicio de los demás, asumiendo un paso de lo interpsicológico a lo intrapsicológico.
- Se instala el hábito de la problematización y se toma conciencia de los cambios contextuales.
- La comunidad se autoconstituye paulatinamente como grupo humano y retoma los argumentos y diálogos allá donde se den.

#### **V. La activación de tareas, actividades y ejercicios filosóficos para la competencia compleja.**

Simultáneamente a la consolidación de la comunidad está la aceptación de las consignas (entiéndase como instrucciones breves de una misión, desafío o tarea a realizar) asociadas al disparador y a la intención de potenciar alguna habilidad. A la hora de programar tareas en Cinesofía y su filosofía práctica con niños/as atenderemos a:

---

<sup>96</sup> Ver tabla ANEXO 1 - TABLA RESUMEN DE LAS HABILIDADES DEL PENSAMIENTO. Para una revisión en detalle remitir al punto 3.3.4.B – Habilidades del pensamiento, 3.5.2. Habilidades del pensamiento en Cinesofía.

<sup>97</sup> Ver la tabla de la caja de herramientas del Socrático y habilidades del socrático en 3.3.4.B. - Enseñar a pensar: Habilidades del socrático.

- Actividades cuyos procesos retoman las habilidades del pensamiento y competencias filosóficas<sup>98</sup>, y partiendo del banco de actividades de *Cinesofía*<sup>99</sup> elaborar y diseñar un banco propio funcional.
- Utilizar los tópicos de la tradición filosófica sintetizados como los temas eternos: amor, vida, muerte, libertad, identidad, el tiempo, etc.
- Focalizar en la investigación filosófica (mayéutica, hermenéutica, fenomenológica, psicoanalítica, etc.) para abordar problemas específicos en profundidad y realizar juicios que nos permitan conectar esa toma de conciencia con la vida cotidiana, y hacer avanzar la investigación para acceder a ideas regulativas de verdad, belleza, bondad, persona, comunidad, etc.
- Estar abierto a otras alternativas de investigación, tema so intereses de la filosofía de la infancia, las cuales, luego se han de problematizar.

## **VI. Evaluación y alentar compromisos para el futuro.**

Finalmente, cada una de las sesiones, talleres, unidades didácticas, trimestres, o cursos de formación han de concluir con la llegada al estadio evaluativo, o de examen, siendo este el momento más meta y álgido de los metacognitivos, deteniéndonos y aceptando y deteniéndonos en numerosos puntos de giro y reflexión de las sesiones y su avance. Es fundamental hacer de la evaluación un momento sagrado, afirmativo y consciente. Entre lo ya dicho velará por:

- Exhibir, si lo hubiere, los productos filosóficos elaborados, como pueden haber sido narraciones orales o escritas, poemas, pinturas u dibujos, y que los participantes puedan argumentar su aporte cognitivo-creativo, así como si es un compromiso ético.
- Establecer una evaluación que permita valorar lo individual, lo grupal, la profundidad el tema, la acción del socrático, etc., que permita una valoración de lo lógico, ético y creativo, además de identificar problemas y ofrecer soluciones.<sup>100</sup>

---

<sup>98</sup> Un excelente manual de actividades filosóficas es Brenifier, O; Millon, I. (2011) Cuaderno de Ejercicios filosóficos. Recuperado de: <http://www.pratiques-philosophiques.fr>

<sup>99</sup> Ver el ANEXO 9- BANCO DE ACTIVIDADES DE CINESOFÍA: Listado de ejercicios, el cual habilita un listado de búsqueda versátil de propuestas a combinar y ampliar con las *miniaturas* del cine.

<sup>100</sup> Véase el punto 3.4.4. La evaluación del pensamiento: La evaluación como momento filosófico y herramientas para evaluar el pensamiento.

- Valorar la satisfacción por los hallazgos comunitarios, profundidad y fortalecimiento del pensamiento.

La comunidad de escucha atenta y habla rigurosa, es emancipadora, es un *espacio de voz*. En ocasiones en aulas y contextos represivos surge la violencia, pero una cosa son los problemas (tan amados por la filosofía) y otra es la violencia. Entendamos que la violencia es producto de la falta de vocabulario, de uso del lenguaje, de usar el pensamiento, de relacionar los pensamientos y las emociones, y falta de encontrar al otro en el diálogo. Por ello, el aula filosófica sustituye la violencia por el diálogo, el diálogo como forma de resolución de conflictos, entendiendo que los conflictos no son negativos, sino que son otro disparador más para enseñar a pensar. Como acto educativo, la filosofía práctica actúa como transformadora de la realidad, como compromiso con el futuro. A través de la práctica filosófica en comunidad entregamos la palabra, la voz, a cada participante y alumno/a. El pedagogo italiano, Gianni Rodari, dijo que “el uso total de la palabra para todos (...) no para que todos sean artistas, sino para que nadie sea esclavo” (2002, p.7). La palabra como poder. La palabra como posibilidad de cambio.

El aula es una estructura que ejerce reflejo sobre la política y la interiorización de los patrones de la sociedad. Análogicamente, cada aula sería como una comunidad autónoma y el profesor sería el político de turno. Existe una delgada línea que une la figura del docente con la de un político, al menos a nivel *microcósmico*. Tradicionalmente, y en el peor pero más común de los casos, el dogma y la instrucción de ciertos maestros/as es egocentrista, panóptica y militar creando una doctrina que cancela toda escucha y expresión de lo diverso. Dicho adulto despliega un *poder pastoral*, como un vigilante paternalista que avalúa y amputa a lo Procusto, bajo su totalitario y platónico ideal. Al alumno le parece más sencillo entrar en un limbo de dependencia parásita para triunfar en la carrera de obstáculos (currículum) propuesta por dicho docente. Es cierto, hay cierto miedo a la libertad, como mencionaba Erich Fromm, debido a las represalias penales del sistema evaluativo. Tal y como venimos señalando, dicho docente es un mercader de verdades indestructibles e inquebrantables, ya sea porque él es el adulto o porque lo respalda el libro de una editorial (Foucault, 2000).

La propuesta de una comunidad de indagación entre iguales como espacio democrático rompe con la estructura de aula tradicional, podríamos hablar de *la muerte del aula tradicional* o *muerte del docente panóptico* supone entregar al alumno/a al centro de su protagonismo. De lo contrario, se diseñaría un aula panóptica o magistral (útil en muchas

cosas) pero de sumisión hacia figuras paternalistas, que en una sociedad (a modo espejo) se traducen en deseos autoritarios.

El ágora escolar y comunidad de investigación, es un modelo de vida basada en el diálogo democrático, pues “no hay democracia sin diálogo, sin conversaciones, sin acuerdos, sin negociaciones, sin debates”, siendo una educación para la ciudadanía y los valores en su experiencia más formal, vívida, pues en palabras de Lipman (1988a) es:

Preparar a los jóvenes para tomar buenas decisiones, porque hay que aprender a vivir de modo que disminuya la probabilidad de que surja una crisis social, y que sepan afrontarla si es que surgen. Esta educación es preventiva respecto al crimen y la adicción y apuesta por una nueva generación de padres que puedan ser eficaces en la transmisión de valores razonables y sanos en sus propios hijos (p. 51).

Esta construcción social de aula, aboga por la creación de una cultura escolar para el pensamiento. Las escuelas inteligentes.

### **3.4.2. AL ESTILO SÓCRATES: EL ROL SOCRÁTICO DEL DOCENTE<sup>101</sup>.**

La figura de Sócrates, como tábano interrogador que hacía de matrona inquisidora para despertar a la *polis* inspira un modelo pedagógico de educador. Como comadrona mayéutica de sabiduría estéril, Sócrates se presentaba en público e incomodaba con sus problemáticas preguntas para desempolvar las habilidades reminiscentes de aquellos que asistían al ágora griega. Agitando con preguntas disparaba el diálogo ante cualquier comentario, afirmación u observación, poniendo examen la vida misma y dejando en eterno suspense a sus interlocutores, los cuales preferían una excusa tranquilizante, como quien toma pastillas para dormir o un preparado de opio como anestésico. Al igual que el médico abre la tripa, el filósofo abre el problema, abre la búsqueda de soluciones haciendo del amor al saber su propia medicina, el arte de vivir. (García, 2006. p.43, Brenifier, 2011).

Este modelo pedagógico y docente es el socrático, un docente procesual, un animador del diálogo y la búsqueda, pero que no viene a esparcir su sabiduría. Justo al revés, se presenta como absolutamente ignorante, interesado porque *no sabe nada*, haciendo preguntas ante

---

<sup>101</sup> Este punto es complementado con en 3.3.4.B. - Enseñar a pensar: Habilidades del socrático.

lo que parece “más normal” pero, justo tras esa apariencia de normalidad se invisibiliza lo más atractivo. Es osado, pregunta sin pretender llegar nada, porque *solo sabe, que nada sabe*. Tiene varias habilidades, pero son habilidades mayéuticas, que, en lugar de dar conocimiento, fuerza a que los demás digan el suyo, por ejemplo “esto sucede en una discusión, cuando a propósito de una película o historia, el niño/a cuenta un suceso o menciona un personaje que no tiene nada que ver con el tema del que se está hablando y los demás por diversión, le siguen la corriente. En ahí, precisamente donde el animador debe cumplir con su papel y, con sus preguntas, invitar a los alumnos/as distinguir la imaginación y el razonamiento, la memoria y las ganas de divertirse” (Brenifier, 2012, p. 166).

Brenifier explora el cambio de rol docente, o de *cambio de chip*, y que este en su implicación en el proceso percibe que “no es fácil animar una discusión de manera que no se convierta en una serie de opiniones sin apenas reflexión. ¿Cómo producir un pensamiento real? ¿Cómo emprender una verdadera confrontación de ideas? ¿Cómo asegurar un auténtico cuerpo a cuerpo con los otros y con uno mismo? ¿Cómo terminar? ¿Qué es lo que buscamos con este tipo de debate? (...) está ahí para cuestionar y no para responder a las preguntas o para predicar la buena nueva. Debe poder encarar la multiplicidad del pensamiento, su ubicuidad y aprender a problematizar” (Brenifier, 2012, pp. 159)

Gilbert Ryle, insiste en el papel socrático del docente, como una comadrona que enseña a pensar, e indica un decálogo de acciones positivas que el *docente pensador*, el socrático, debe tener si desea desarrollar el pensamiento autónomo (Lipman, 1997, p.277):

1. No se repiten a sí mismos; cuando necesitan explicarnos lo mismo, comunican creativamente de forma distinta.
2. Espera a que el alumnado realice cosas por sí mismo con la materia enseñando a aplicarlo, reelaborarlo, anticiparse, extraer conclusiones, relacionarlo con sesiones anteriores, etc.
3. No nos explican las cosas, sino que nos muestran lo que pretenden y nos animan a que actuemos de forma similar.
4. Ellos nos incomodan con sus preguntas y cuestionan nuestras respuestas.
5. Nos inducen a practicar y *repracticar* los ejercicios como conversiones y silogismos.



6. Nos tienden una mano al avanzar por senderos familiares para luego abandonarnos a nosotros mismos al finalizar el recorrido.
7. Citan intencionalmente soluciones erróneas para que las detectemos y las discutamos o corrijamos.
8. Lllaman nuestra atención sobre problemas sencillos parcialmente análogos para luego legarnos dichas tecnologías como muletas.
9. Fragmentan los problemas complejos en sus ingredientes más simples y nos animan a resolverlos y hallar soluciones.
10. Cuando finalmente llegamos a la solución, ellos vuelven a problematizarla.

Ponerse el traje socrático exige un *cambio de chip* en ocasiones doloroso, requiere voluntad y bravura, porque el docente mantiene una relación con el conocimiento transmisiva, de orgulloso sabio reproductor que tiene bien aprendida su propia lección, y que, por espejo, desea que sus alumnos/as repitan su lección. En el fondo, el docente ha llegado al fin a un lugar donde alguien lo escucha (o deben escucharlo forzados) y lo admiran los niños/as. “¡Por fin puedo expresar mi admirado saber a un público al que controlo!” Cuanto más repiten lo que él repite, más cierto es, y mejor alumno/a es. Esta es una trampa mortal para el pensamiento. El *docente panóptico* cree que los alumnos/as lo admiran y se asombran con su despliegue del saber, “¡qué listo es el profe!”, pero anula el asombro hacia el pensamiento de ellos mismos, creando una relación “¡el profe piensa, yo no pienso!” Para invertir esto, y crear el efecto “¡yo sí pienso!” el docente tiene que sacrificar su lastimado ego. Recordemos que fue alumno/a de un sistema escolar así, unidireccional y sometido a una dialéctica hegeliana del amo-esclavo. Ahora que le tocas ser el amo, un amo del saber, tiene que pasar al plano de ¡Parece que el profe no sabe nada! Esta estrategia de ignorancia forzada en su silencio del saber, es dura y casi imposible para algunos adultos muy dolidos o narcisistas. El dinamizador pierde así su locuaz estrellato, y eso hace que el niño/a lo mire con otros ojos, unos ojos que le habilitan. En cuanto a este *giro socrático* de estilo pedagógico, “el maestro, tal y como nosotros lo entendemos, es un maestro ignorante y pretende enseñar lo que ignora, lo que no sabe hacer, aquello de lo que se enorgullece y de lo que los demás se avergüenzan. Enseñar lo que se ignora es una hermosa aventura llena de riesgos y sorpresas. Y para los que se planteen el problema de la edad, el reto de esta cuestión no es tan filosófico como pedagógico. La pregunta fundamental es la siguiente: ¿Cuándo habría que comenzar a

pensar por uno mismo, a hablar por uno mismo y a hablarle a los otros? ¿A qué edad es demasiado pronto? ¿A qué edad es demasiado tarde?” (Brenifier, 2012, p. 178).

El socrático cumple con el principio de falibilidad (ignorancia positiva, ignorancia recíproca o doble no-saber) pues sabe que no sabe, y eso, es lo único que sabe. Al saber, como autoexamen, que no sabe, se abre un espacio de ignorancia simétrica o doble ignorancia.

La poca examinada creencia de pensar que sabemos todo es la mayor prueba de ignorancia, pero si reconocemos incompletos y que aún nos quedan cosas por conocer, estamos abiertos al conocimiento y experiencia de los demás, no importa que sean niños/as, ancianos/as o el camarero/a del bar. En este sentido la filosofía es una práctica de la humildad y un solemne respeto al potencial de los niños/as, en especial ante temas de doble ignorancia, como son la vida, la muerte, el destino, el tiempo, la verdad. Es un elogio a la ignorancia positiva pues acepta que no se posee la verdad terminada, no hay respuesta final ni definitiva (Lago Bornstein, 2002; Kohan, 2009; Ranciere, 2010).

El falibilismo abre la *pedagogía del error*, que es una ventana positiva a las operaciones mentales de nuestros alumnos/as, una ventana a la mente. El docente falibilista, acepta su no saber, esa ignorancia permite una gran ingenuidad, aceptando el falibilismo como un planteamiento gnoseológico básico el cual podemos resumir como *tú puedes tener razón y yo estar equivocado*. La articulación del error en el aula es saludable. No debemos temer. “El error es productivo, manifiesta las dificultades del alumno /a y nos muestra su funcionamiento, lo que permite al profesor evaluar mejor la situación” (Brenifier, 2012, p. 166). Debemos animar al alumnado a ser valiente y disfrutar en grupo de los errores, gozando del grupo y de una razón colectiva, una razón basada en el sentido común del grupo. Un grupo ingenuo y a la vez lleno de sospechas, con respuestas inconclusas y transitivas, pero tranquilo porque tiene a mano las preguntas. Además, el socrático debe enseñar el *amor a la contradicción*, como acto de generosidad y espejo de nuestros puntos ciegos, pues filosóficamente quien nos contradice no nos intenta destruir, sino nutrir.

Ver a un docente falible, es ver como enseña a los alumnos/as a ser falibles desde su no-saber. De nuevo, insistimos en le modelado. Este elogio al falibilismo, remite al sabio filósofo como sabio silencioso, que se toma muy en serio al contrario (la otredad) cuando habla, teniendo fe en el diálogo del otro. El docente, de nuevo salta al vacío, pues debe tener fe en el diálogo potencial y pensamiento del niño/a y de la infancia. El niño ve de

una manera diferente al adulto que escucha atentamente. Si escuchamos a los alumnos/as y los tomamos en serio, será el primer paso para que los alumnos/as se escuchen entre sí, para que tomen atención, callen mientras otro hable, y luego exijan claridad. Trabajamos el modelo socrático, como espejo de conducta.

En cierto aspecto, y como ya hemos sugerido, muere la figura tradicional del docente, el profesor en mayúsculas y centinela de *su* verdad, para dar lugar a otro rol: el maestro de orquesta, el animador de las habilidades del pensamiento, el maestro ignorante: el socrático. La muerte del docente clásico y el panóptico escolar, sería como matar al padre en el complejo de Edipo. Esto crea un cambio en la dialéctica alumno/a-profesor, pues el docente falibilista (que no conoce la verdad, la busca) rompe las simetrías al sentarse como niño/a. La muerte de la figura central del maestro supone el nacimiento del niño centrismo, un doble no-saber aperturista a la transformación en un disfrute de lo que ignoramos y lúdicamente buscos en la discusión. Ahora bien, el docente no se diluye, sino que cambia de rol. Está muy presente y atento, “su función consiste en hacer preguntas a los niños/as, permitir que los niños/as se pregunten los unos a los otros, y asegurar este proceso, invitarles a enunciar y justificar de manera breve y precisa sus pensamientos, valorar sus intervenciones, relacionar los diferentes turnos de palabra” (Brenifier, 2012, p. 48). Al entrar en este *traje socrático* se vuelve falible, y por lo tanto ya no es una figura de autoridad dogmática incuestionable, sino que es un modelo de un interrogador hábil, un mediador mayéutico que reconoce los problemas, los señala, pero que está desposeído de la verdad invitando al niño a razonar en lugar de tener razón (p. 19). El socrático es un modelo de cuestionador, incluso enseña a los alumnos/as a sus alumnos/as a cuestionarlo a él mismo. Como menciona Polya, el centro de la comunicación en clase debe ser la voz del alumnado, pues, aunque aquello que “el profesor dice en clase no carece de importancia, pero lo que los alumnos piensan es mil veces más importante. Las ideas deben nacer en la mente de los alumnos y el profesor sólo debe actuar como una comadrona” (Nickerson, Perkins, Smith, 1987, p. 322).

En su análisis de la figura docente, Brenifier (2012, pp. 184) enumera unas recomendaciones destinadas al maestro o profesor que pretenda ponerse el *traje socrático*, estas sentencias son:

1. Es mejor no tener miedo a perder el tiempo, así el profesor no tendrá la impresión de que no consigue nada.
2. Es mejor no esperar demasiado de nuestros alumnos/as, así el docente no se sentirá decepcionado.
3. Es mejor no esperar respuestas específicas, así el profesor aprenderá a escuchar.
4. Es mejor amar lo imprevisto que lo previsible, así el profesor aprenderá a enseñar.
5. Es mejor confiar en la razón común, para evitar que el profesor imponga respuestas prefabricadas.
6. Es mejor no tener miedo al vacío, pues es ahí donde opera el pensamiento.

**Tabla 20 - Consejos y recomendaciones para el docente socrático.**

Finalmente, y como señaló Michael Fullan (2002, p. 122) con ironía “la educación del profesorado tiene el honor de ser, al mismo tiempo el peor problema y la mejor solución de la educación “. El inicio de la enseñanza del pensamiento en las escuelas y educación, comienza por el aprendizaje del pensar por parte del colectivo docente, un aprendizaje competencial.

### **3.4.3. LA DISCUSIÓN FILOSÓFICA Y LA PEDAGOGÍA DE LA PREGUNTA.**

“Una pregunta es como un rayo laser  
Que focaliza y perfora  
Y a su vez ilumina una materia”

Matthew Lipman (1997, p.301)

El arma fundamental del socrático es desenfundar la pregunta y el amor a la discusión como cultura natural del ágora. Culturalmente en la educación se ha privilegiado la escritura al diálogo, ya que como resultado fáctico-objetivo individual ha permitido una evaluación cuantificadora, incluso cósmica<sup>102</sup>. Por otro lado, el diálogo socrático centrado en el alumnado constituye un potente instrumento educativo. No hay privilegio sino una construcción intersubjetiva en la búsqueda recíproca y acumulada de “la verdad”, aunque la verdad sea la búsqueda en sí. El aprendizaje dialógico, el cual es propio de la tradición filosófica, se compone de unos principios clave (Fisher, 2013, pp 11-27):

- Reto dialógico donde el pensamiento es desafiado.
- Construcción dialógica del significado mediante el entendimiento.
- Revisión dialógica para alcanzar la autoconciencia.

<sup>102</sup> En cuento a la evaluación del pensamiento a través del diálogo, aportamos una rúbrica en el ANEXO 6.

La práctica filosófica con niños/as desde cualquier disparador pone en marcha una pedagogía del cuestionamiento que en ocasiones nos conduce a una suspensión del juicio al estilo pirrónico. Una mayeútica bien lograda es aquella en la que las preguntas siguen vivas en las respuestas, entendiendo que dichas respuestas se presentan para hacer frente a una pregunta. Ahora bien, toda respuesta debe permitirnos retroceder a la pregunta, haciendo de esta conexión un auténtico momento de aprendizaje. Existe una relación dialéctica entre ambas, pues en cada respuesta renace la pregunta (Eidam, 1993). Una sabiduría así no está en el producto de la respuesta, sino el proceso por la pregunta. El sabio, tanto en alumno/a como en docentes, sería quien formula buenas preguntas (aquellas que detectan las grietas y abren la herida más que en expedir respuestas. Además, una situación rica en aprendizaje debe otorgar prioridad a la pregunta, ya que la pregunta es una condición que posibilita el saber.

La auténtica pregunta desconoce en absoluto la completa respuesta. Si preguntamos, *¿cuáles son los ríos de España?*, entrevemos que esto más que una pregunta es una justificación del entreno de la memoria. El problema es la pregunta cerrada (una no-pregunta) o la respuesta panglossiana<sup>103</sup>, la cual es canceladora de todo posterior avance o apertura de problemas. Estas preguntas son tranquilizantes, dejando satisfecho a quien lo escucha. Suponen algo así como *última respuesta como fin de la pregunta*. La pregunta filosófica es siempre insatisfactoria e incompleta, porque la problematización entra en una dialéctica sin fin. La filosofía de la infancia, y su hambriento espíritu de conocer la física y la metafísica, es juguetona con el arte de las preguntas pues siempre hay un *¿qué es tal cosa? ¿Por qué eso o aquello?* Un caso puesto por Lipman: “Supón que le preguntas a tu hija si va a estar mucho tiempo jugando. Es una pregunta sencilla y esperas una pregunta sencilla. Pero lo que obtienes es una nueva pregunta, *¿Qué es el tiempo?*, te pregunta tu hija. Si lo piensas bien, te deja realmente aturdido.” (Lipman, 1992, pp. 96).

El rol socrático mencionado, y su citado giro de cultura pedagógica, aboga por un elogio a la ignorancia y un elogio a la pedagogía de la pregunta. Como ya hemos indicado, el socrático es un sabio silencioso que emplea habilidad filosófica más antigua de todas: La

---

<sup>103</sup> En relación al personaje del Dr. Pangloss que aparece en la novela *Cándido o el optimismo* de Voltaire. El doctor Pangloss da respuestas deterministas a los males de este mundo. El personaje está basado en la figura del filósofo matemático G.W. Leibniz quien afirmaba satisfecho que este es *el mejor de los mundos posibles*, un tranquilizante para muchos.

pregunta. La pregunta filosófica es la herramienta principal y el elemento cumbre a transmitir a las niñas y niños. La pedagogía de la pregunta, no aguarda la llegada de ninguna respuesta correcta, inscrita en una enciclopedia, en las líneas de una Biblia, o en los dogmas de un docente. Más bien al revés, la buena pregunta, la más correcta, es aquella que pone en jaque todos esos paradigmas. La verdad como búsqueda, es discutir el rigor y pertinencia de esa interpretación, y de repente, aflora otra pregunta. Así, los pies de toda respuesta, es la cabeza de la siguiente pregunta. No hay puntos finales. Cuando en el diálogo va a caer el telón, de repente irrumpe una pregunta y se vuelve a vivificar. Toda pregunta, abre proyectos en el pensamiento. La pregunta no cierra, es proyectiva. Para una búsqueda del saber así, las respuestas no son terminales ni definitivas sino matronas de nuevas preguntas.

Como cita María Zambrano (2004) “filosófico es preguntar, y poético responder”. A los niños/as les encanta las preguntas, no tienen problemas en abrir temas, en dar repuestas poéticas. Distinto es el adulto, que tiene el ego más dolido, y teme que se le haga una pregunta y quedar desnudo en público. El socrático, debe *dar fuego* a esas cuestiones, orquestando turnos y animando a la amable confrontación haciendo de sí un tábano escolar. Preguntar es una fuente de conflictos, y es lo esencial de esta práctica. “preguntar es desconfía, preguntar es provocar (...) Sócrates hace decir a sus interlocutores lo que no quieren decir: los desposee de sus heridas opiniones y les obliga a decir lo que dicen sin decir” (Brenifier, 2012, p. 177). ¿Acaso no es eso filosofar? ¿Tomar nuestras propias opiniones y problematizarlas para ponerla a prueba? ¿No es filosofar poner nuestras ideas bajo el *rayo láser* de las preguntas? ¿Y no es el diálogo cuestionador y la escucha atenta con los demás ya un acto confrontación que nos lleva una transformación en el momento presente del habla? Hay en este enfoque un amor a la pregunta, pues el buen preguntador es un buen investigador, pues un niño/a que pregunta es un niño/a que piensa, y la reflexión alcanzada es producto de las preguntas. Y es el docente el responsable de entregarle fe al alumno en el arte del cuestionamiento.<sup>104</sup>

Cuando imaginamos un diálogo, nos viene varios formatos a la cabeza, muchos de ellos son útiles según la ocasión, aunque no sean una práctica filosófica. Por ejemplo, debate de opinión, una lluvia de ideas, ejercicios de oratoria y retórica como debate argumentativo de posturas, discusión en grupos cooperativos, asamblea a de problemas,

---

<sup>104</sup> Recomendamos un tranquilo paseo por el EJERCICIO 1 – SÓCRATE SY EL ANILLO DE GIGES que contiene numerosas actividades para entrenar preguntas y respuestas.

o simplemente, charlar sobre un tema libre y subjetivo sin esperar que nadie nos enjuicie. Todos estos se viven en la escuela, pero no son una discusión formal y rigurosa para aprender y enseñar a pensar. Entonces, ¿Qué es lo que hace que una discusión tenga un valor pedagógico? Porque, “si así fuera, el patio de recreo reemplazaría fácilmente el trabajo en clase, para gran satisfacción de buena parte de ellos alumnos (...) no basta con hablar para aprender a pensar (...) Pues igual que moverse y correr no constituyen un ejercicio gimnasia, porque para educar el cuerpo hay que poner en prácticas ciertas exigencias” (Brenifier, 2012, p. 176). Igual es que para educar o entrenar el cuerpo hay que poner en acción unas exigencias, una gimnasia, para entrenar el pensamiento y sus procesos hay que movilizar problemas y activar una orquestación de preguntas rigurosas que nos disparan el diálogo.

El diálogo natural, el del día a día, es impulsivo, pasional, lleno de interrupciones, con respuestas que no tienen que ver con las preguntas, con personas que monopolizan, aunque saben que nadie los escucha, y usan un escudo donde hablan sin cesar como medio para tampoco escuchar. La discusión filosófica y socrática que exploramos en Cinesofía no es eso, es un espacio artificial y pretendido que exige unas reglas y un rigor. Escuchar, esperar, desear atender lo que el otro dice, ser escuchados, desear que nos atiendan para luego contradecirnos, etc. Hay un esfuerzo mayéutico.

Desde nuestra consideración el diálogo deliberativo en comunidad arregla los problemas de grupo, haciendo del diálogo una exploración. Como trabajo de la detectivesca búsqueda con *el otro*, Lipman indica (1997, p. 309) “que aquellos que entran en el diálogo lo hacen colaborativamente, como abogados trabajando conjuntamente en el mismo caso”. Bochenski insistía que el diálogo se torna filosófico cuando buscamos razonar y no tener razón, cuando argumentamos sin retórica, en un *fair play* no persuasivo, que no tiene adversarios sino compañeros de búsqueda y donde la disputa no es dramática sino una divertida excusa para filosofar convirtiendo al filósofo, como héroe no individual sino héroe en grupo, en alguien que ama los problemas. Dialogar es clarificar un tema con los demás, una investigación grupal, un deporte de equipo. No es para hacer las clases más amenas (que también), sino un recurso esencial para enseñar y aprender en cualquier área, situación o tema conceptual. Para examinarnos y para reconstruir en conocimiento. “El objetivo de este ejercicio [de inclusión de la didáctica del diálogo en el aula] es conseguir que aparezcan las incoherencias y las insuficiencias del discurso y poder así construir el pensamiento” (Brenifier, 2011, p.116).

El diálogo basado en preguntas como medio para aprender reflexivamente es excelente, pues nos autoexamina, “aquello que constituye el pensamiento reflexivo es el examen persístete y cuidadoso de toda creencia supuesta forma de conocimiento a la luz de los fundamentos que la sostienen y las conclusiones a las que tiende. (Dewey, 1989). Lo que subyace a todo nuestro método es la reflexión, y el diálogo es su medio natural.

Grice denomina *implicatura* a los valores y significados compartidos al colaborar en la conversación rigurosa (Lipman, 1997, p. 309-308; Miranda, 2001). Por ello a la hora de establecer un discurso lógico, las normas de Grice puedes guiarnos nuestra colaboración para que sea precisa, clara, concreta y coherente. Para ello mostramos una versión comprimida y adaptada de las máximas de Grice y una pregunta para desanudar situaciones de aula que en ella aparezca y que el docente debe saber desanudar:

#### REGLAS DE GRICE PARA EL DISCURSO RACIONAL.

##### **1º REGLA: CANTIDAD.**

No digas menos de lo que se necesita saber ni despistes diciendo demasiado:

Concreta tu información a lo exigido. Tu misión es ser preciso.

Preguntas para desanudar:

*¿Crees que ha sido suficiente lo que has dicho o falta algo más?*

*¿Puedes resumir todo lo que has dicho en una frase?*

*¿De todo lo que has dicho qué es lo más importante?*

##### **2º REGLA: CUALIDAD.**

Trata de defender lo verdadero, remitiendo al sentido común, y bázate en pruebas evidentes. Evita el uso de la creencia y evita construir un discurso en base a lo que se crea falso. Tu misión es construir desde el sentido común.

Preguntas para desanudar:

*¿Tienes evidencias de eso que has dicho? ¿En qué te basas?*

*¿Puedes ponernos un ejemplo cotidiano?*

*¿Eso es algo que tú crees o la gente en general también piensa así?*

*¿Qué crees que dirá la gente si le preguntamos si eso es verdadero?*

##### **3º REGLA: RELACIÓN.**

Intenta que tu aporte sea relevante y genuino, no repetir lo ya dicho, y conectar con el contexto, dirección e interrogantes de ese momento. Tu misión es aportar para avanzar.

Preguntas para desanudar:

*¿Lo que has dicho responde a la pregunta?*

*¿Tu pregunta tiene relación con lo dicho antes?*

*¿Qué conexión tiene lo que dices con el tema? ¿Tiene relación o no?*



#### **4º REGLA: MODO.**

Intenta ser ordenado, que tus expresiones sean claras usando un lenguaje sencillo.

Evita la ambigüedad, sobrecargar de detalles y la oscuridad de términos. Tu misión es ser comprensible.

Preguntas para desanudar:

*¿Crees que ha sido clara tu respuesta?*

*¿Si le preguntamos a la comunidad crees que dirán que ha sido fácil de comprenderte?*

*¿Puedes hacer tu respuesta más sencilla?*

**Tabla 20 - Reglas de Grice del discurso racional.**

La filosofía entra en las demás disciplinas para sofocarlas, para hacerles preguntas. Wittgenstein (1988,2012), susurró que tal vez la filosofía no tratase sobre nada, sino sólo de preguntar. Y es que hay preguntas que son patrimonio de la humanidad (Herrán, 2006). Y es que los grandes temas humanos tienen más preguntas que respuestas. Por ejemplo, las preguntas por ¿Qué es la realidad? En el ejercicio de *Platón y el retorno a la caverna*, ¿qué es el pensamiento? En el ejercicio de *Descartes y el genio maligno*, ¿Qué una ciudad perfecta? En *Tomas Moro y el viaje a utopía*, ¿Qué es la vida? En el ejercicio *Nietzsche y el eterno retorno* y ¿Qué es la muerte? En el ejercicio final de *Heidegger y el ser hacia la muerte*. Todos ellos son temas con las venas abiertas, que los pensadores dieron respuestas que, en verdad, abrieron más aún las preguntas. Son cuestiones que hemos de cuestionar.

Aquellos que saben preguntar saben pensar. La pregunta propia es sinónima de pensar críticamente por sí mismo. Toda pregunta emanada del niño/a es valiosa. Una situación rica en aprendizaje debe otorgar prioridad a la *pedagogía de la pregunta* (Freire, 2013), por ser posibilitadora del saber, motor de futuros aprendizajes, y ser la herramienta filosófica más poderosa y sencilla para la comprensión de la realidad. Aquello que sigue siendo discutible mantiene viva la pregunta. Se alumnado y docentes hacen de martillos, hermanados por igual, disparan como un rayo laser que da claridad: las preguntas. Y es que las preguntas abren ventanas, hacen de linternas, alumbran aspectos del mundo, pues “cada pregunta alumbra alguna dimensión oculta de la materia, hasta que el listado total de preguntas permite ahondar en aquellas cuestiones que los alumnos/as dan por sentado o que no son comprendidas” (Lipman, 1997, p. 301).

Las respuestas dan obras, pero entregar preguntas es dar caminos.<sup>105</sup>

### **3.4.4. LA EVALUACIÓN DEL PENSAMIENTO. LA EVALUACIÓN COMO MOMENTO FILOSÓFICO Y HERRAMIENTAS PARA EVALUAR EL PENSAMIENTO.**

“Una vida sin examen no merece la pena ser vivida”.  
Sócrates (Platón, 2018).

Sin evaluaciones, no hay evoluciones<sup>106</sup>, y para evolucionar, ¿Por qué no convertir la evaluación en un momento creativo y lúdico? ¿por qué no en un momento filosófico?, pero, ¿Cuándo la evaluación se vuelve un acto filosófico? (Andrés et. Al., 2005). Por esto y en post de soliviantar tan grossa incertidumbre abordaremos la evaluación como un momento filosófico potencial, posteriormente y por otro lado discutiremos sobre la fiabilidad y validez de los recursos y herramientas que facilitan esta hacienda, aspecto que también es de gran preocupación. Veamos muy brevemente, la evaluación como momento filosófico y las herramientas de evaluación que aportamos.

#### **A. La evaluación como momento filosófico.**

Evaluar es valorar. Evaluar es tomar decisiones. Evaluar es tomar conciencia. Evaluar es reflexionar y por ello un noble acto de evaluación está muy próximo a la naturaleza metacognitiva de la filosofía.

Disponer de unos minutos de valuación de nuestras clases (hecha un freno en lo físico y pastorear por la metafísica como menciona Heidegger) es fundamental para consolidar, avanzar y asentar el clima del aula. Imaginemos entre unos diez y siete minutos al final de cada case, o incluso una sesión de media hora al final e la semana. Incluso, aunque la case haya seguido un orden tradicional o transmisivo de contenidos, siempre dispondremos de un momento sacro para desacelerar y jugar con la práctica filosófica, es

---

<sup>105</sup> Es por ello que todo el método y los ejercicios prácticos están repletos de preguntas, actividades para jugar con preguntas y guías de discusión, pretendiendo que la parte práctica de esta tesis sea un manual de entrenamiento de la filosofía.

Para atender a un buen arsenal de preguntas útiles, véase la *caja de herramientas* del filósofo en LA CAJA DE HERRAMIENTAS DEL DIÁLOGO: TÉCNICAS Y ESTRATEGIAS.

<sup>106</sup> Frase citada por Chema Sánchez Alcón en los talleres de filosofía con alumnado con discapacidad, propio de *La escuela de pensamiento libre*.

decir, la evaluación es una aliada que hace de puente para filosofar y amplificar la metacognición.

Una de las apuestas más sugerentes es el concepto de *evaluación filosófica o reflexiva*, que Angélica Sátiro condensó junto a otros autores en la idea de *evaluación figuroanalógica* (Ibid.). Desde el punto de vista de la filosofía práctica, la evaluación es un momento meta-metacognitivo privilegiado. Y de por sí, ser consciente de las habilidades del pensamiento en el diálogo es algo *meta*, pues llevar a discutir los procesos mentales del aprendizaje con foco en las habilidades filosóficas tratadas le da un nivel más al aprendizaje escolar y enseñanza del pensamiento en la infancia. La propuesta figuroanalógica es hacer del momento evaluativo, y como no, de práctica filosófica, un momento lúdico, estético, metafórico que crea nuevas conexiones figurativas.

En el mencionado manual *Reevaluar: La evaluación reflexiva en la escuela* (ibid.), se enumeran una gran cantidad de variaciones y propuestas. El aspecto más relevante de este tipo de evaluación es transformar, por analogía, los criterios de evaluación en movimientos y actos que contengan una interpretación simbólica. En lugar de que el alumno/a diga “he aprendido...”, “me ha gustado tal cosa”, al alumnado se le propone pensar analógicamente. Pongamos varios casos:

### **CASO 1: La maqueta** ¿Dónde estás tú? ¿Te gusta estar ahí, en la caverna?

Si abordamos el ejercicio de *Platón y el retorno a la caverna* (pp.405 - 438), y tras leer el cuento de la caverna con los niños/as, y haber trabajado miniaturas del cine y sus ejercicios, podemos llevar una evaluación reflexiva con una maqueta de juguete con *playmobil* o *legos* de una cueva y un exterior. Esto simula ser el mito platónico. Lo importante es que las piezas sean móviles, y poder darle al alumnado un muñeco, y preguntarle ¿Tú donde te ves en la maqueta de la cueva? ¿Te gusta estar ahí? ¿La sesión te ha parecido oscura o luminosa? ¿sientes que esta sesión ha estado dentro o fuera de la cueva? ¿Qué has aprendido, qué te falta por aprender?, etc.

### **CASO 2: Fotogramas de cine.** ¿Cómo ha sido el día/sesión hoy?

Tras la sesión, le mostramos tres imágenes basadas en un obras cinematográficas y preguntamos ¿Cuál de estas imágenes refleja más el día de hoy? ¿Cómo te has sentido hoy? ¿Cómo ha participado la comunidad?.



Tres fotogramas del film Los Increíbles (Bird, B., 1957).

### CASO 3: Más fotogramas de cine.

Este ejemplo es exactamente igual que el anterior, solo que podemos orientar nuestra intención hacia otro a aspectos didácticos como el ritmo, los contenidos, la forma, la participación, actuación del dinamizador, algún momento puntual de la sesión, propuestas de mejora. En este caso podemos preguntar, ¿Ha ido muy rápida la sesión? ¿Los temas han sido claros? ¿Ha gustado la forma en la que se ha conducido la sesión?



Tres fotogramas películas de Disney. Steamboat Willie de Mickey (Disney y Iwerks, 1928), Aladdin (Clements y Musker, 1992) y Cars Los Increíbles (Bird, B., 2004).

### CASO 4: Partir de una miniatura de cine.

Este es semejante al caso de la maqueta, pero partiendo de una escena de película. Un ejemplo claro de esto lo vemos en el ejercicio de *Heidegger el ser hacia la muerte* (pp.613 – 701), en la actividad llamada *Evaluamos con un tablero de ajedrez*. Le proponemos al alumnado ver una escena impactante de un film, el *Séptimo sello* (Bergman, 1957). Viendo eso, y ajustado a sesiones donde hayamos discutido sobre la muerte, se dispone un tablero de ajedrez en el aula, como objeto simbólico o dispositivo de analogía. La clave

de este tipo de evaluación es transformar los criterios de evaluación en movimientos y en interpretación simbólica.



Fotograma de El séptimo sello (Bergman, 1957). Etapa: **ED. SECUNDARIA**.  
**Miniatura: La partida de ajedrez. El caballero filósofo y el ser hacia la muerte.**

Veamos una posible ejemplificación. Tras ver el video, mostramos varias posibilidades evaluativas, indicando **¿Qué movimiento analógico podéis hacer para expresar ...?** El socrático puede marcar la que desee problematizar, siendo algunos: la participación comunidad, la actuación del dinamizador, temática, algún momento puntual de la sesión, satisfacción del proceso de cambio, propuestas de mejora, etc.

A continuación, mostramos una tabla de posibilidades ajustada a este ejemplo de analogía, pero ajustable a cualquier propuesta. Por un lado, vienen los movimientos analógicos y por otro los indicadores evaluativos.

<b>POSIBILIDADES ANALÓGICAS                      ENTE LAS FIGURAS DEL AJEDREZ, LA CAJA DE LAS PIEZAS Y EL TABLERO.</b>		
<i>Ejemplo de analogía basada en el movimiento del ajedrez.</i>  Mover un peón Mover varias piezas Poner todas en la caja. Poner algunas en la caja. Mover negras/mover blancas. Mover a caja Remover todas Adoptar posiciones o estrategias. Cualquier otra cosa creativa	Ante esto, indicar que relacionen estos actos con:	
	<b>GUSTAR</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Me ha gustado la sesión.</li> <li>▪ No me ha gustado.</li> </ul>
	<b>SENTIR</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Me he sentido mal.</li> <li>▪ Me he sentido bien.</li> </ul>
	<b>SABER</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Me gustaría saber más/ saber menos / Considero que falta profundidad.</li> </ul>
	<b>IMPLICACIÓN DEL GRUPO.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Me he implicado/no me he implicado.</li> <li>▪ Implicación de la comunidad</li> <li>▪ Implicación del animador.</li> </ul>
	<b>UTILIDAD</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Te ha parecido útil/inútil</li> <li>▪ Te ha producido algún cambio.</li> </ul>



	<b>PROBLEMAS Y PROPUESTAS DE MEJORA</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Hemos tenido problemas en..</li> <li>▪ Una solución sería...</li> <li>▪ El ritmo ha sido lento...</li> <li>▪ Ante este aspecto metodológico podría hacerse...</li> </ul>
	<b>COMPETENCIAL</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ He analizado el uso de las habilidades</li> </ul>

**Tabla 21** - Indicadores generales que orientan la evaluación figuroanalógica

Por ejemplo, en un taller para profesorado (febrero de 2017a, febrero de 2017b), uno de los candidatos, tomó solo un peón blanco y lo dejó en el tablero para crear la analogía de la soledad de la muerte, otro sin embargo tras poner todas las piezas derrumbó todas ellas con un gesto como analogía de lo inminente que es el barrido de la parca y que poco importa en ese momento cuanto hayas tenido o acumulado. Al hacer este movimiento analógico exhiben su pensamiento y lo que han aprendido traducido en un acto empírico y creativo

Para trabajar estas habilidades metacognitivas la filósofa y experta en recursos didácticos Lourdes Cardenal (16 octubre de 2017) recomienda el uso de una “escalera de metacognición” en el aula, que, colocada como imagen los alumnos/as pueden guiar mejor el proceso de reflexión del aprendizaje.


**Escalera metacognitiva: Alumnado de ed. primaria.**  
(Cardenal, 16 octubre de 2017)

**¿QUÉ HEMOS APRENDIDO HOY?**  
Guía para una buena reflexión de nuestro aprendizaje




**¿Qué he aprendido?**

Qué palabras nuevas y qué datos curiosos o importantes has aprendido hoy en clase.



**¿Cómo lo he aprendido?**

Trabajando con los compañeros en equipo, de manera individual, a través de actividades, con juegos, pintando, hablando todos juntos ...



**¿Qué hago ahora mejor?**

¿Has aprendido a relacionar palabras? ¿a organizar información? ¿a definir?, ¿has mejorado tu creatividad? ¿has aprendido a hablar en público o a expresarte? ¿Has colaborado, dialogado, explicado...? ¿Has mejorado tu manera de redactar, o de hacer resúmenes o de usar el diccionario?



**¿Para qué me ha servido?**

La actividad te ha valido para: conocer palabras nuevas e información desconocida, memorizarlas, comprenderlas, repasarlas, entenderlas, debatirlas con los compañeros...



**¿Para qué me puede valer?**

¿En qué otros momentos (dentro y fuera del cole) podrás usar los las palabras e información que has aprendido y las habilidades que has mejorado?

**Tabla 22** - Escalera metacognitiva para primaria (Cardenal, 16 octubre de 2017)

**Escalera metacognitiva: Alumnado de ed. secundaria.**  
(Cardenal, 16 octubre de 2017)



**Tabla 23 - Escalera metacognitiva para secundaria (Cardenal, 16 octubre de 2017)**

Finalmente señalar que pueden surgir confusiones evaluativas. Hemos de entender que los alumnos/as aprenden según se les evalúa. Si nuestras pruebas sólo evalúan contenidos reproductivos es normal que el alumno/a no valore su propio juicio, pues esos dones no son valorados. No solo abogamos por una evaluación reflexiva sino por una evaluación que valore la reflexión y las habilidades del pensamiento. De ahí la sentencia de “dime cómo evalúas y te diré como aprenden tus alumnos” (Monereo y Lemus, 2010). Para responder al cómo de la evaluación filosófica hemos de ser conscientes de las herramientas y recursos de observación a nuestro servicio.

### **B. Herramientas para evaluar la práctica filosófica con niños y niñas.**

Unos de sus principales estigmas de la filosofía práctica, y la didáctica de la filosofía, es que las investigaciones desde las ciencias sociales y ciencias de la educación, propias de la investigación-acción, han sido muy tardías (Moriyón 2007, 2010). Esto ha relegado la importancia empírica y demostrable, ya sea cualitativa o cuantitativa, de la enseñanza del pensamiento en la infancia, y su impacto, a lo largo de los años y en torno la optimización integral de las demás áreas escolares (Ibidem, 2010).

Consideramos que uno de los grandes problemas educativos, escolares y curriculares es la limitación en la enseñanza de los procedimientos instrumentales, que, aun siendo útiles, no mejoran hondamente las capacidades intelectuales, personales y sociales en el

alumnado de toda edad y todo entorno. Ante esto consideramos que la enseñanza del pensamiento (José et al. 2005), mediante los programas y métodos apropiadas en el aula, crean una estimulación eficaz de las capacidades metacognitivas. (Nickerson, 1987, Lipman, 1992; Lora et al. 2000; Brenifier, 2012) relacionado con la mejora de la inteligencia (Yuste, 1994; Prieto & Pérez, 1994; Mujica et al., 1996; Gonzales y Posada, 2008) y el pensamiento crítico en el aula (López, 2012). Este enfoque apoyado en las prácticas filosóficas actuales y la metodología que proponemos para filosofar sustentan este empoderamiento en habilidades del pensamiento en los retos del aula (Colon et al. 1997; Morales, 2018b), además de aunar el pensamiento complejo (Lipman, 1997, 2016).

Basándonos en las *habilidades del pensamiento*<sup>107</sup> citadas como corazón de la competencia de enseñar a pensar, hemos diseñado una escala de valoración observación, a modo de rúbrica educativa, que hemos denominado como **RÚBRICA DE HABILIDADES DEL PENSAMIENTO**. Nuestra meta es diseñar a su vez una herramienta que sea versátil para los docentes, y que sin ser extremadamente compleja o técnica le ayude a investigar y mejorar las habilidades en el aula, y directamente la práctica de la filosofía con cualquier disparador, ya sea un texto, un tema oral, o el cine en el método de *Cinesofía en el aula*.

<b>(C) Investigación.</b>	I.1. Problematicar.	Identifica uno o varios problemas en una situación u argumento. Busca los porqués. 0 - 1 - 2 - 3 -	Identifica problemas en algo aparentemente cotidiano y e inadvertido. Crea dilemas. 4 - 5 - 6	Identifica problemas en una problematización y analiza conflictos de perspectivas enfrentadas 7 - 8 - 9 - 10
	I.2. Adivinar.	Expresa una intuición repentina. 0 - 1 - 2 - 3 -	Intuye posibles soluciones sin explicar si se basa en experiencias previas o evidencias. 4 - 5 - 6	Identifica en las intuiciones rastro de creencias, experiencia, y formaciones no conscientes antes. 7 - 8 - 9 - 10
	I.3. Indagar. ( <i>Deseo de profundizar</i> ).	Percibe con asombro y curiosidad intelectual lo real o cotidiano, dispuesto buscar detalles. 0 - 1 - 2 - 3 -	Se entusiasma al ahondar temas complejos y reconoce que es un error dar cosas por sentado 4 - 5 - 6	Profundiza en un tema algo más antes de abandonarlo y abre nuevas vías para abordarlo. 7 - 8 - 9 - 10
	I.4. Formular pregunta. <sup>1</sup>	Formula y responde preguntas variadas relacionadas a un tema concreto, reconociendo su importancia.	Transforma en pregunta (concreta o amplia) un problema. Conecta y encadena preguntas, desde la comprensión a la profundización.	Sintetiza preguntas e identifica qué preguntas intentan responder los demás. Se hace preguntas alternativas y meta, ¿es esa una buena pregunta?

**Tabla 24 - Extracto de la rúbrica de observación y sus indicadores de calificación.**

Los indicadores de esta competencia y muchos de los elementos formales han sido extraídos e inspirados del contundente volumen de *Estimulación de la Inteligencia* (García Moriyón, et al., 2002), así como la idea de elaborar un nuevo **PERSONOGRAMA**, como herramienta no solo de evaluación sino de registro. También se ha tenido en cuenta el test dimensional para la práctica filosófica de Hernández Bermúdez (2017). Pero, ante ambos hemos encontrado inconvenientes.

<sup>107</sup> Para no reiterar, remitimos al listado y panel general del ANEXO 1 - TABLA RESUMEN DE LAS HABILIDADES DEL PENSAMIENTO.



Nuestra herramienta de observación de los diálogos filosóficos es orientativa, limitada, es preliminar y pretende abrir una posibilidad educativa y filosófica más allá de cerrar con una conclusión. Ante todo, es una herramienta de contraste, un termómetro de habilidades. Esta herramienta se apoya en una rúbrica con las habilidades, concretadas en indicadores con distintos grados de desempeño orientativos sobre la presencia de las habilidades filosóficas en la observación.

Los estudios realizados sobre la evaluación del pensar en Cinesofía, y otras formas de filosofía práctica con niños/as más generales, se describen en *La evaluación del pensamiento: Herramientas para evaluar la práctica filosófica con niños y niñas*<sup>108</sup>, en donde marcamos sus luces y sombras, los recursos de evaluación, un breve estudio de un caso, las limitaciones de calibrar la joven herramienta, los problemas de precisión en este tipo de indicadores, y reflexionamos si estos corresponden con las habilidades del pensamiento previamente fijadas.

Remarcar, que nuestra pretensión es ir allanando el camino para que la práctica filosófica y su evaluación tenga un lugar y presencia en las evaluaciones didácticas propias de la evaluación-acción, y su fiabilidad colegiada (Kemmis y McTaggart, 1988). Además, nos moviliza a aportar esta humilde y limitada herramienta, que está en fase embrionaria, pero cuyo diseño y presentación la hace disponible y al alcance y uso versátil del investigador y docente preocupado por la enseñanza del pensamiento en su escuela y su aula., ampliándola en el uso de sus recursos y trabajo de las disciplinas.

Adema, proponemos unos criterios de evaluación generales, aplicables en Cinesofía y en rigor al visionado de los fragmentos. Sin embargo, ya que Cinesofía usa *un momento potencial del cine para dialogar con rigor*, estos criterios se complementan con la citada rúbrica de indicadores observables sobre las habilidades del pensamiento filosófico llevadas al diálogo de aula, el cual es el momento central del desarrollo de las competencias del pensamiento<sup>109</sup>.

## 10 CRITERIOS DE EVALUACIÓN DEL VISIONADO Y TRABAJO EN CINESOFÍA

---

<sup>108</sup> Véase ANEXO 5 - La evaluación del pensamiento: Herramientas para evaluar la práctica filosófica con niños y niñas. Artículo no publicado aún, pero que incluimos porque puede resultar pertinente para justificar la evaluación vinculada a la práctica de la filosofía en la escuela.

<sup>109</sup> Véase ANEXO 6 - Rúbrica de habilidades del pensamiento en el diálogo: Indicadores del discurso filosófico

0. Comparte, coopera y desarrolla las habilidades del pensamiento en el diálogo de la comunidad de investigación, donde se encuentra percibir, conceptualizar, razonar, investigar, traducir, empatizar y pensar sobre lo pensado.

1. Comprender el contenido de los fragmentos en cuento al texto fílmico.
2. Identificar conceptos en las imágenes y secuencias.
3. Identificar un tema eterno o problemática en las imágenes y secuencias.
4. Relacionar distintas miniaturas o imágenes de una misma obra estableciendo significados.
5. Relacionar distintas miniaturas e imágenes de una obra con otras.
6. Interpretar el fragmento desde una propia postura, o desde el sentido propio del texto fílmico o desde la intención del director.
7. Identificar, interpretar y razonar teorías y corrientes filosóficas en la miniatura.
8. Identifica, interpreta y razona al autor y sus ideas en las miniaturas.
9. Identifica, razona y relaciona varios autores e ideas en la miniatura o entre miniaturas.
10. Encontrar relaciones entre ficciones filosóficas y teorías, ideas o autores.

**Tabla 25 – Propuesta de criterios de evaluación en Cinesofía.**

A través del *personograma*, antes citado y aportado, el alumnado no queda como numeración sino como figura gráfica, un símbolo que hemos de interpretar. Ya Lipman exploró estas inquietudes (1997, pp. 216-219) y estableció una serie de indicadores preliminares para responder a *¿cómo saber si estoy enseñando a pensar?* Lipman toma la taxonomía de Ennis sobre indicadores de conducta autorreflexiva, y marca algunas evidencias que comprenderían la conducta progresiva y no estática del aprendiz del pensamiento. Partiendo de Ennis, Lipman propone estos indicadores e indicios de observación propia de la conducta autocorrectiva, y en los cuales nosotros nos hemos basado para elaborar la rúbrica de evaluación, juntos con los hallazgos expuestos en *La estimulación del pensamiento* (García Moriyón, 2002). Los indicadores preliminares son:

**INDICADORES DE CONDUCTA AUTOCORRECTIVA  
(DEL FRAGMENTO DE CINE Y DEL DIÁLOGO)**

- Detecta errores y contradicciones en el pensamiento del otro.
- Es conscientes de los errores de su propio pensamiento.
- Señala expresiones ambiguas (del fragmento de cine y del diálogo).
- Intenta clarificar expresiones vagas.
- Pide razones y criterios cuando no se han dado.
- Reconoce que es erróneo dar cosas por sentado.
- Identifica falta de coherencia en las discusiones.
- Identifica *incompletud* en las discusiones.
- Señala falacias e inferencias inválidas (del fragmento del cine y del diálogo).
- Cuestiona los procedimientos de investigación y si es correcta su aplicación.

**Indicadores de sensibilidad al contexto.**

- Distingue matices de significado culturales.

- Distingue matices de significado según puntos de vista.
- Relaciona significados entre contextos.
- Distingue diferencias según esquemas lingüísticos y áreas de conocimiento.
- Exigen una traducción rigurosa.
- Reconoce cambios de significado.
- Distinguen la intención.
- Reconocen cambios como resultado de la intención.
- Identifican el tono y énfasis del lenguaje.
- Relacionan situaciones actuales con situaciones pasadas.
- Diferencian situaciones aparentemente similares cuyas consecuencias son distintas.

#### Indicadores de conducta orientada por criterios

- Identifica y evalúa valores compartidos, ideales, finalidades y normas.
- Conecta normas y tradiciones a precedentes.
- Usa el sentido común para establecer regularidades entre valores, normas y hechos.
- Compara con sistemas comunes de valores y características compartidas.
- Identifica presupuestos y supuestos.
- Relaciona principios teóricos y conceptuales.
- *Criterializa* reglas, leyes y normativa.
- Determina el grado de satisfacción de criterios con estándares.
- Da ejemplos de los hechos y acciones.
- Evalúa y propone pruebas, ejercicios o propuestas de intervención para obtener hallazgos empíricos.
- *Criterializa* propósitos, metas y finalidades.

#### Indicadores de conducta de juicios razonables

- Delibera buscando un acuerdo.
- Toma decisiones para problemas reales y teóricos.
- Desarrolla indagación para determinar hallazgos conclusivos.
- Da ejemplos de categorizaciones y clasificaciones.
- Distingue.
- Conecta y relaciona.
- Delibera ante discursos o acciones intencionales.

### **Tabla 26 – Indicadores preliminares de la conducta autocorrectiva.**

La reflexión y valoración de los indicios, evidencias o indicadores nos puede dar una cierta idea del estilo cognitivo del alumno/a. Estos estilos cognitivos, direccionan la conducta en las diversas situaciones que exigen las habilidades cognitivas. Además, es orientativo, nada rígido, pues nuestros alumnos devienen, y estos estilos se ubican dentro de un continuo. “No es esperable que una persona sea analítica, sino que se ubique dentro de un continuo que va del análisis a la relación” (García Moriyón et. Al, 2006, p. 170). Siendo solo una relación orientativa, podemos marcar tres estilos cognitivo habituales en el alumnado y encaminados hacia un marco o paradigma mental filosófico

- **Racional:** Al relacionarse con el mundo muestra un predominio de las habilidades analíticas de conceptualización (C) y razonamiento (R). Distingue y categoriza los conceptos, discriminando muchos usos de un mismo concepto. Su razonamiento predomina ser inductivo-deductivo, pero puede predominar que use más el análisis que la relación sintética. A nivel psicológico, el racional tiende a bloquear o eliminar la información contradictoria, aunque es tolerante a ideas teóricas que guarden lógica entre sí.
- **Empírico:** Al relacionarse con el mundo muestra un predominio de las habilidades perceptivas (P), buscando el detalle ofrecido por los sentidos. Explora la fiabilidad y valides con las habilidades de investigación (I). A nivel psicológico, el empírico bloquea, elimina o tiene baja tolerancia a las experiencias no realistas o no prácticas.
- **Metafórico:** Al relacionarse con el mundo muestra un predominio de las habilidades de simbólicas de traducción (T), cotejando las ideas según el grado de universalidad. Hace un gran uso de las habilidades de conceptualización (C) desarrollando relaciones entre conceptos, conectándolos, combinándolos o produciendo conceptos nuevos originales. Combina y traduce ideas teóricas a experiencias prácticas y viceversa.

### 3.5. ENSEÑAR A PENSAR CON CINE.

Hemos llegado hasta este punto, abordando la práctica filosófica y enseñanza del pensamiento en la escuela, como una metodología y formato de aula capaz de dar unas competencias sólidas y longitudinal es en un mundo cada vez más pantallístico, al que hemos denominado como *Cinesfera*. Tras haber dejado consolidado y justificada la necesidad de la filosofía en la escuela, y argumentado sobre qué es enseñar a pensar, nos detendremos de nuevo en esta misma cuestión, pero para ahora pulir detalles relacionados con una particular forma de enseñar a pensar. Pensar con cine.

Todo lo mencionado remite y se redirecciona a este enfoque de *Cinesofía en el aula*, y, aunque la práctica de la filosofía cuyos elementos didácticos y metodológicos aquí descritos son aplicables a numerosos recursos y vías, nosotros nos centraremos en el recurso del cine, pues el cine tiene un factor educador, es un narrador de mitos y ficciones, es un simulador de dilemas y emociones empáticas, es un modelo de pensamiento de múltiples lecturas, tantas ,que requiere una pedagogía de la mirada, para filosofar ante la pantalla, para pensar con los ojos.

En estas líneas nos detendremos en ciertos detalles y características del empleo de la práctica filosófica del cine desde una óptica pedagógica.

### **3.5.1. EL CINE COMO DISPARADOR DE LAS COMPETENCIAS FILOSÓFICAS.**

El cine es un disparador del pensamiento. Proyectar una escena en el aula alienta a la discusión. Como vimos en *El currículo del pensamiento*, un disparador es un recurso que activa un momento o proceso filosófico en el aula. Los disparadores sirven de medio y de contenido, pero sobre todo son una excusa o pretexto para iniciar la práctica del diálogo filosófico con los niños/as.

Así lo menciona Cabrera cuando relaciona la filosofía en el tratamiento de películas, “podemos empezar a filosofar desde cualquier punto, ya que sea cual fuere el punto de partida, siempre será rápidamente superado y considerado superficial, pues habrá sido tan sólo un impulso para empezar a reflexionar (...) ya que el ejercicio del pensamiento se ejerce de una sola manera: pensando”. (Cabrera, 2015, p. 12). Convertir el cine en un disparador es convertirlo en un acto humano, siguiendo “los consejos de los grandes maestros del pensamiento como Sócrates, Descartes o Rousseau, en el sentido de no aceptar porque si un determinado discurso que se nos presenta y tener el derecho de decodificarlo (Breu y Ambrós, 2007, p. 11).

A través del enfoque intercompetencial y trasdisciplinar descrito en *El currículo del pensamiento*, la programación de sesiones de cine y diálogo filosófico facilitan las competencias filosóficas desglosadas en la *Competencia de enseñar a pensar*, como son la capacidad Intelectual (Pensar por sí mismo), existencial (Ser uno mismo) o social-comunitaria (Pensar con los otros). De esta forma, esta forma de trabajar el cine nos permite a su vez, incorporar la filosofía en las demás áreas que ya incorporan cine. La Cinesofía tendería ese puente trascurricular que incluiría enseñanza del pensamiento, cine y didáctica de las áreas.

Ya de por sí, el cine como instrumento didáctico y reflexivo, tiene gratos aspectos competenciales. Se podría denominar como “competencia del pensamiento audiovisual”, o competencia cinesofica, integrando en ella elementos de la subcompetencia comunicativa audiovisual (competencia comunicativa, competencia artística y cultural y competencia digital) y las subcompetencias filosóficas para aprender a pensar (competencia de aprender a aprender, competencias lingüísticas, científicas, socio-

ciudadanas y de autonomía personal) logrando una reflexión crítica y ser parte activa de los problemas de la sociedad, y en relación con situaciones personales vividas directamente o conocidas. Y es que el cine es un recurso didáctico de primer orden para activar procesos mentales, competencias y habilidades del pensamiento, cuyo “razonamiento lógico activa los conocimientos previos, plantea de manera autónoma un problema, permite descubrir el resultado por uno mismo, obliga a la mente a desarrollar habilidades que le servirán fuera del aula, ayuda a decodificar los contenidos, símbolos y significados que se plantean, permite ampliar, clasificar y relacionar el conocimiento, elaborando nuevos contenidos que, a su vez, se convertirán en elementos que permitirán alcanzar conocimiento posteriormente” (Amilburu, M y Landeros, B. 2011, p. 33)

Breu y Ambrós mencionan que hay que aprovechar las competencias audiovisuales del currículo educativo, que favorecen explorar y comprender el mensaje del film (argumento, contraste de información.) y tener presente del propio lenguaje y técnicas del cine. Nosotros mencionaremos estas para que estén presentes, ya que afectan, pero en esta obra el lenguaje y técnicas que abordamos son las del diálogo filosófico en comunidad y sus habilidades del pensamiento, pues el uso del *Cinesofía* es el empleo del cine para crear una atmósfera de pensamiento socrático. Y aun pudiendo ser el cine el fin, en *Cinesofía* es el medio para el pensamiento. Aun así, y recordando que esto es un manual de cine y filosofía didáctica, hemos incluido los elementos gramaticales del cine en *Pedagogía de la mirada: Explorar desde la gramática del cine*<sup>110</sup>, porque vemos coherente mostrar las técnicas que hacen del cine un fin en sí mismo de investigación.

En base a nuestra práctica, animamos a ver la utilidad del cine no solo como un instrumento para la enseñanza de la filosofía, como veremos en las descripciones teóricas de Platón, de Descartes, etc., de la sección *Los filósofos ante la pantalla*, sino también para la práctica filosófica y enseñanza del pensamiento, a través de las dinámicas, las guías de discusión sobre la muerte, la vida, el tiempo, lo real, etc., en cualquier área de conocimiento. Y es que el cine logra aunar en el aula la filosofía en cuanto contenido y en cuanto el proceso de filosofar. Como menciona Cabrera, “mostrar que el cine puede enseñar filosofía a la manera kantiana” (2015, p. 12), donde “él [el profesor] no debe enseñar pensamientos, sino a pensar; no se debe transportar al alumno, sino guiarlo, si se

---

<sup>110</sup> Esto se completa consultando, los ANEXO 3 - GRAMÁTICA DEL CINE: Lenguaje, estructura y aspectos técnicos (visual, auditivo y narrativo) de una obra cinematográfica., y el ANEXO 4 - INSTRUMENTO DIDÁCTICO. Herramienta para analizar la gramática y técnicas cinematográficas en el aula.

quiere que él sea apto, en el futuro a caminar por sí mismo. Semejante didáctica la exige la propia naturaleza de la filosofía” (Kant, 2000).

Pero para filosofar ante la pantalla, pensar con el cine, se exige la adquisición de competencias de análisis, síntesis, interpretación analógica, etc. que se engloban en las habilidades del pensamiento<sup>111</sup>. Entendamos que *Cinesofía* es materializar la competencia de aprender a pensar llevada al cine, donde se aúna con competencias cinematográficas que le son propias al lenguaje del cine. Pero más que el lenguaje del cine, lo que es más importante es como el cine moviliza nuestro lenguaje en capacidades mentales, habilidades que desarrollan destrezas del juicio, para identificar presupuestos, estereotipos y prejuicios, juicios prematuros, etc. Como veremos las habilidades éticas al colocarnos ante el cine nos exigen contextualizar, y en ocasiones requerimos la suspensión del juicio y adoptar una situación no juiciosa cuando las circunstancias así lo requieren (Lipman, 1997, pp. 113-115). Para Irene de Puig, tanto en su estimulante manual *Cinèfil. Cinema y filosofía* (2006) como en su artículo *Ciudadanía y cine. Filosofía para niños* (2011), el cine como instrumento filosófico para filosofar con niños, lleva estas habilidades a la optimización de competencias sociales y cívicas, que son:

- Aprender a ser y actuar de manera autónoma: autoconocimiento, autocorrección-autoestima.
- Aprender a convivir. Diálogo tolerante con el otro.
- Aprender a ser ciudadanas/os en un mundo global. Trabajar un marco de pluralidad y diferencias.

De nuevo, nos detendremos en las habilidades filosóficas pero esta vez concretándolas al cine como disparador de las competencias.

### **3.5.2. HABILIDADES DEL PENSAMIENTO EN CINESOFÍA.**

“Entre los aficionados al cine se suele lograr aquello que muchas teorías filosóficas se enfrentan y no consiguen; este ejercicio de sus facultades resulta de gran placer” (Jarvei, 2011, p. 74). Así Ian Jarvei expone el enorme placer que oculta el cine, pero, sobre todo, oculta toda las capacidades y competencias, que, desde su dimensión lúdica y narrativa, nos transporta como experiencia.

---

<sup>111</sup> Véase el punto La filosofía como una Competencia educativa. Habilidades del pensamiento.

Ya hemos reiterado, que el trabajo intencional y pedagógico de las habilidades del pensamiento, o sea esas operaciones que hacemos dentro de la cabeza cuando filosofamos, son el corazón de la competencia filosófica y el contenido mismo de los diálogos socráticos. Las habilidades viven con nosotros desde nuestra primera infancia, en su forma más primitiva y débil, en distrofia técnica y aplicadas de forma indisciplinada y *naif*. La diferencia en su uso entre adultos y niños/s, no es tanto de tipo, sino de grado. Y es que la educación y su maquinaria más allá de la “adquisición” de las habilidades lo que ha de insistir es en el perfeccionamiento y mejora de estas técnicas. Entendemos que, con pañales muchos bebés salen corriendo, pero eso no quiere decir que sean expertos corredores ni que controlen la técnica. Así sucede con el lenguaje, así sucede con las habilidades. Hay una predisposición natural, y es la educación la que tiene que comprometerse a consolidarlas. (Lipman, 1997, pp. 85-86)

Como ya hemos defendido, al estilo Wittgenstein, el lenguaje es nuestra caja de herramientas (1988). Y la caja de las habilidades y el lenguaje tienen un desarrollo simultáneo. El uso del lenguaje, de la lógica formal del sentido común, es crucial para el desarrollo cognoscitivo, proporcionando el medio para expresar ideas y plantear preguntas, las categorías y los conceptos para el pensamiento. Nuestro equipo básico de razonamiento se asemeja a esa caja de herramientas. (Lipman, 1997, pp.71). Las habilidades del pensamiento están relacionadas a categorías lógicas del lenguaje, estas competencias lógicas categorizadas, según Lipman (1997, pp. 74-75). Ante las problemáticas, que surgen episódicamente o que provocamos intencionalmente, hemos de poseer una idea secuencial, pues al igual que el carpintero o el mecánico, usa sus sencillas herramientas en serie y estratégicamente; proporcionalmente los niños y niñas se enfrentan a los problemas (morales, existenciales, geométricos, algebraicos) operando una serie de pasos necesarios para darles solución. Podemos entender esto como un razonamiento-secuencia. Lo que le entregamos al alumnado es la habilidad para manejar la caja de herramientas del pensar ante la lectura del mundo, un mundo miniaturizado en una pantalla. Como cita Lipman, con sus analogías pedagógicas, “no se trata de que un mecánico utilice una llave inglesa o un destornillador mucho más hábilmente que nosotros, se trata de que el mecánico conoce bien como coordinar, secuenciar y sincronizar el uso de las herramientas, mucho más efectivamente que nosotros, añadiendo a ello la enorme y compleja experiencia” (1997, p. 80).



Desde nuestra consideración, el desarrollo del lenguaje, en calidad y cantidad, va ligado al desarrollo de las habilidades del pensamiento, pues nuestro lenguaje hace al pensamiento al mismo tiempo que nuestro pensamiento hace a nuestro lenguaje. Esta relación entre pensamiento, lenguaje y lógica lo presenciamos constantemente en el cine y en esta línea, “mejorar el pensamiento en el aula significa primordialmente mejorar el pensamiento en el lenguaje y ello supone la necesidad de enseñar el razonamiento, tradicionalmente una subdisciplina de la filosofía” (Lipman, 1997, p. 70). El pensamiento hábil se muestra en la comparación, el juicio, la inferencia, la deducción-inducción, la clasificación, definición e identificación; y que sin ellas quedaría bastante limitada nuestra capacidad de lectura y escritura, así como los actos de diálogo, de habla y escucha. Por ello observamos a alumnos/as que escriben, que ven o leen películas, que escuchan, pero lo hacen torpemente, y es porque hay un mecanismo, pero no hay calidad. Por ello convertir la educación de estas habilidades pensamiento es potenciar la comunicación, y elevar la enseñanza del pensamiento a un compromiso con el futuro.

Los docentes, aunque en general vean esta propuesta con buenos ojos, no disponen de la práctica y desconocen los pasos, muchos acaban resolviendo situaciones de forma alarmante y poco modélica al no poder ayudar a sus alumnos cuando estos se tropiezan con un problema escolar que demanda la lógica (Lipman, 1997, p. 76). Algunas de estas lagunas en nuestra vida escolar diaria, originan inconsistencias y autocontradicciones, incluso derivan en una autodefensa o una conducta esquiva para camuflar nuestras debilidades. Por ello, es relevante el entrenamiento en la práctica filosófica, sus competencias y habilidades, aspecto que nos formará racionalmente para esas exigentes circunstancias sobrevenidas y para identificar esos vaivenes lógicos en el diálogo con nuestros alumnos/ en la lectura del cine.

Ya exhibimos la caja de herramientas con las habilidades del pensamiento para el entrenamiento del alumnado, sin embargo, hemos esperado a llegar a ese punto para explorar con detenimiento cada una de las habilidades aplicadas al cine. Todas ellas vienen acompañadas de una brevísima descripción, y de unos *ejercicios-tipo* a nivel orientativo. Para ahondar más en los tipos de ejercicios, tareas variadas y dinámicas potenciales hemos de acudir a la sección práctica de esta investigación, que está repleta de escenas de películas asociadas a ejercicios de filosofía práctica. Remitimos, de nuevo, a la caja de habilidades ya mostrada:

<b>(P) PERCEPCIÓN</b>	<b>(T) TRADUCCIÓN</b>	<b>(M) METACOGNICIÓN.</b>	<b>(R) RAZONAMIENTO</b>
P.1. Observar P.2. Escuchar Atentamente P.3. Saborear/degustar. P.4. Oler P.5. Tocar P.6. Percibir movimientos P.7. Conectar sensaciones	T.1. Narrar y describir. T.2. Simbolizar. T.3. Improvisar (Fluidez). T.4. Interpretar lenguajes. T.5 Traducción metafórica. T.6. Resumir.	M.1. Recordar. M.2. Reformular. M.3. Autoexamen M.4. Metacrítica. M.5. Reorganización. M.6. Atender al metapensar	R.1. Buscar y dar razones R.2. Razonar con inferencias. R.3. Razonar analógicamente R.4. Razonar hipotético R.5. Razonamiento inductivo. R.6. Razonamien. Deductivo. R.7. Razonamiento analítico R.8. Razonamiento sintético R.9. Inferir consecuencias. R.10. Rel.premisa-conclusión R.11. Rel.causas- efectos. R.12. Relacionar parte-todo. R.13. Relacionar medio-fin. R.14. Establecer criterios.
<b>(C) CONCEPTUALIZACIÓN</b>	<b>(I) INVESTIGACIÓN</b>	<b>(EE) ÉTICO-EMOCIONAL</b>	
C.1. Conceptualizar. C.2. Clarificar la ambigüedad. C.3. Matizar C.4. Dar ejemplos. C.5. Dar contraejemplos. C6. Comparar-contrastar C.7. Establecer semejanza. C.8. Agrupar y clasificar C.9. Seriar.	I.1. Problematizar. I.2. Adivinar. I.3. Indagar. I.4. Formular pregunta. I.5. Formular Hipótesis. I.6. Buscar alternativas. I.7. Seleccionar posibilidades I.8. Imaginar. I.9. Generalizar.	EE.1.Contextualizar EE.2. Empatizar y respetar. EE.3. Autoconocimiento EE.4. Fuerza del yo. EE.5. Imaginación ética. EE.6. Evaluar intención. EE.7. Gestionar reglas. EE.8. Afiliación.	

**Tabla 27 – Caja resumida de las habilidades del pensamiento** (Nickerson, 1987, Andrés et al., 2005, Puig y Sático, 2009; Sasseville y Gagnon, 2007; García, 2002, 2007; Brenifier, 2005, 2011, 2012) y elaboración propia (Morales, 2018).

### 1. HABILIDADES DE PERCEPCIÓN (P).

Las habilidades perceptivas tienen una enorme carga sensorial y manipulativa, haciéndola muy adecuada para pensar y explorar en infantil y los primeros cursos de primaria.

<b>HABILIDADES DEL PENSAMIENTO DE PERCEPCIÓN.</b>			
<b>Tipo de habilidad</b>	<b>Habilidad del pensamiento</b>	<b>Descripción</b>	<b>APLICACIÓN EN CINESOFÍA Ejemplo de actividad y sugerencias.</b>
<b>PERCEPCIÓN</b>	<b>P.1. Observar</b>	<i>Identificar y captar visualmente. Aprender a leer imágenes, hechos o conductas corporales.</i>	Focalizar en detalles de la imagen. Fijarse en la postura corporal y emocional de los personajes. Analizar la miniatura sin sonido, solo con imagen.
	<b>P.2. Escucha atenta.</b>	<i>Identificar y captar los matices de un discurso, los tipos de palabras, estructura lógica. También implica el respeto al turno de palabra. Es muy relevante, es una habilidad de comprensión.</i>	Identificar frases, detalles, capturar palabras esenciales. Sonidos y música. Se puede explorar la miniatura con los ojos tapados.
	<b>P.3. Saborear/degustar. P.4. Oler P.5. Tocar</b>	<i>Experiencias sensoriales.</i>	Estas habilidades pueden ser desarrolladas en dinámicas complementarias en Cinesofía, pero son difícilmente adaptables a explorar un audiovisual.
	<b>P.6. Percibir movimientos</b>	<i>Investigación por cinestesia.</i>	Focalizar en detalles de la imagen. Fijarse en la postura corporal y emocional de los personajes. Analizar la miniatura sin sonido, solo con imagen.
	<b>P.7. Conectar sensaciones</b>		

	<i>Investigación por sinestesia, sensorial y emocional.</i>	Conecta la imagen, al sonido, y a la palabra. Expresar una de estas mediante otras, o una sensación mediante otro medio analógico.
--	---	--

**Tabla 28 – Caja de habilidades de percepción en Cinesofía.**

## **2. HABILIDADES DE INVESTIGACIÓN (I).**

Estas habilidades son fundamentales para el desarrollo del pensamiento filosófico y la competencia del pensamiento. El desarrollo del pensamiento y sus competencias investigadoras, exigen un “pensamiento tentativo, probatorio, provisional, exploratorio, interrogador” (Lipman, 1997, p. 123). Pero, ¿Qué es investigar? Es buscar, predecir, identificar. Problematizar. La investigación está hermanada a la autocorrección, pues toda postura autocorrectiva conlleva una praxis investigadora.

Estas habilidades exigen tantear, averiguar, saber buscar, formular problemas, estimar hipótesis y barajar valorativamente posibilidades, remitiendo al método cartesiano (evidencias, hipótesis, experimentar con naturalezas simples y complejas, generalizar, concluir). Están muy vinculadas con el uso de las posteriores habilidades de razonamiento (identificar causas, medios, fines, consecuencias). Las habilidades de investigación ayudan a producir soluciones múltiples al buscar alternativas, esto conlleva a seleccionar la mejor de las alternativas, y consecuentemente volver a usar criterios.

La principal habilidad de este grupo es *problematizar*. Esta es una habilidad que saca las castañas. Ella es el primer esfuerzo al genera una apertura a las preguntas venideras. Es una habilidad que rompe la normalidad y la mundanidad. Cepilla a contrapelo, como dice Benjamin; rasca donde no pica, como dice Rorty. Pulir esta habilidad es mantener y llevar el método filosófico a un proceso de investigación científica, moral y humanística, una investigación crítica, ética y estética en el diálogo *cinesófico*. Problematizar es investigar un problema. Los problemas no se deben de censurar, deben ser bienvenidos. Es una habilidad que nos enseña a *amar los problemas* la construcción de un corpus que nos ayude a encararlos mejor. Para Brenifier (2012):

Aprender a amar los problemas, a ser conscientes de ellos, aprender a articularlos y no actuar como si no existieran, como si fuesen algo tabú, confiando en a que ellos solos se resuelvan misteriosamente, Pero haría falta que el propio profesor amara el descubrimiento, o aprendiese a amarlo (pp. 164 – 165).

Antes de pasar a exponer las habilidades, veamos el algoritmo de problematización para de resolución de problemas aplicado al modelo de *Cinesofía en el aula*. Lo aquí propuesto es una adaptación del algoritmo para las situaciones problemáticas de Maurice J. Elias y John Clabby, mencionada por Lipman (1997, pp.214-215) para explicar la práctica mediante razonamientos, aspecto que no dista de enfoques de resolución de problemas lógico-matemáticos y heurísticos como los planteados por George Polya o Mason, Burton y Stacy. Y es que lo aquí mostrado sirve para un problema emocional, un problema conceptual, un problema cronológico y un problema numérico-matemático, o para explorar otras numerosas posibilidades. Este algoritmo tiene ocho pasos:

#### ALGORITMO DE PROBLEMATIZACIÓN EN CINESOFÍA.

1. **Expresar sensaciones y sentimientos ante un problema.** Pregunta: ¿Quién ve un problema en este fragmento? Respuesta: El protagonista está enfadado.
2. **Formular el problema de una forma sencilla e identificar las causas.**  
P: ¿Qué le hace estar tan enfadado, ¿cuál es su problema? R: Otro niño se ha burlado de él.
3. **Explorar porqué eso es un problema general.** P: ¿las burlas enfadan? ¿Por qué? R: Nos enfadan porque nos hacen sentir mal. P: ¿Por qué tan mal? R: ¿Porque nos hacen sentir solos y tontos? P: ¿Qué nos hace sentir más en este caso, solos o tontos? R: Me hace sentir tonto.
4. **Formular un propósito o finalidad a conseguir** P. ¿Existe alguna forma de solucionar esa situación? R: Que dejen de burlarse de él, que no le importe las burlas, etc.
5. **Defender puntos de vista dando buenos argumentos.** P:¿quién está más a favor de esta solución? ¿Quién con aquella? ¿Por qué? ¿Existen más posibles soluciones?
6. **Formular hipótesis de solución donde se anticipen consecuencias.** ¿Para qué haríamos eso? ¿qué obtendría? ¿Si hace esto da lugar a lo otro? ¿qué daría lugar si...? ¿qué pasaría si..?
7. **Valorar y decidir alternativas grupalmente.** P: ¿De entre todas cuál es la más adecuada y por qué?
8. **Identificar los pasos para alcanzarlo** P: ¿Cómo vamos a conseguirlo? ¿Qué es primero y qué es después? ¿Ves algún obstáculo en algún paso?
9. **Reformular con nuestras palabras la solución valorada su efecto.** P: ¿Puedes decir con tus palabras a donde hemos llegado? ¿Crees que nos vale?
10. **Expresar sus avances y emociones.** P: ¿cómo te has sentido en este diálogo? ¿Ha sido útil? ¿Has notado un cambio o no?

**Tabla 29 – Algoritmo de problematización en filosofía. Adaptación personal basada en Elias y Clabby (Lipman, 1997, pp.214-215).**

Este enfoque de investigación práctica de la filosofía, puede llevar este generalizado algoritmo a el enfoque interdisciplinar de la filosofía y el cine en el currículo.

#### HABILIDADES DEL PENSAMIENTO DE INVESTIGACIÓN.

Tipo de habilidad	Habilidad del pensamiento	APLICACIÓN EN CINESOFÍA Ejemplo de actividad y sugerencias.
	<b>I.1. Problematizar.</b> <i>Convertir en objeto de discusión cualquier aspecto. Esta habilidad devuelve el asombro a la vida cotidiana.</i>	Ante cualquier miniatura de cine, preguntar ¿Qué problema encontráis?

<b>INVESTIGACIÓN.</b>	<b>I.1. Adivinar</b> <i>Descubrir algo de forma intuitiva e interpretar signos sin recurrir a los procesos científicos. Desarrollar el pensamiento intuitivo.</i>	Ante un cartel o un solo fotograma, adivinar de qué puede tratar el film. Se puede adivinar el tema escribiéndolo en una sola frase o en no más de cinco líneas.
	<b>I.2. Indagar</b> <i>Deseo de indagar y profundizar más en un tema o problemática.</i>	Buscar el momento clave del fragmento que represente la esencia de un argumento, y se indique el porqué. También se pueden averiguar relaciones o conexiones, por ejemplo, conectar los conceptos, con los personajes y las acciones.
	<b>I.3. Formular pregunta.</b> <i>Interrogar, cuestionar, encadenar cuestiones.</i>	Ante un fragmento escribir tres preguntas (de comprensión o reflexión) para posteriormente escribirlas en la pizarra e iniciar una discusión en ellas. Otra propuesta es ante una respuesta dada por los personajes del film, escribir una posible pregunta que encajara con esa respuesta, luego discutir si esa pregunta es acertada o no. También se puede elaborar un cuestionario sobre todos los temas que el film o el fragmento dejan sin responder.
	<b>I.4. Formular Hipótesis.</b> <i>Ante unos datos o hechos, elaborar suposiciones o tentativas de explicación.</i>	Ante el visionado de un fragmento, detener el video en un momento determinado y preguntar ¿Qué puede pasar después? Elaborando una hipótesis en base a las evidencias. Luego discutir cual sería la hipótesis más valorada u encontrar en las hipótesis de los demás algún rasgo que las haga imposibles. Finalmente se puede reproducir el fragmento y discutir qué relación tienen las hipótesis con la realidad.  Este permite incluso emular ser un director y elaborar un final alternativo según los hechos
	<b>I.5. Buscar alternativas.</b> <i>Descubrir vías de solución y explorar posibilidades.</i>	Ante una situación de un fragmento, componer una posible solución alternativa o establecer una lista de soluciones. En estas alternativas se les puede añadir si solucionarían o modificarían la decisión oficial del film.
	<b>I.6. Seleccionar posibilidades.</b> <i>Tomar y asumir decisiones, preferir unas a otras.</i>	Ante un fragmento, en el que apreciamos los problemas de un personaje, hacer un estudio de las distintas posibilidades que debería realizar, valorando los hechos, consecuencias y cualquier otra relación de posibilidad.
	<b>I.7. Imaginar.</b> <i>Permite reconstruir los hechos ¿qué puede haber pasado? Y ¿Qué podría pasar si...? También permite ilustra deseos.</i>	Ante un fragmento, reconstruir una cronología de los hechos previos o posteriores.

**Tabla 30 – Caja de habilidades de investigación en Cinesofía.**

### 3. HABILIDADES DE RAZONAMIENTO (R).

Tenemos dos vías para acceder al conocimiento, uno de ellos es la experiencia directa, la empírica, y la otra forma de ampliar y defender nuestro conocimiento es recurrir al razonamiento. El cine es un medio didáctico significativo para la realización de inferencias lógicas, como la inducción, la deducción y la abducción (Pierce, 1988). En especial, se podría decir que el cine desarrolla hondamente el razonamiento por abducción. Es decir, formular posibles hipótesis razonables ante un hecho sin pruebas. La abducción busca formular hipótesis y “puede hacerse preguntas sobre el porqué de los hechos que suceden en la película. Este proceso conduce más fácilmente a la formulación de hipótesis relacionadas con los contenidos fundamentales de la materia que se desea trabajar y con las situaciones que el alumno/a vive habitualmente, subrayando así la relevancia de los contenidos” (Amilburu y Landeros, 2011, p. 43) y las materias, pero prioritariamente la construcción de su propio pensamiento. También la enseñanza del pensamiento aplicada al cine colabora en la elaboración de argumentos, basados en premisas, que unas llevan a las otras, para desembocar en conclusiones.

Lipman (1997) sobresalta que en las habilidades de razonamiento los docentes han de incidir en dos dimensiones del pensamiento a desarrollar: el pensamiento criterial y el pensamiento conectivo. En torno al pensamiento criterial, las habilidades buscan usar metacriterios, es decir un criterio que evalúa a otro criterio, y estos megacriterios pretenden llegar a conceptos y criterios generales más amplios como es el concepto de verdad o criterios de significado; ya sea para valorar las habilidades entre sí y establecer semejanzas y diferencias (Lipman, 1997, pp. 121-123). Por ello, las habilidades que permiten valorar conllevarán criterializar, y así mismo desarrollar el juicio racional. Estos criterios deberían ser razonados en el diálogo, pues es habitual que al emplear múltiples criterios entren en conflicto entre sí. Al dar y exigir razonamientos se nos permite construir una verdad intersubjetiva, un punto de vista orteguiano que el solo individuo no podría alcanzar. Las habilidades de razonamiento a su vez potencian el pensamiento conectivo, que asocia medios-fines, antecedentes-consecuencias, partes-todo, etc.

Estas actividades mentales nos permiten un uso relacional, aspecto que es vicario para elaborar un juicio, conectivo y Criterial. Su estimulación en el aula evoca a que formulen razonamientos y se soliciten a los demás para continuar, conectando el carácter interno de ellos y activando criterios para ponderar los mejores y peores juicios. La formulación

de juicios es una incorporación necesaria en cualquier etapa educativa, desde infantil a universidad, pues no debería de haber ningún espacio educativo donde no se les pida a los niños que den buenas razones.

<b>HABILIDADES DEL PENSAMIENTO DE RAZONAMIENTO.</b>			
<b>Tipo de habilidad</b>	<b>Habilidad del pensamiento</b>	<b>Descripción</b>	<b>APLICACIÓN EN CINESOFÍA Ejemplo de actividad y sugerencias.</b>
<b>RAZONAMIENTO</b>	<b>R.1. Buscar y dar razones</b> <i>Emitir juicios. Dar explicaciones rigurosas que justifiquen un pensamiento anterior.</i>		Ante un pensamiento de un personaje en un fragmento, indicar quién se pone a favor y quién está en contra, indicando en ello un porqué razonado. Otro compañero puede revisar ese razonamiento, e indicar si es válido o no. A esta crítica, el revisor, también debe indicar el porqué.
	<b>R.2. Razonar mediante inferencias.</b> <i>Ante unas premisas se derivan unas conclusiones. P1: Todos los gatos son mortales. P2: Sam es un gato Inf: Sam es mortal. Todas ellas son juicios (Lipman, 1997, p.15).</i>		Ante una miniatura o fragmento, disponer dos escenas a modo de premisa (escena 1) y (escena2) sobre un personaje y situación. Escribir una posible inferencia, o discutir las más problemáticas en el aula. Finalmente podemos poner la que nos muestra el film, y volver a crear un contraste de conclusiones se inferencias.
	<b>R.3. Razonar analógicamente</b> <i>Relacionar rasgos similares a otros contextos u objetos.</i>		Exponga una miniatura con un problema, y pregunte ¿Quién cree que ese mismo sucede en la vida cotidiana? Se le puede pedir al alumnado que componga una lista de analogías o de comparativas con la cotidianidad.
	<b>R.4. Razonar hipotéticamente</b> <i>Semejante a elaborar hipótesis, pero aportando juicios. Es crear un encadenamiento de hipótesis que sean plausibles y convincentes.</i>		Ante el inicio de una miniatura o film, cuestionar al alumnado si con los detalles que se aportan ¿Podemos anticiparnos a cuáles son los roles de los personajes? ¿En qué nos basamos?
	<b>R.5. Razonamiento Inductivo.</b> <i>Descubrir una regla que caracteriza una secuencia.</i>		Ante una secuencia con reiteración cuestionar ¿Qué viene ahora? ¿Cómo la sabéis? ¿Se puede saber?
	<b>R.6. Razonamiento deductivo.</b> <i>Aplicar una ley o regla abstracta para resolver un problema concreto.</i>		Ante una secuencia de un problema, identificar que regla emplean los personajes y cuestionar ¿Es una regla útil o no? ¿Cómo se sabe que funciona? ¿Cómo llegó ese personaje a esa regla?
	<b>R.7. Identificar consecuencias.</b> <i>Anticipar posibles acciones y propósitos, entendiendo que nuestras acciones dependen de las consecuencias originadas.</i>		Componer una tabla con los hechos y las causas del fragmento reproducido, y componer diferentes soluciones y consecuencias.
	<b>R.8. Razonar premisas y presupuestos iniciales.</b> <i>Buscar el antecedente. Suponer y hacer supuestos.</i>		Ante un personaje, elaborar un diagnóstico de presupuestos.
	<b>R.9. Relacionar causas- efectos.</b>		



	<p><i>Conectar-asociar. Conectar los hechos con sus antecedentes o causas, y con el pensamiento consecuencial de los efectos, creando cadenas empíricas y fácticas de hechos, pensamientos, etc.</i></p>	<p>Analizando los efectos componer un diagnóstico de las causas. Identificar las causas que precedieron a una situación o actualidad de un personaje. Esto permite elaborar un “diagnóstico clínico” a modo de lista de acciones que llevaron a ese personaje a tales acontecimientos.</p>
<p><b>R.10. Relacionar parte-todo.</b></p> <p><i>Conectar y asociar. Conectar elementos sencillos con su grupo, y viceversa, estableciendo una coherencia</i></p>	<p>Ponemos una miniatura (o varias) y preguntamos ¿Tienen estas escenas relación con la obra o no? Otro ejemplo: Ante filmes de distopías<sup>112</sup>, cuestionar ¿en qué clase de mundo quiero vivir?</p>	
<p><b>R.11. Relacionar medio-fin.</b></p> <p><i>Conectar-asociar. Conectar elementos dinámicos y en cambio, asociando la consistencia entre ellos.</i></p>	<p>Analizamos unos personajes los cuales tienen un fin o una misión, entonces ¿Cuáles son sus medios? Y al revés, ante unos medios, ¿qué finalidades tiene el mensaje? También se puede aplicar esta relación enfocando en la película completa, ¿qué pretende mostrar el film? ¿qué medios emplea? Ante un filme existencial, por ejemplo, sobre la identidad o la muerte<sup>113</sup>, cuestionar ¿qué tipo de persona quiero ser? Permitiendo analizar los fines y metas vitales, los medios para lograrlo.</p>	
<p><b>R.12. Establecer criterios.</b></p> <p><i>Identificar y establecer una relación de medida. Los criterios son principios superiores (megacriterios) compartidos entre dos cosas que permiten una medición por comparación. Establecer un criterio para valorar es tomar juicios de decisión, o escalas de menos a más o viceversa. Un criterio puede ser belleza, educativo, comodidad, diversión, etc.</i></p>	<p>Por ejemplo, queremos establecer cuál de estas dos películas es mejor: <i>Amor a quemarropa</i> (Tony Scott, 1993) y <i>Doce hombres sin piedad</i> (Sidney Lumet, 1958). Si el criterio es <i>diversión</i>, diríamos la primera; si el criterio es <i>reflexión</i> diríamos la segunda.</p>	

**Tabla 31 – Caja de habilidades de razonamiento en Cinesoffa.**

#### 4. HABILIDADES DE CONCEPTUALIZACIÓN (C).

Las habilidades de conceptualización se refieren a “los modos en los que mentalmente la persona manipula la información” (García Moriyón, 2006, p. 168). Tras ellas, se esconden las destrezas de organización del conocimiento. Cuando conceptualizarnos identificamos, incluimos y excluimos, y organizamos información y amasijos de datos. Se detalla, añadiendo; y se matiza excluyendo, en un trabajo de diferencia ontológica. Todo ello en una batalla por el significado general y contextual, aspecto que revierte a habilidades más sensibles del contexto, habilidades que veremos después. Uno de los aspectos esenciales aquí es el uso preciso de conceptos, cuyo análisis exige clarificación.

<sup>112</sup> Véase el ejercicio sobre las distopías, EJERCICIO 3 – Tomás Moro y el viaje a utopía.

<sup>113</sup> Véase los ejercicios existencialistas, EJERCICIO 5 – Nietzsche y el eterno retorno y el EJERCICIO 6 - Heidegger y el ser hacia la muerte.



Según Harris y Klausmeier, los conceptos son los vehículos del pensamiento (Lipman, 1997, p. 90) componen las oraciones y muestran estructura lógica interna, como podría ser el análisis morfosintáctico de una oración. En este juego entre el concepto y el significado, entre las palabras y las cosas, surge la unidad más elemental que es *la relación*. Según Lipman y Dewey la *relación* es la unidad básica de significado conceptual y lingüística (p. 88). Cuando intentamos relacionar los conceptos, que no son aislados, construimos esquemas (esquemas conceptuales de pensamiento, esquemas narrativos de una historia, etc.) y que al hacer *Cinesofía* podemos elaborar al conectar todos los conceptos en una narrativa ordenada, creando un concepto más amplio, una relación orgánica en lo que antes de forma inconexa parecía un rompecabezas.

HABILIDADES DEL PENSAMIENTO DE CONCEPTUALIZACIÓN.			
Tipo de habilidad	Habilidad del pensamiento	Descripción	APLICACIÓN EN CINESOFÍA Ejemplo de actividad y sugerencias.
CONCEPTUALIZACIÓN	<b>C.1. Conceptualizar y (re)definir.</b>		
		<i>Intentar explicar con nuestras palabras una idea. También usarlo a revés, tras un comentario solicitar si eso ya tiene concepto y está definido o delimitado. Definir implica señalar los fines, finalidades y fronteras que marcan el concepto, y lindan con otros. También implica una fluidez conceptual, como es la capacidad de producir conceptos e ideas rápidamente sobre un objeto o condición.</i>	Ante un fragmento o miniatura escribir un concepto personal sobre un metaconcepto, por ejemplo <i>¿qué es la muerte? ¿qué es el amor?</i> Se puede hacer antes o durante un visionado. Si es antes, se puede trabajar la redefinición al crear modificaciones vivas sobre el concepto anterior. También, tras ver a los personajes podemos conceptualizarlos y preguntar <i>¿Estamos de acuerdo con su concepto? ¿Es una buena conceptualización la que se ha dicho?</i> Otra propuesta es definir qué concepto representan los personajes o sus acciones, incluso sus arquetipos, <i>¿qué palabra se ajustaría más a este personaje?</i>
	<b>C.2. Clarificar.</b>	<i>Discriminar un concepto y reducir la ambigüedad. Separar conceptos y los juicios que los sustentan. Señalar el linde entre conceptos.</i>	Ante una miniatura o fragmento en donde dos personajes discuten, escribir los dos conceptos diferenciados que mantiene en la discusión, e indicar en qué se diferencian de la forma más clara, pretendiendo simplificarlos.  Ante una <i>miniatura</i> cuestionar, <i>¿puedes dar un concepto que aclare lo que pasa?</i> Posteriormente discutir varias de las propuestas, buscar una conveniente o problematizarla para comprobar si se puede expresa de una forma aun más clara. También podemos estar ante una <i>miniatura</i> con una conversación poco clara o confusa y pedir que se proponga una expresión clarificadora.
<b>C.3. Matizar</b>			

	<p><i>Da detalles. Precisar para diferenciar hondamente un concepto u argumento.</i></p>	<p>Ante una miniatura o fragmento en donde dos personajes discuten, escribir los dos conceptos diferenciados que mantiene en la discusión, e indicar en qué se diferencian añadiendo cuantos más detalles mejor.</p> <p>Otra propuesta es que los alumnos/as escriben sobre ¿Qué concepto tiene el film?, posteriormente contrastar los conceptos buscando los matices y detalles que los separan.</p>
	<p><b>C.4. Generalizar.</b>  <i>Universalizar. Transferencia de un concepto o idea a situaciones no concretas. Ej: Todos los gatos son mortales, Todos los triángulos tienen tres lados, etc.</i></p>	<p>Los filmes nos proponen situaciones concretas y específicas de personajes. Tras ver una miniatura preguntar ¿El problema de los personajes es general o no? ¿Nos pasa a nosotros? ¿para siempre? ¿nunca?</p> <p>Pedirles que elabore una lista abundante de juicios que empiece por <i>Todos... / Ninguno...</i>sobre esa situación. También enumerar situaciones en las que ese problema del film nos ha pasado en la vida cotidiana.</p>
	<p><b>C.5. Dar ejemplos</b>  <i>Emitir ejemplos para comprender e ilustrar el significado de un concepto aportando casos específicos, situaciones concretas, particularidades.</i></p>	<p>Identificar un ejemplo o concepto dado en el aula, como un tema filosófico (honor, amor, paz, justicia, tiempo...etc.) o un valor (respeto, tolerancia, perdón) en los personajes o acciones del film.</p>
	<p><b>C.6. Dar contraejemplos.</b>  <i>Emitir un ejemplo que contrarresta o pone en jaque un ejemplo anterior. Al hacer esto se oponen dos situaciones concretas. Es un acto para desmentir o refutar.</i></p>	<p>Escuchamos a un personaje de una miniatura que expone su pensar y en un caso concreto. ¿Podemos encontrarle un contraejemplo que refute su argumento?</p> <p>Igualmente, vemos una situación de un fragmento o miniatura, este fragmento sirve a modo de ejemplo mismo, pues exhibe un momento concreto. ¿Podemos encontrar situaciones que no cumplan con eso y contrarresten lo que nos quiere decir el film?</p>
	<p><b>C.7. Comparar-contrastar</b>  <i>Distinguir por oposición, enfrentado ideas o conceptos. Discriminar.</i></p>	<p>Contrastar los criterios de verdad de un <i>tráiler</i> de un film y su sinopsis.</p> <p>Tras decidir un concepto, encontrar su contrario en el fragmento para discutirlo.</p>
	<p><b>C.8. Establecer semejanza y diferencia.</b>  <i>Comparar los argumentos de dos participantes, o los hechos e ideas, que suceden entre personajes o entre el film y la vida cotidiana.</i></p>	<p>Establecer una tabla comparativa de los hechos del film con situaciones de la vida cotidiana. También puede ser con el tema de clase, la frase de un filósofo, etc.</p>
	<p><b>C.9. Agrupar y clasificar.</b></p>	

	<p><i>Agrupamiento lógico mediante categorías o clases. Clasifica en grupos de ideas asociadas. Se pueden crear categorías dentro de otras, o ampliarlas. Permite juicios de inclusión y exclusión no solo de objetos físicos, sino se actos mentales y conceptos abstractos.</i></p>	<p>Tras ver varios fragmentos de diversos filmes, agruparlos por géneros.</p> <p>También, tras una miniatura, podemos agrupar los actos de los personajes, las ideas que emiten en los discursos. Además, podemos analizar grupos de personajes que comparten rasgos, misión, dolencias, y preguntar ¿Qué los agrupa?</p>
	<p><b>C.10. Seriar.</b></p> <p><i>Dar un orden. Sirve para colocar primero, segundo, antes y después, a la vez, por último. Esto crea cadenas lógicas de conceptos, hechos, y procesos mentales. Hay conceptos que son en sí mismos una seriación de fenómenos.</i></p>	<p>Elaborar la reconstrucción de unos hechos ante los acontecimientos de un film<sup>114</sup>.</p> <p>También se puede seriar las propuestas de solución, los consecuentes personajes con los que se dialoga, etc</p> <p>Seriar tiene un carácter temporalizador e histórico, luego también se pueden analizar sagas dialécticas, por ejemplo, la trilogía de Batman (Nolan, 2005-2012) o las tres trilogías de Star Wars (1977 – 2019).</p>

**Tabla 32 – Caja de habilidades de conceptualización en Cinesofía.**

## 5. HABILIDADES DE TRADUCCION (T).

Las habilidades *trasductivas* permiten preservar el significado mediante otros medios, lo que se dice con otras palabras, con otra lengua, con otra imagen, con otro sonido, etc., pero sin perder el significado. Por ejemplo, un texto literario a música, o un poema a imagen, o un concepto filosófico a escena audiovisual, y viceversa. Estas habilidades exigen un nivel alto de interpretación, y de transformar unos lenguajes entre otros. A su vez, nos permite construir nuevos lenguajes, nuevos significados, nuevos medios de expresión y nuevos caminos de interpretación. En todas estas mutaciones, hay un intento de preservar la verdad, de salvaguardar el significado.

Estas habilidades hacen uso habitual de *la simbolización*, la cual es “la identificación de metáforas a través de la manipulación y transformación mental de información relevante en su contexto” (García Moriyón, 2006, p. 168). Además, estas operaciones de traducción simbólica no existen solitarias y aisladas, sino que se apoyan y entran en combinación de las otras familias de habilidades, como la causa-efecto, los medios-fines, ect. Las habilidades de traducción no quedan ahí, se *traduce* entre disciplinas principalmente a través del lenguaje, y es que estas habilidades también nos crean un

<sup>114</sup> Un ejemplo excelente es ordenar *Pulp Fiction* (1994) de Quentin Tarantino o, para niños de primaria, la miniserie *Más allá del jardín* (2014) de Patrick McHale.

puente entre las demás disciplinas y demás competencias, pues nos encaminan a traducir mediante *transferencia* los contenidos y competencias entre las demás disciplinas.

### HABILIDADES DEL PENSAMIENTO DE TRADUCCIÓN.

Tipo de habilidad	Habilidad del pensamiento	Descripción	APLICACIÓN EN CINESOFÍA Ejemplo de actividad y sugerencias.
TRADUCCIÓN	<b>T.1. Narrar y describir.</b> <i>Contar sucesos, hechos, sentimientos y pensamiento, reales o ficticios. El cine es un medio literario privilegiado para narrar. Permite imaginar los acontecimientos. También, explicar dando especificad cómo es una cosa, persona, lugar, o pensamiento creando una imagen mental.</i>		<p>Ante una miniatura o fragmento, preguntar ¿Qué ha pasado? ¿Podemos describir lo que ha pasado? Solicitando a los alumnos/as que narren su interpretación de los hechos.</p> <p>La discusión tomará fuerza cuando leamos varias narraciones y no coincidan, iniciando la práctica filosófica. Finalmente, se podría votar qué descripciones son pertinentes, completas, o aquellas que son incompletas, distorsionadas, con añadidos, o es oscura, o sin relación.</p> <p>También podemos solicitar una descripción más concreta, puede que de las emociones o acciones de un personaje, un lugar que aparezca, un objeto que tome planos de detalle, etc.</p> <p>Otra propuesta, es poner el fragmento a la mitad de la clase o a un grupo de alumnos/as, evitando que otros lo vean. Luego los primeros se lo cuentan a los segundos, y estos crean una idea de los sucesos. Posteriormente poner el fragmento a estos últimos, y discutir si la narración se ajusta a lo imaginado.</p>
	<b>T.2. Interpretar y traducir lenguajes.</b> <i>Identificar y trabajar con símbolos a nivel semiótico. Implica la traducción simbólica de las ideas, conceptos, emociones y sentimientos. También es al revés, simbolizar ideas y conceptos mediante otros signos, objetos en la imagen, números, sonidos, movimientos, colores. etc.</i>		<p>Ante una escena, o fotograma, con enorme simbología o carga emotiva, se solicita encontrar en una sola palabra los sentimientos provocados por los colores, sonidos u olores evocados en el film.</p>
	<b>T.3. Improvisar</b> <i>Fluidez espontánea y capacidad de encontrar rápidamente una expresión adecuada dados unos requisitos estructurales</i>		<p>Ante un fotograma o miniatura, solicite sin preparar y rápidamente al alumnado, que describa lo que pasa, un discurso, un poema, un verso, un aforismo, exhibiéndolos de forma oral rápidamente. Tras ello, pregunte ¿Quién ha escuchado uno interesante o problemático? También se puede abordar desde una postura más “meta”, como ¿Quién ha tenido problemas para improvisar? ¿Cuál es el problema de esta habilidad?</p>

	<b>T.4. Traduc.metafórica:</b>	<p><i>Expresar ideas, conceptos o realidades mediante otras ideas, conceptos o realidades diferentes pero que guardan relación o nexo simbólico. Esto permite traducir varios lenguajes entre sí. Es una habilidad de enorme creatividad.</i> 115</p>	<p>Ante un fotograma extraer toda su simbología. ¿Qué simboliza la imagen? ¿Qué quiere decir cada aspecto? ¿Qué relación o conexión hay entre los símbolos?</p> <p>Pedir al alumnado que recoja todos los símbolos y metáforas que encuentre en la imagen o fotograma, y posteriormente poner el más problemático en común y discutir los acuerdos sobre esa relación.</p> <p>Otro reto, es preguntar al alumnado ¿Podemos expresar el concepto que expresa el fotograma mediante otro concepto que guarde relación? Pidiéndoles que lo dibujen como un fotograma – metáfora.</p>
	<b>T.5. Resumir y sintetizar.</b>	<p><i>Sintetizar ideas o hechos en pocas palabras, excluyendo los detalles y manteniendo lo principal o esencial. Requiere ser selecto y resaltar ideas concretas.</i></p> <p><i>Es muy relevante, es una habilidad de comprensión.</i></p>	<p>Ante una miniatura o fragmento, solicitar al grupo que elabore el resumen más sintético que puedan, sin perder la esencia del texto fílmico. Posteriormente iniciar la discusión filosófica.</p>
	<b>T.6. Reformular.</b>	<p><i>Repetir la misma información, idea o conceptos con otras palabras. Exige la traducción de unas palabras por otras, usando estructuras sinónimas, pero queriendo decir lo mismo, conservando lo esencial. También es parafrasear lo que otro a dicho usando el recuerdo y la escucha atenta.</i></p> <p><i>Es muy relevante, es una habilidad de comprensión.</i></p>	<p>Ante una miniatura o fragmento, se le pide al grupo que reformule lo dicho por un personaje. ¿Qué ha dicho? ¿Quién está de acuerdo con eso, guarda eso la esencia de lo que dijo el personaje?</p> <p>Aun así, esta habilidad es un automatismo en el aula pues es recomendable que antes de que alguien interpele a otro preguntarles - ¿Qué dijo él antes? - y curiosamente tras la respuesta preguntarle al participante anterior ¿Es cierto que dijiste eso? ¿Lo validados?</p>

**Tabla 33 – Caja de habilidades de traducción en Cinesofía.**

## 6. HABILIDADES METACOGNITIVAS (M).

<sup>115</sup> El ejemplo de “La herida dorada” es propuesto por Lipman para describir el poder de la metáfora en el pensamiento creativo del lenguaje y dice: “si alguien expresase el amor como Gwendolyn Brooks en términos de la “herida dorada”, rápidamente traducimos el lenguaje del dolor en el lenguaje de los colores, y éste en el lenguaje de los metales. Y entonces descubrimos que esto sólo puede hacerse inventando nuevas metáforas que actúen de puentes sobre el vacío que separa los distintos ordenes de la experiencia” (1997, p.286)



Todas las habilidades ya mencionadas tienen una función “meta”, por su efecto reflexivo y evaluador, pero estas cumplen un nivel más, son *meta-meta*, y exigen enseñar la evaluación de nuestras propias evaluaciones y de nuestras propias actividades educativas, o artísticas o científicas. En el apartado *La evaluación del pensamiento: La evaluación como momento filosófico y herramientas para evaluar el pensamiento*, ya indicamos que todas las habilidades son metacognitivas al permitirnos pensar nuestros pensamientos, pero el incluir unas que además se llamen así nos orienta a que son meta-metacognitivas, subiendo un escalón más para llevar a un nuevo estadio el juicio, para “*pensar como pensamos los pensamientos*”. La piedra angular de este equipo de habilidades en la autocorrección, pues convierte la investigación no solo en auto regulativa sino en un proceso autocorrectivo, tanto individual como colectivo.

Como menciona Lipman (1997, p. 152) “cada acto mental nuestro es una amalgama de agentes en funcionamiento”, donde se da varias habilidades simultáneas en diverso grado, por ello pararse a escuchar nuestras propias habilidades internas y la de los demás, saber cuándo se activan y cuando convergen, nos agudizará el oído filosófico, y retomando lo mencionado por Leibniz de “que el rumor que escuchamos en el mar está compuesto por infinitas y breves percepciones” (Ibid.)

HABILIDADES DEL PENSAMIENTO DE METACOGNICIÓN..			
Tipo de habilidad	Habilidad del pensamiento	Descripción y objetivo.	APLICACIÓN EN CINESOFÍA Ejemplo de actividad y sugerencias.
METACOGNICIÓN	<b>M.1. Recordar.</b>		
	<i>Valorar la persistencia de la información, desde lo más simple como es lo mencionado en el film, de las misiones y consignas dadas a realizar en la sesión, lo que ha dicho un compañero/a, o las conclusiones de lo alcanzado en una sesión previa. Muy relacionado con la habilidad de reformular.</i>		Ante un fragmento o miniatura, preguntar ¿Quién recuerda una frase? ¿Quién recuerda lo que ha dicho tal personaje? También, al poner varias secuencias, preguntar ¿Qué pasó en la secuencia anterior? Semejante a iniciar la sesión evocando lo ya visto y explorado antes con ¿Qué recordamos de lo ya visto? ¿Quién recuerda las habilidades ya trabajadas? ¿Quién recuerda lo aprendido?
	<b>M.2. Revisar/Autoexamen</b>		
	<i>Permite la autocorrección, buscando evidencias y elementos disconformes, investigando la mejora de errores tanto a nivel individual como colectivo.</i>		Tras la sesión de Cinesofía preguntar por ¿Qué errores ha tenido el grupo? ¿Cómo solucionarlos? ¿Qué hemos de cambiar de nuestro pensamiento?
	<b>M.3. Metacrítica.</b>		
	<i>Razonar la razón. Observar la lógica de los razonamientos, y haber</i>		Ante un fragmento, miniatura o evento televisivo, por ejemplo, un anuncio de televisión, platee encontrar una falacia, un argumento débil o incompleto.

	<i>identificado falacias, argumentos incompletos o falsos.<sup>116</sup></i>	
	<b>M.4. Reorganización.</b> <i>Acto reflexivo, en donde opera un cambio en las pautas de acción, pensamiento y participación, tanto individuales como grupales.</i>	Tras la sesión de Cinesofía preguntar por ¿Qué cambios debemos hacer en el grupo? ¿Para qué? ¿Qué cambios en el material y cómo organizarlo? ¿Qué cambios en el grupo? ¿hay algo que desees cambiar de ti?
	<b>M.5. Atender al metapensar</b> <i>Autobservación sobre las habilidades del pensamiento empleadas en la enseñanza- aprendizaje del pensar<sup>117</sup>. Es combinable con la habilidad de metacrítica lingüística antes vista.</i>	Anime a un alumno/a o varios que vaya anotando, a modo secretario del pensamiento, las habilidades que surgen durante la sesión. ¿qué habilidades has notado en la comunidad? ¿hay relación entre las habilidades de hoy y las de la sesión anterior?  También podemos poner un fragmento de un fil, y preguntar ¿podemos apreciar alguna habilidad del pensamiento en la escena?

**Tabla 34 – Caja de habilidades de metacognición en Cinesofía.**

## 7.HABILIDADES DEL PENSAMIENTO ÉTICO-EMOCIONALES (E.E.).

Las habilidades del pensamiento pasan de su dimensión racional a su dimensión razonable cuando se tornan éticas, cuidantes. Para explicar los límites de las habilidades del pensamiento Lipman (1997) indica que:

Siguiendo a Kant sólo existe un único criterio moral: solo son buenas aquellas acciones realizadas por deber a una Ley moral (...) aunque obremos pues el deber nos lo exija, no actuamos porque lo exija el deber (...) y solamente mostramos nuestra “buena voluntad” o activamos nuestro carácter moral cuando invocamos a los imperativos categóricos y escogemos hacer lo que nos gustaría que todos hiciesen en aquella situación (p. 130).

Estas habilidades para trabajar la dimensión ética de la filosofía son fundamentales para hacer del aula una democracia de diálogo entre iguales, y llevar los saberes *urbis et orbi*, del aula a la calle.

Angélica Sátiro lleva trabajando las habilidades del pensamiento durante décadas, e indica la fuerte presencia de un nivel moral y emocional, que, construido en la comunidad

<sup>116</sup> Analizar la calidad de los mismos usando el ANEXO 2 - VISOR DE ARGUMENTOS DÉBILES.

<sup>117</sup> Para ello, y que sean consciente, es recomendable entregar la lista de las Habilidades del pensamiento al alumnado, en atención a su edad.

de investigación, constituiría la ciudadanía creativa (Sátiro, 2012). Todas las habilidades *metan* ya dichas pertenecen al aprendizaje de filósofo, pero estas mismas podrían llamarse *habilidades del pensamiento para llegar a ser un ciudadano creativo*.

HABILIDADES DEL PENSAMIENTO ÉTICO-EMOCIONALES			
Tipo de habilidad	Habilidad del pensamiento	Descripción	APLICACIÓN EN CINESOFÍA Ejemplo de actividad y sugerencias.
<b>ÉTICAS Y EMOCIONALES.</b>	<b>EE.1. Contextualizar</b>	<i>Tener en cuenta la circunstancia, o marco de sentido, y percatarse de que en contextos similares hay diferencias sutiles.</i>	Ante un fragmento o miniatura pedir al alumnado que haga un análisis del contexto y las actitudes en él, y que establezca relaciones entre el contexto y los actos, o entre el contexto y los pensamientos. Posteriormente se comparte una de estas relaciones e iniciaos la discusión filosófica.  Otra propuesta es crear dilemas, partiendo de un personaje en una situación, y cuestionar ¿Y vosotros, ¿qué haríais en una situación así? <sup>118</sup>
	<b>EE.2. Empatizar y respetar.</b>	<i>Identificar momentos emocionales o existenciales, tanto en lo que vemos, en nosotros mismos y con el grupo.</i>	Reflexionar sobre las causas por las que los personajes actúan de determinada forma en base a unos hechos.  Conceptualizar e identificar las emociones que aparecen en la miniatura, discutiendo sobre las emociones, actos, consecuencias, intenciones y las autorregulaciones que hacen cambiar a los personajes.  Explorar las reacciones y emociones de los personajes ante la muerte, la libertad, el cambio, la identidad, creando dilemas existenciales.  Tras las actividades hemos e preguntar si el trabajo en grupo ha sido respetuoso, si hemos respetado, si alguien se sintió mal, etc.
	<b>EE.3. Autoconocimiento.</b>	<i>Percibir al propio yo, y las relaciones interpersonales con los demás e intrapersonales con nosotros mismos.</i>	Analizando una miniatura o fragmento, cuestionar al alumnado que ven de ellos mismos en los personajes, es decir ¿Qué rasgos ves de tí ahí?  También, se les puede solicitar que extraigan la sabiduría y aprendizaje de la escena, en ¿Cuál es le aprendizaje más valioso que podemos sacar en esta miniatura? ¿Sirve para conocernos? Posteriormente, discutir sobre ello.
	<b>EE.4. Imaginación ética.</b>	<i>Proyectar un yo y un mundo ideal. Establece relaciones sociales,</i>	Ante una situación de una miniatura, proponer al alumnado solventar la problemática elaborando una solución a discutir. <sup>119</sup>

<sup>118</sup> Recomendamos las miniaturas del EJERCICIO 7 – Los Temas eternos.

<sup>119</sup> Véase la forma de trabajar y los ejercicios sobre utopías y distopías expuestos en el EJERCICIO 3 – Tomás Moro y el viaje a Utopía.



	<i>políticas, interculturales y ecológicas.</i>	
	<b>EE.5. Evaluar intencionalidades</b> <i>Valorar la acción en una relación entre intenciones y resultados.</i>	Evaluar éticamente las acciones mostradas en un fragmento y sus ejemplos, pudiendo mostrar efectos-virtudes, consecuencias positivas y negativas, etc. También contrastar la intención (deontología) y la finalidad (tautología) en situaciones mostradas en los filmes.
	<b>EE.6. Gestionar reglas.</b> <i>Respetar, criticar, asumir, y crear reglas principios reguladores y reglas del entorno social y ciudadano.</i>  <i>Relacionada con la habilidad de criterializar.</i>	Discutir las propias <i>reglas del juego del diálogo</i> , llevando estas a discusión. Así mismo discutir y confeccionar las reglas para el visionado de los filmes.  Así mismo, analizar las reglas internas que funcionan dentro de las sociedad y contextos de os filmes, preguntando ¿Qué reglas tiene esa sociedad , familia o persona? ¿Funcionan? ¿Y si no estuviesen?

**Tabla 35 – Caja de habilidades ético-emocionales en Cinesofía.**

Desde la experiencia con la práctica filosófica y el desarrollo de las habilidades del pensamiento en Cinesofía, recomendamos a los docentes abordar las sesiones desde habilidades generales a todos los saberes y con *habilidades filosóficas de arranque*, iniciales. Entendamos que las habilidades se pueden agrupar en más subgrupos, por ejemplo, habilidades creativas. Podemos hablar de conjuntos de habilidades, tomando de unas y de otras como un menú, siendo capaces de recombinar un subconjunto destinado a un fin. Uno subgrupo elemental serían las habilidades comprensivas. Otras, aun yendo más allá de lo metacognitivo, sería las concretadas como *habilidades básicas filosóficas*, por ser principales y para principiantes. Estas serían el paquete básico, o un *paquete de iniciación mínima* que recomendamos para el diseño de las primeras sesiones con nuestro alumnado.

MENÚ DE INICIACIÓN APARA EL ENTRENO DE LAS HABILIDADES DEL PENSAMIENTO	
GRUPO DE HABILIDADES COMPRESIVAS GENERALES	GRUPO DE HABILIDADES FILOSÓFICAS INICIALES
P.2. Escucha atenta. I.3. Formular pregunta. T.5. Resumir y sintetizar T.6. Reformular.	I.1. Problematizar. I.3. Formular pregunta. C.1. Conceptualizar. C.2. Clarificar. R1. Buscar y emitir razones.

**Tabla 36 – Habilidades de iniciación a la práctica filosófica.**

Finalmente insistir en que las habilidades mentales, no son solo un artificio mecánico, sino que su *efecto* de habilidad mental tiene *efecto* cuando se da lugar un estado mental.

Para lograr ese estado mental no basta con instalar las habilidades mecánicamente, eso es estéril, sino que al aporte de las habilidades debemos de aportarnos nosotros mismo en la práctica de la filosofía en un entorno vivo, que de vida a las habilidades como en una colmena. No se reducen a un dominio mecánico, sino que merecen un entorno de humanidad, crear una forma de vida, una comunidad de investigación, donde nos “incorporarnos a nosotros mismos y para ello hemos de ser alguien” (Lipman, 1997, pp.130-131). Es un acto de conciencia, presencia, reconocimiento y autocorrección.

Se nos presentan una y otra vez para resolver los problemas en el aula desde cualquier área, entrenarlos desde el cine nos permitirá una mejora integral, pues sin una secuenciación jerarquita estos se presentarán cada vez más potentes, cada vez en un grado superior. Las habilidades funcionan y se protegen entre sí. Entonces, ¿Cuáles son los límites de las habilidades? Son la incorporación de nosotros mismos a esta forma de ver y practicar. Las habilidades no quedan reducidas a un simple recetario de actos mecánicos, se integra en una práctica habitual que afecta de forma ontológica, al ser que somos y al que queremos llegar a ser. Las habilidades saltan del momento *Cinesofía* a los demás momentos, y se naturalizan un el entorno escolar, pues su dominio llega más a ser un *vivirse*, una forma cotidiana, una forma de vida. Una escuela que haga de la enseñanza del pensamiento su forma de vida, desde distintos medios como el cine, no solo dará procedimientos académicos sino la habilidad de pensar su vida y el mundo más allá de los muros.

Un orden de prioridad en el diseño de las escuelas del pensamiento y sus currículos, sería “en primer lugar, establecer un entorno de humanidad, una comunidad de investigación. En segundo lugar, se ha demostrar que el funcionamiento de la comunidad está orientado hacia la deliberación y formular (o a suspender) juicios. Y en tercer lugar se ha establecer el clima en el cual se van a cultivar estas habilidades y en el que los estudiantes van a adquirir unos procedimientos (...) Los niños/as aprenderán mejor lo que las escuelas les tengan que enseñar si en las escuelas se les sumerge en una forma de vida – La comunidad de investigación – que les estimule a ellos para que respondan como personas” (Lipman, 1997, p. 131).

Crear una forma de vida escolar basada en habilidades del lenguaje en comunidad, es defender una capacitación del pensar. Haciendo un juego con el citado por Wittgenstein (1988), que señaló que el lenguaje es nuestra caja de herramientas, y además, que el

lenguaje es una forma de vida, podríamos decir tras ello, que estas habilidades son “herramientas para crear una forma de vida”.

### **3.5.3. APRENDER A PENSAR CON LA MIRADA: EL ESPECTADOR FILOSÓFICO.**

Ya hemos descrito numerosos detalles que componen el enfoque de *Cinesofía* y su didáctica, y que, llegados aquí, ostentamos pulir y concretar. Al tomar el cine como recurso educativo del pensamiento, insistimos en una pedagogía de la mirada, a enseñar a pensar con los ojos, a aprender con la mirada. El espectador filosófico mantiene un diálogo con la imagen del cine, la interroga, la problematiza, hace de su lectura una experiencia filosófica. No importa que sean ficciones, pues desde ellas piensa los grandes temas en un juego de desdoble, de distancia. Mirando a través de esta ventana. En *Cinesofía*, no se pretende educar al espectador, en cuanto espectador, sino en cuanto pensador. Al igual que existen herramientas para analizar la gramática del cine, como espectador, existen herramientas basadas en habilidades para interrogar la pantalla. Son herramientas para el espectador filósofo, complejo, socrático. Enseñar una mirada sabia, una *paideia cinevisual*.

En la mayoría de la literatura sobre didáctica del cine en el aula encontraremos que para vivir una experiencia plena con el cine hemos de formar cinematográficamente al alumnado, como espectador de aula, en una serie de requisitos para que este tenga el poder de investigar sobre este disparador y pueda potenciar su pensamiento complejo, tomando el cine como una revelación de la compleja naturaleza y mundo humano.

Retomando el tema del apartado *El cine como recurso multilectura*, y estableciendo una relación entre la lectura cinematográfica y la lectora socrática del cine, o *cinesófica*, en su interactividad, Amilburu y Ruiz (2007) dicen,

Todos sabemos que hay que aprender a leer antes de poder disfrutar de la literatura, pero tendemos a pensar equivocadamente, que cualquiera puede leer una película. Cualquiera puede ver una película, incluso los gatos. Pero además hay quienes han aprendido a comprender las imágenes – fisiológica, etnográfica y psicológicamente – con más sofisticación que otros. Estos están en mejores condiciones de para entender, evaluar, gozar y enriquecerse personalmente con el cine, porque el

espectador no debe ser un simple consumidor pasivo, sino un participante – al menos, potencialmente activo – en el proceso de comprensión (p.6).

Entendemos que el espectador socrático y filosófico, que se hace totalmente complejo, es aquel que aúna ambas lecturas: la cinematográfica y la filosófica; sabe leer la gramática del cine y sabe filosofar con la mirada. En el apartado citado *Pedagogía de la mirada: explorar desde la gramática del cine* señalábamos que la alfabetización del espectador cinematográfico pasa por tomar cierta familiaridad con las técnicas que hacen al cine una obra de arte, abordando la sintaxis de su imagen y los referentes mínimos de la narrativa audiovisual (Amilburu y Ruiz, 2007, 2008). Esto lo hace un lector cómplice y saludables de esa facción en la que nos dejamos engañar transitoriamente y para tener una experiencia educativa crítica, simulada, plagada de ejemplos. Aquí entra el valor expresivo de los técnicas básicas y recursos cinematográficos más relevantes.<sup>120</sup>

La otra cara que completa al *lector complejo*, es la del espectador cinesófico, que es quien activa una lectura basada en las habilidades del pensamiento en comunidad. Una lectura que va a permitir un diálogo filosófico con el film y sus partes, que nunca será la misma lectura, aunque sea el mismo fragmento, pues constituirá nuevas preguntas y nuevas relaciones para pensar con el otro en el *ágora*, el aula reflexiva, y que además responderá a ese momento concreto, a esa circunstancia intelectual, emocional y existencial, que hace inagotable la imagen, pues inagotables son nuestras cuestiones (González Martel, 1996, Pp.71-74). Espectador filosófico, o cinesófico, nunca es un consumidor pasivo, mantiene una lectura interactiva donde cine es su medio de investigación y búsqueda, para detenerse en la comprensión y pasar a su máxima actividad, una práctica que no es el aprendizaje de los hechos del cine, sino dar foco a los procesos de cómo descubrirlos, clarificarlos e indagarlos (Gyri, 2005, p. 25.).

La formación de este tipo de *espectador complejo* debe ser una de las prioridades de la escuela contemporánea, porque en la cinesfera, el analfabetismo es no saber leer ni pensar el cine. En esta línea, Breu y Ambrós reclaman un “derecho a una educación audiovisual crítica” (2011, p. 14) defendiendo que “el potencial motivador del cine en el aula puede generar dinámicas de diálogo, de confrontación y de reflexión que nos puedan ayudar a formarnos como espectadores, a tener criterio y capacidad crítica. Además, el análisis

---

<sup>120</sup> Ver cuadro de la ANEXO 3- GRAMÁTICA DEL CINE: Lenguaje, estructura y aspectos técnicos de una obra cinematográfica; y el recurso didáctico relacionado en ANEXO 4 - INSTRUMENTO DIDÁCTICO. Herramienta para analizar la gramática y técnicas cinematográficas en el aula.

crítico del cine y de las imágenes audiovisuales promueven el gusto por la pregunta, por descubrir y por interpretar hecho y acontecimiento, lo cual es la esencia misma de la dinámica educativa” (2011, p. 15).

Aprender a mirar, implica mirar cuestionando ¿Cuándo habla la película? ¿Cuándo habla el autor? ¿Cuándo habla el uno del otro? ¿Cuándo hablamos nosotros? ¿Cuándo hablamos nosotros de ellos con los demás?

La educación de la mirada compleja a través de las habilidades del pensamiento y la práctica del pensamiento, puede activar varios tipos de lectura, por ejemplo, la investigación ideológica, temática, socio contextual, narrativa, estética, etc. que habiliten leer las obras desde distintos prismas. Esta amplitud de la mirada permite reactualizar películas del pasado en problemas presentes, atender a la semiótica y ciencia de los signos, ya sean estos narrativos y referentes al significado de lo que cuentan y narran; o signos estéticos, referentes al significante, cómo te lo cuenta. Aportamos distintas formas de interrogar y leer los elementos del cine buscando una relación entre signos y significados narrativos:

FORMAS DE INVESTIGAR E INTERROGAR EL CINE CON LA MIRADA		
BUSCAR SIGNIFICADOS / SIGNOS NARRATIVOS		
EXISTENCIALISMO DE LOS SUJETOS	<b>PERSONAJES</b>	Relación entre los personajes y sus actos, entre lo que narran y dicen luego se hace. Relación entre el yo y los otros.
LECTURA ZOOM	<b>SISTEMAS</b>	Metáforas y analogías de algo superior, como lo cultural, contextual o histórico. Lectura de detalles de lo micro a lo macro.
CONTRASTE MOLAR Y MOLECULAR	<b>TEMAS</b>	Choque entre los temas primarios y secundarios. Significados cuando se cruzan y relacionan al mostrarse en el desarrollo.
TELÓN DE FONDO.	<b>MARCO</b>	Presupuestos que muestra la narración.
ACTUALIZACIÓN DEL DILEMA.	<b>TEMAS</b>	Qué nos dice sobre el problema y su solución en el contexto presente. Contraste con el marco de significado de cuando se filmó. (Espíritu de la época)
TESIS OCULTA.	<b>TESIS</b>	Mensaje moral aglutinador. El guion ha sido movido hasta llegar a esa conclusión.
LECTURA DE IDEOLOGÍAS.	<b>SISTEMA IDEOLÓGICO.</b>	Los 4 pasos de identificación ideológica de Karl Mannheim (2004), enseñan mirar:

		(1). Evaluar engaños, Identificar los engaños y autoengaños de los oponentes en términos psicológicos, visibles en cada gesto que intenta engañar y engañarse. (2). Considerar esa expresión como representación como parte de un grupo social. (3). Identificar los tipos de engaños como manifestaciones necesarias de una organización social e histórica concreta. (4). Autoevaluación ideológica, identificar nuestros propios autoengaños y tomar conciencia crítica.
<b>BUSCAR SIGNIFICANTES / SIGNOS ESTÉTICOS</b>		
<b>ACTITUD DEL MONTAJE.</b>	<b>TÉCNICA NARRATIVA</b>	Relacionar todo lo demás con la cámara (El ojo), efectos y el tiempo de cada plano.

**Tabla 37 – Formas de investigar e interrogar el cine con la mirada.**

Todas estas formas de interrogar al cine, nos ofrece un amplio abanico para reorientar la práctica de la filosofía en el aula, en la formación de pensamiento del espectador complejo en comunidad. Cada mirada nos lleva a un diálogo, para comprobar su veracidad, considerando si son verdaderas o falsas muchas de nuestras investigaciones. Por ejemplo, Jarvie mantiene que la tesis final de Casablanca (Curtiz, 1942) es que “el autosacrificio redime”, indicando que dentro del film esa tesis es tratada con ironía, pero en la vida general es totalmente falsa (2011, pp. 55-67). Podemos considerar que incluso la sentencia de Jarvie es falsa, y entonces, es buen momento para iniciar la discusión.

El cine no solo es un elemento cultural imprescindible, sino que es una poderosa herramienta para cuestionar y problematizar al mundo desde la pantalla. Por ello, indicar que desde la didáctica “no podemos dejar al azar este hecho de mirar sin saber qué miramos” (Breu y Ambrós, 2007, p. 25), que la educación del mirar como *paideia cinevisual* permite que “nos reconciliamos con el arte de la imagen, pero también con la inteligencia, con la reflexión, con el análisis de las sociedades y sus comportamientos” (Breu y Ambrós, 2007, p. 45). Establecer unos buenos hábitos cinematográficos en la etapa primaria y secundaria puede llegar a ser un enorme hábito reflexivo que puede nutrir una vida entera. Aprender a mirar, a pensar con los ojos, a filosofar la mirada. Aprender a mirar juntos.

#### **3.5.4. EL DISEÑO DIDÁCTICO PARA PRACTICAR LA CINESOFÍA EN EL AULA.**

Nutrir el currículo con ingredientes de la enseñanza del pensamiento y la didáctica de la *cinesofía* en el aula, lleva a todo docente coherente a replantearse el diseño didáctico de estas prácticas filosóficas en el aula, en sus áreas y en el trabajo competencial. Habitualmente, hablar de diseño didáctico es hablar de programar (Antúnez, 2001; Jiménez González, 2019). Podemos entender que programar es tener una intención de enseñanza que oriente una situación de aprendizaje. Pero lograr esto no está sencillo, requiere un cierto tacto, sensibilidad, técnica, entrenamiento, picaresca y *duende*. Bien podemos decir que todos estos polvos mágicos no son otra cosa que el *pensamiento didáctico* (Monarca, 2009). Como pensar se entrena, pensar didácticamente también. Muchos docentes caen en el error de creer que, solo por el hecho de que ellos enseñan algo, es decir, muestran o hablan largo rato, sus alumnos/as aprenden, es decir toman, incorporan o asimilan algo de eso. A esa confusión tan común, se la denomina como *enseñanzaje* (Andrés et Al., 2005), es decir, el creer que por el simple hecho de “enseñar” (o hablar) se está efectuando el aprendizaje. De ahí que muchas veces los exámenes en su máximo dislate no pretenden reflejar lo aprendido, sino lo enseñado. En tal caso, el *enseñanzaje* implica una relación: que el que más está aprendiendo es el que intenta enseñar. Por ejemplo, está aprendiendo a comunicar o exhibir mejor ese tema, como máximo. Hace, practica, aprende. ¿Pero y los alumnos/as? ¿Si no practican, ni hacen, qué están aprendiendo? Por ello, cómicamente, muchos exámenes de control o pruebas evaluativas están hechas no para el alumnado, sino para el docente y lo que él sabe, como un autoexamen que chequea a terceros.

Ahora bien, la enseñanza requiere la intención de crear un acto interactivo y cuanto más práctico mejor, que, en su colisión, esfuerzo o corrección, origina una descarga de sentido en el aprendiz, y ahí, surge el aprendizaje. Es la practica la que crea transformación. Y es esta voluntad e intención de llevar al aula la práctica y la transformación del pensamiento, por la que nosotros enfocamos en la palabra *enseñar*, para *enseñar* a pensar. Y es en ese enseñar intencional donde la práctica la *Cinesofía en el aula* requiere un diseño didáctico y unas orientaciones.

Antes de nada, indicar que el cine habitualmente en el aula es unidireccional y pasivo. Se ponen películas para que (la mayoría) de los alumnos/as se duerman sobre las mesas. Cinesofía no es unidireccional, sino interactivo

En la línea de Cinesofía, Breu y Ambrós, especialistas en la didáctica del cine en el aula, sugieren la elaboración de propuestas educativas en cine para primaria, secundaria,

bachiller y formación del profesorado que “como la tiza y la pizarra, tienen vocación de constituirse en una herramienta cotidiana del aula” permitiendo “decodificar el significado de leer, mirar y entender a través de las pantallas para comprender mejor el mundo en el que vivimos y las personas que lo hacemos palpitar” (2011, p. 7)

Desde un punto de vista muy escolar, podemos marcar una serie de virtudes didácticas en el uso del cine como instrumento de la enseñanza del pensamiento (Breu y Ambrós, 2007, p.29; 2011, p. 15). Y hemos tratado sobre ellas, pero resumiendo desde una lente más didáctica, el cine:

- Dinamiza y favorece las tareas escolares y académicas basadas en las habilidades cognitivas de observación, comprensión, conceptualización, análisis, elaborar razones, imaginar, elaborar propias conclusiones, etc.
- Ayuda a clarificar contenidos y a meditar en temas esenciales en la formación humana de toda persona.
- Conecta cómodamente con un mundo expresivo que le es propio al alumnado, como es la imagen audiovisual.
- Potencia el pensamiento crítico-reflexivo y el razonamiento lógico, tomando posiciones (Postura crítica).
- Permite decodificar la imagen y su intención identificar falacias y manipulación retórica de la imagen.
- Combina memoria, entretenimiento, sensibilidad y pensamiento crítico al indagar un significado profundo.
- Potencia el pensamiento ético-empático y la razonabilidad moral, tomando sensibilidad ante dilemas e historias de vida, valores y cambios de actitud (Postura ética).
- Puede ser usado como texto visual, desde una lectura de su mensaje, estructura, estilo y sintaxis.
- Posibilita pensar su lenguaje y una lectura cinevisual y abordando la dimensión técnica del cine (postura técnica).
- Optimiza el aprendizaje dialógico y filosófico en comunidad haciendo del cine un recurso interactivo.
- Favorece la participación dialógica en aquellos alumnos/as más rezagados en participar.



- Contribuye a iniciar investigaciones filosóficas (problematización de *temas eternos*, cuestionamiento, ficciones de autores, pensar sobre los pensamientos) y otros tipos de investigación cruzada, como la historia y la época de los films, el arte de su escenografía y vestuario, la sociología de sus relaciones de género y clase e instituciones, la geografía de sus paisajes y climas, etc.
- Ofrece escenarios que sugieren una propuesta de soluciones creativas a problemas complejos que discutimos y diseñamos en comunidad (postura creativa).
- Permite un análisis contextual del presente (necesidades, problemas relacionados, ideologías, etc.)

El trabajo en *Cinesofía* es por recortes denominadas “miniaturas”, es decir, pequeños extractos de filmes, a modo de escenas seleccionadas<sup>121</sup>. Consideramos absurdo un film entero, ya que devora todo el tiempo para investigar, explorar y practicar la filosofía. Para ver filmes completos lo mejor es ir al Cineclub u optar por otras propuestas didácticas. Ahora bien, cada fragmento constituye un caso único, concreto y particular con sentido completo, que nos exige una programación ajustada a ese caso específico, en línea con cada uno de sus elementos curriculares concretados como son los objetivos y metas educativas, habilidades a desarrollar, contenidos, recursos, temporalidad de cada tarea y en qué consiste cada una, requisitos de evaluación, etc. Y es que, aunque se pretenda seguir este catálogo como un recetario de cocina o unas instrucciones protocolarias, no es posible trabajar todos las miniaturas y sus temas del mismo modo. En base a las orientaciones psicopedagógicas y filosóficas aquí urdidas, debe ser la flexibilidad y autonomía del investigador y docente quien adapte la metodología y los recursos de *Cinesofía* a cada situación. La experiencia puesta en ella, es un factor para que las actividades y fragmentos escogidos respondan a la materia, al contenido y sobre todo a las relevantes motivaciones de nuestros alumnos/as y sus conocimientos previos.

Además de lo mencionado antes el proceso de selección de los fragmentos, que cada investigador debe de ostentar y copar, ofrecemos varias orientaciones de trabajo que hagan el trabajo docente algo más práctico, y para ello marcamos varios pasos para estructurar nuestra sesión:

---

<sup>121</sup> Ya tratamos los pormenores y detalles sobre la miniaturización en el apartado **2.3.9. Las miniaturas: Textos de problematización.**

1. La selección de nuestros objetivos educativos y nuestros contenidos del pensamiento. Estos van a venir probablemente marcados por la habilidad del pensamiento a desarrollar y consolidar, así mismo como el tema a discutir, el cual puede ser un metaconcepto clásico como el amor, la vida, o lo real, etc., o puede ser una habilidad misma como objeto de discusión, por ejemplo “las preguntas”. Si tomamos la habilidad “crear preguntas”, y el tema o metaconcepto es la muerte, podemos componer el objetivo “crear preguntas sobre la muerte”; pero si la habilidad es la misma y el tema son “las preguntas”, un objetivo sería “crear preguntas que consideremos no tienen respuesta”. Las habilidades del pensamiento, como podemos ver, pueden ser el procedimiento y a la vez el contenido u objeto. Es relevante que tomemos estas decisiones en primer lugar por su correspondencia con el objetivo. Además, es mejor que sean pocos objetivos, pero muy bien definidos, considerando que estos cruces amplifican nuestro marco de acción.
2. La selección de la *miniatura*, del fragmento mismo, la cual guarda enorme relación con el tema en la mayoría de los casos. Por ejemplo, si quisiésemos trabajar, el fragmento “Bienvenido al desierto de lo real” de Matrix (Lana y Lilly Wachowski, 1999) <sup>122</sup>el tema ideal es la realidad y la apariencia. También, gracias a el catálogo que ofrecemos, podemos acudir al *tema eterno* buscando a modo recopilatorio de fragmentos otras *miniaturas* que nos ofrece la colección sobre esa categoría<sup>123</sup>. Sin duda, cada grupo de alumnos/as y su edad tienen dirigidos unos fragmentos de impacto, por ello la selección debe estar adecuada al grupo de alumnos/as o audiencia, a paliar sus carencias de pensamiento y en relación al tema humano a tratar. También atender a si es un fragmento o varios de ellos, de un mismo film o de distintos, y ver el sentido completo en la sesión y en lo que pretendemos. Consideramos, como hemos explicado ya, que no es sensato la proyección del film completo, ya que, aunque esa propuesta también es vigorosamente válida, este formato pedagógico focaliza más que en el tiempo de ver el film en el tiempo de discutir y pensar el film. De nada nos sirve poner una gran película y reducir la sesión a un breve comentario o convertirla en un cinefórum. Por ello, *Cinesofía* defiende y aboga por el trabajo de *miniaturas* para priorizar el tiempo de discusión reflexiva y metacognitiva de las habilidades.

---

<sup>122</sup> Es relevante acudir y analizar la **miniatura: Bienvenido al desierto de lo real**, perteneciente a la obra Matrix (Wachowski y Wachowski, 1999), incluida en el CATÁLOGO DE CINESOFÍA.

<sup>123</sup> Véanse todas las categorías seleccionadas hasta la fecha en el catálogo.

3. El diseño de las estrategias de sesión y las dinámicas. Esto es laborioso, y requiere tener en cuenta todas las dimensiones antes citadas, el rol del socrático, el ágora (espacio de organización didáctica disponible) y los aprendices de filósofos. Aquí se diseña la entrada a la sesión, las dinámicas centrales, y la evaluación y cierre. Cada elemento debe estar temporalizado con el máximo realismo con el que el horario o la propuesta nos conceda, así como el número de participantes.
4. El diseño de una dinámica de evaluación metacognitiva que permita la concienciación. Recomendamos la evaluación reflexiva citada en el apartado *La evaluación del pensamiento: La evaluación como momento filosófico y herramientas para evaluar el pensamiento*.
5. La preparación de los materiales físicos, manipulativos, a papel, digital, audiovisual, etc. necesarios para llevarla a cabo. Así como la preparación de las instalaciones y dispositivos de reproducción audiovisual.
6. Llevarla a cabo y evaluar-evaluarnos si los objetivos y habilidades de han activado.
7. Tras el juicio crítico emitido, modificar la sesión de forma constante en vías de aportarle mejoras permanentes.

A modo de ampliación, añadimos varias ideas paralelas y posibles para combinar con las sesiones. Estas propuestas, surtidas, variopintas, podrían ser:

- Entregar la *ficha técnica* de la película con los aspectos más relevantes (producción, dirección, edición, guion, iluminación, montaje, fotografía, sonido, actuación...) o mención al género cinematográfico.
- Estregar una *ficha narrativa* con una breve sinopsis atrayente del argumento.
- Contextualizar *la miniatura* en la historia universal/literaria y su argumento narrativo interno, además de situarla en la línea del tiempo. Narrar brevemente los sucesos previos a nivel oral y sus personajes, en post de motivar una introducción.
- Lleva a cabo la sesión con una *hoja de trabajo* elaborada por el docente. El docente e investigador puede preparar un material, que puede ser variado: Listados para marcar opciones, tablas para completar con aspectos positivos y negativos, papel para dibujar una hipótesis, ejercicios filosóficos como los que aportamos en la parte práctica de esta investigación.
- Ofrecer retos o actividades de ampliación de las habilidades.
- Se pueden combinar con otras actividades habituales de la didáctica del cine. Algunas actividades cinematográficas son; narrar con un teatro de sombras chinas (muy de

corte platónico), un cuaderno de películas (en donde podemos anotar la metacognición), construir un traumatropo o zootropo (puede ayudar a pensar los fallos ópticos cartesianos), dibujar un libro animado, hacer *un story board* sobre un tema filosófico, filmar situaciones reflexivas, grabar un *mini corto conceptual*<sup>124</sup>, grabar panorámicas con un móvil, elaborar un visor de encuadre para analizar ángulos, dibujar escenas filosóficas dando datos, escoger encuadres para expresar una idea, fotografiar o dibujar objetos desde diversos ángulos, grabar planos a través de frases dadas, ordenar fotogramas, elaborar un guion de un videoclip, etc. Todas ellas posibilitan un diseño pro habilidades del pensamiento aplicadas al cine y jugar en la frontera entre el cine y la filosofía.

En suma, y como forma de completar las orientaciones e indicaciones dadas, ofrecemos un posible modelo de trabajo de *Cinesofía*, que nos hace de propuesta y esquema de trabajo para filosofar en el aula.

<b>MODELO CINESOFÍA: ESQUEMA DE TRABAJO PARA FILOSOFAR EN EL AULA.</b>
<b>1. CRITERIOS DE SELECCIÓN DE MINIATURAS Y PELÍCULAS</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Muestran problemáticas, cuestiones y temas reflexivos para comprendernos y comprender el mundo.</li> <li>• Muestran atractivo tanto en lo audiovisual, en el ritmo y el tipo de escenas.</li> <li>• Son fragmentos fáciles de introducir sin tener que explicar todo el vacío de argumento que no mostramos.</li> <li>• Debe de tener una correlación curricular con contenidos, disciplinas, habilidades cognitivas y competencias.</li> <li>• Adaptados a la edad madurativa del grupo.</li> <li>• Deben responder a un análisis previo de las necesidades, intereses y conflictos principales del aula, con la intención de diseñar un sesión educativa y terapéutica.</li> <li>• Distinguir y dividir los filmes en miniaturas de distinta índole temáticas</li> <li>• Los docentes deben conocer el film y las miniaturas habiéndolas explorado e interrogado antes.</li> </ul>
<b>2. DISEÑO DE LA SESIÓN DIDÁCTICA Y LA FICHA CURRICULAR.</b>

<sup>124</sup> A modo de muestra, disponemos aquí dos ejemplos desarrollados en el curso 20/21, en un trabajo conjunto entre mi autoría, y en coordinación con los elementos dispuestos en el curso Aula de Cine. No podemos mostrar otros por derechos de privacidad con menores protegidos. Estos ejemplos son:

- **Guion y storyboard:**

Morales, J. (2021). La máquina de experiencias [Guion de cine] (No publicado). Recuperado de: <https://drive.google.com/file/d/1WhbHDvoWKOWhgj8bRcOUD1XAJogyKco/view?usp=sharing>

Morales, J. (2021). La máquina de experiencias [Storyboard] (No publicado). Recuperado de: [https://drive.google.com/file/d/1u4pHD\\_kUD87uF4DxAk1fvYhGDYs5e1Bu/view?usp=sharing](https://drive.google.com/file/d/1u4pHD_kUD87uF4DxAk1fvYhGDYs5e1Bu/view?usp=sharing)

- **Corto filosófico sobre el tiempo: (Incluido en el catálogo de Cinesofía).**

juanmo gimenez (2021). LOS RELOJES DEL SÁBADO - JUANMO GIMÉNEZ (2021) [Corto cinematográfico]. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=22vpgiOu0pg&t=1s>

- Temporalizar miniaturas intercalando diálogos de 10-15 minutos en infantil, de 15-20 minutos en ed. Primaria, 30 a 45-50 minutos aproximados al final de esta etapa. En secundaria comenzar con 30 minutos hasta aumentar 45-50 minutos a 1 hora al final de la etapa. En grupos muy desarrollados 1 hora y media. Esta forma de tiempo es extrapolable a bachiller y formación de adultos. En este último caso se puede extender desde 30 minutos y 2 horas dialógicas
- El profesorado debe de disponer durante la sesión de la plantilla o ficha curricular en donde se reflejan las metas, los contenidos (temas filosóficos y habilidades del pensamiento), la temporalización en donde quedan claras las consignas, y los indicadores para elaborar la evaluación metacognitiva.

### 3. DURANTE LA SESIÓN

- **TEMA.** Anunciar la temática a trabajar o problemática filosófica. Por ejemplo, *en esta sesión vamos a trabajar ¿qué es la muerte? ¿Quién soy? ¿Cómo hacer buenas preguntas?*
- **HABILIDAD A ENTRENAR.** Anunciar las habilidades del pensamiento que vamos a trabajar. Por ejemplo: En esta sesión vamos a trabajar la habilidad “Hacer una buena pregunta”
- **SINOPSIS ENVOLVENTE.** Ante cada miniatura, Anunciar la descripción técnica y una breve sinopsis envolvente y atrayente. De una forma muy indirecta, abordamos conocimientos mínimos sobre la historia del cine. Por ejemplo, *El fragmento que vamos a ver corresponde a la película fantástica Big Fish, rodada por Tim Burton en 2003, en esta parte de film Edward Bloom cuenta cómo de niño llegó a conocer a una bruja....*<sup>125</sup>
- **CONSIGNA.** Anunciar la consigna con la máxima claridad y asegurándonos que todos la entendieron. La misión puede llevarse a cabo durante el video, pero también puede afectar a un momento previo o velo o después. Por ejemplo: *En esta misión vamos a ver un fragmento de un film, durante el visionado debemos de crear tres preguntas de impacto y dejarlas anotadas en un papel. El fragmento lo vamos a ver dos veces. Tras la segunda vez se dejará un minuto más. Durante esta misión no se puede hablar con el vecino. ¿Quién SI ha entendido la misión? ¿Quién NO ha entendido la misión?*<sup>126</sup>
- **VISIONADO ATENTO:** Disponer a mano de los materiales necesarios para llevar a cabo la consigna<sup>127</sup>. Un clima de silencio y baja luz harán de este momento litúrgico algo trascendental.
- **JUEGO DEL DIÁLOGO:** Esta parte es el cuerpo de la sesión, desde ella se usan las preguntas escritas apoyada en una guía de discusión. Las guías de discusión están disponibles en la sección ejercicios, que entendemos como un material de arranque y a disposición para la elaboración propia y personal de otras listas de discusión sobre cualquier tema o área.
- **META-EVALUACION:** Fase metacognitiva donde se valora lo aprendido. La mejor propuesta es hacer una evaluación figuranalógica previamente diseñada.

**AVANZADO – NIVEL TÉCNICO:** Anunciar aspectos técnicos del fragmento, introduciendo elementos de la gramática y lenguaje cinematográfico.

- Lectura fílmica: ¿qué se nos dice, ¿cómo se nos dice, por qué se nos dice?
- Lectura de plano ¿Qué nos quiere decir la cámara? Evolución de la cámara, detalle en los planos, movimientos de los personajes. Por ejemplo: En esta escena se aprecia un flashback o salto hacia atrás en el tiempo. Otros ejemplos son: Aparece un montaje

<sup>125</sup> Es relevante acudir y analizar la **miniatura: El ojo de la bruja. Pensar nuestra muerte define nuestra vida**, perteneciente a la obra Big Fish (Burton, 2003), incluida en el CATÁLOGO DE CINESOFÍA.

<sup>126</sup> Véanse las estrategias filosóficas expuestas en **La caja de herramientas del diálogo: Técnicas y estrategias**, expuestas en 3.3.4. Habilidades pensamiento. B. Enseñar a pensar: Habilidades del socrático.

<sup>127</sup> Las miniaturas están dispuestas en este manual a través de la lectura de códigos QR, cuya disposición a la reproducción pública está vinculada a la suscripción o búsqueda de contenidos (categoría: Cinesofía catálogo) del canal Youtube - juanmo gimenez (s.f.). juanmo gimenez [canal youtube]. Recuperado el 10 de octubre de 2021: <https://www.youtube.com/channel/UCiNnkX9XN3BGnrVyiM0Ueog>

paralelo (dos acciones al mismo tiempo en lugares diferentes), vamos a ver un plano secuencia (sin interrupción), un ángulo contrapicado (la cámara apunta desde el suelo), un primer plano (se muestra un objeto o rostro emocional al completo), etc.

**Tabla 38 – Esquema de trabajo del modelo Cinesofía.**

Como consejos pedagógicos, indicar que a la hora de elegir los fragmentos debemos ser conscientes del nivel madurativo, diferencias cognitivas, intereses, problemas que condicionan al grupo y conflictos a resolver incluso los tabúes. Es procedente hacer un análisis de estos ítems antes de llevar a cabo una sesión de impacto. Por ejemplo, hacer una sesión sobre *la muerte* con niños de 12 años puede ser bien recibida o provoca un rechazo alarmante. Sin embargo, con niños de primer ciclo de primaria (entre 6 y 8 años) es un tema no tan reprimido y la sesión suele ser fluida (Morales, 2017, 2019). Indicar que para niños/as entre 6 y 12 años se aconseja “trabajar con fotogramas en colores o con fragmentos de film y el visionado de escenas emblemáticas, para favorecer la comprensión del texto audiovisual” (Breu y Ambrós, 2011, p.11), aspecto que es fundamental en nuestro formato metodológico.

Hemos de atender a la madurez y a la persistencia de la atención. Por supuesto, escoger animaciones de corta duración para niveles iniciales. Con alumnos pequeños hemos de cambiar de ritmos, y por ello es mejor introducir fragmentos muy cortos seguidos de sesiones de diálogo breves, entre 15 y 20 minutos, para luego pasar a otra actividad o encadenarla a otro fragmento sobre la misma temática. La práctica en el aula irá aumentando la atención y lograremos más tiempo de diálogo filosófico. Posteriormente trabajar con sesiones de media hora (15 minutos de diálogo), en especial en el primer ciclo de primaria, siendo consciente de que cada entrenamiento fortalece la atención y la resistencia al cansancio. Al final de primaria, sesiones de una hora (30-40 minutos de diálogo). La secundaria es semejante, expandiéndose a una hora y media (45 minutos y 1 hora de diálogo) hasta el bachiller. Para la formación con adultos, es recomendable dos horas. En todos ellos, lograremos más siendo sensibles a ir ampliando los procesos cognitivos, habilidades del pensamiento y operaciones mentales, siempre allanando el arranque inicial con el paquete básico de comprensión y habilidades filosóficas iniciales, aunque consideramos todas jerárquicamente valiosas y potenciales entre sí.

El diseño de la práctica de la filosofía con cine y la investigación presente sobre *Cinesofía* y su didáctica en el aula, lleva por bandera facilitar a los docentes o prácticos una propuesta de recursos y una programación de actividades, que exhibiremos a través de una parte práctica de ejercicios lleva de imágenes visuales, dinámicas y videos de

películas, conectadas todas en un catálogo, dispuesto para que busquemos las miniaturas del cine.

### 3.5.5. LAS MINIATURAS DEL CINE: LA SELECCIÓN DE FRAGMENTOS.

¿Es mejor filosofar con una película o con fragmentos? A diferencia de otras formas de didáctica del audiovisual en donde se reproduce el film completo, la propuesta de Cinesofía aboga por las *miniaturas*. Las miniaturas son una batería selecta de pequeños fragmentos efectivos. Se busca que el tiempo didáctico esté focalizado en la actividad filosófica y diálogo socrático en comunidad. Por ello, Cinesofía es una actividad que se hace con el otro, en comunidad. Pensar en grupo. Pensar con la mirada comunitaria.

Las *miniaturas* trabajan conceptos y problemáticas. La imagen cinematográfica se muestra en tanto que problematiza, deconstruye, recoloca, tuerce y distorsiona nuestros esquemas (Cabrera, 2015, p.43). Es lo que hemos trabajado como imagen-concepto en el apartado de *Los ejemplos desde el cine*, El uso pedagógico de la imagen o *Las miniaturas como textos de problematización*, pertenecientes al punto *¿El cine puede ayudarnos a filosofar? El Cine como instrumento de la enseñanza del pensamiento*.

Una película completa trabaja una idea, digamos un gran concepto en mayúscula. Pero la gran película puede estar compuesta de numerosos momentos menores que representan pequeños conceptos en minúscula, en miniatura. La mayoría de estas miniaturas dependen de la narrativa de la historia, en una simbiosis entre las partes y el todo. Pero hay miniaturas que no funcionan así, aparecen como una narrativa distinta en el desarrollo de las historias. Son como un claro en el bosque. Por ejemplo, imagine una película bélica, pero que dispone, como una cuña, de un momento donde el concepto de amor romántico es agotador, nos evoca, nos moviliza. Si nos interesa trabajar en el aula sobre *¿Qué es el amor?* ese fragmento es excelente, pero ver el film entero no. El film completo puede desviarnos o enmarañar temas, en cambio la miniatura es analítica. En definitiva, las *miniaturas* son momentos puntuales, párrafos fílmicos, que representan una problemática por sí mismas, y no exigen obligatoriamente acudir a texto fílmico original.

Tomando ejemplos infantiles, en la película *Hércules* (1997) de Clements y Musker, que trata sobre la fuerza moral, digamos heroica, sin embargo, en la parte en la que Hades habla con los *moiras* a lo Macbeth, y estas le enseñan una visión del destino trata sobre el determinismo, causalismo y el libre albedrío. O el film *La Bella y la Bestia* (1991) de Trousdale y Wise, que trata sobre la belleza en cuanto bondad (y fealdad en cuanto

maldad) en donde encontramos una escena en donde Bestia, que tiene prisionera a Bella, se da cuenta de que la ama y le dice que puede marcharse cuando quiera de su lado, que ya no es prisionera. Con esta decisión Bestia quedaría maldito con su forma monstruosa para siempre. Esta *miniatura* nos habla de que el buen amor (de verdad) no es egoísta, que el amor de verdad es la libertad del otro, aunque no sea a nuestro lado. Otra *miniatura* esta misma obra, es cuando Gastón cortejando a Bella le arroja su libro al barro, y le dice – “no está bien que una mujer lea, de repente empieza a tener ideas y a pensar” – aspecto que nos permite ahondar en la inteligencia, la cultura y el feminismo. También un personaje, o conjunto de personajes, puede acarrear ese concepto problematizador. Poniendo un ejemplo más adulto, en el film *El séptimo Sello* (1957) de Bergman, el personaje enlutado se sienta a jugar al ajedrez con el caballero cruzado conceptualiza la muerte; o en el film *el Show de Truman* (1998) de Weir, donde Truman (True-man, Hombre verdadero) representa la verdad entre toda la mentira que es su mundo, pues todos sus conocidos y vecinos son actores en un escenario de televisión. Todos menos él. Esto nos permite un trabajo con los arquetipos.

Existen películas que la forma narrativa no beneficia esas escenas menores, sino que busca más una digestión hermenéutica, y sólo viéndola como obra completa podemos acceder al gran concepto. Llegar a ese cenit conlleva un gran goce al entendimiento. Nosotros recomendamos degustar estas obras con temple y calma. Sin embargo, y aunque siempre buscaremos hacer relación, el enfoque que hace pedagógico el cine y la metodología de *Cinesofía* no pretende explorar la película completa ni ser un cineclub. No buscamos agotar el aula con solo ver filmes, optamos por el trabajo de las miniaturas que nos darán un pretexto cinematográfico para dialogar filosóficamente.

Desde nuestra consideración, las miniaturas son *fragmento-anzuelo*, escenas o fragmentos interesantes para filosofar y aprender a pensar que, además pueden despertar un hambre sana por completar la película entera en otro lugar o en otro espacio didáctico. Las miniaturas son “escenas ejemplares” extraídas de “historias ejemplares”, de relatos, historias o cuentos en imágenes que nos llevan a plantearnos preguntas sobre nuestra existencia, nuestra identidad, preguntas sobre nuestra humanidad, nuestra autocomprensión, preguntas sobre *los temas eternos*. Aunque en el aula estas miniaturas funcionen con sentido completo, siempre son una introducción al pensamiento, un anzuelo. Las miniaturas actúan como despertadores, disparadores, anzuelos para alimentar el pensamiento.



Como toda selección, ardua y lenta en su búsqueda, han sido seleccionadas las miniaturas y fragmentos afines a tal uso, enseñar a pensar. Aquellos filmes que faciliten la tarea didáctica en el aula. Con la intención de enseñar a pensar, y como cirujanos del cine reflexivo, la selección de las miniaturas del cine es una tarea de grossa intensidad. Hemos tomamos alguno de los criterios de selección indicados por Baiges y Puig (2006, pp.15-16), que en su manual *Cinèfil* emplean para su selección. Los criterios de selección del material en Cinesofía corresponde a que esa miniatura:

- Ilustre los temas eternos de la filosofía: la vida, la muerte, la realidad, la libertad, etc
- Ilustra temas de la filosofía de la infancia que partan de motivaciones y preguntas de los propios niños/as. (Lipman, 1992, 1997, 2016).
- Ilustren y generen preguntas por remitir a grandes problemas o dilemas humanos.
- Ilustres temáticas de autores para establecer conexiones, posicionamientos, utilidad cotidiana, aplicación a otros campos, etc.
- Ilustre con ficciones filosóficas (La caverna, genio maligno, anillo de Giges, etc)
- Ilustra momentos históricos correspondientes a autores y teorías.
- Ilustren temas eternos de la filosofía transferidos a contexto genuinos.
- Ilustren conflicto entre varias posturas o corrientes filosóficas.
- Ilustren problemas o interrogantes que ofrecen varias lecturas desde los espectadores.
- Ilustren problemas de la vida cotidiana que nos hagan pensar en la acción.
- Ilustren desde la riqueza y variedad de la historia del cine, con momentos tanto clásicos como contemporáneos y la presencia de varios estilos como el cine americano, europeo (francés italiano, español, alemán), oriental (soviético, japonés), etc.
- Ilustren desde varios niveles de complejidad, algunas desde lo concreto y otras desde lo abstracto, para dar una respuesta flexible al alumno/a tanto de primaria, secundaria como formación universitaria o del profesorado.

Tomando lo consejos del pedagogo William Heard Kilpatrick (1994), quien escapando de formulaciones magistrales ofrece unas orientaciones generales para la cautelosa selección de obras narrativas, disponemos una adaptación de sus sanos consejos a esta versión cinesofica:

- Focalizar en aquellas películas y sus fragmentos que solemos recordar o empleamos para ejemplificar nuestros pensamientos. Reciclamos estos

fragmentos porque nos han generado un influjo positivo, y como nos han aportado es muy probable que ese aporte positivo también beneficie a los demás.

- Seleccionar obras que conecten o choquen con nuestra escala de valores pero que nos permitan discutir y poner en conflicto dicha escala axiológica
- Identificar y diferenciar las narrativas basadas en temáticas problemáticas, por ejemplo, el tema de la muerte, y aquellos que tratan de las personas y las actitudes humanas, por ejemplo, la relación de diversos personajes con la muerte.
- Buscar historias y fragmentos que originen un choque cognitivo, que su mensaje colisione, y así amplíen la imaginación, abran nuevas posibilidades, que ofrezcan modelos de pensamiento que exhiban una relación lógico-lingüística, etc., es decir, que en definitiva disparen las habilidades del pensamiento.
- Buscar varias formas en las que se ha narrado un mismo tema o relación, ya que hay más de un medio para discutir un metaconcepto, por ejemplo, el amor.

Amilburu (2007, p.128) indica que “no todas las historias son adecuadas para su utilización con fines educativos, ni tampoco poseen las mismas virtualidades formativas”, por eso su selección requiere conocimientos literarios, cinematográficos y pedagógicos, y mucha prudencia. La selección de estos fragmentos *cinesóficos* requiere una labor cuidadosa, una templanza en la preparación y captura de las mismas, que podemos sintetizar en los siguientes puntos a modo ritual de selección:

1. Ver un film en el rol de espectador, experimentando la obra con inocencia y vivenciando las escenas de impacto logopático, reflexivo y emocional.
2. Valorar si tras el visionado, algunas de esas escenas o la idea de la obra como encadenamiento de escenas, permanece en nuestra mente durante días, asaltándonos como reflexión que nos hace pensar. Si la escena o fragmento tiene esa resonancia, aunque sea leve, probablemente la escena tiene impacto reflexivo y emocional.
3. Volver a ver el film en el rol de docente atento, identificando con inicio y fin esos fragmentos. Este retorno al film, reclama una evaluación global de la obra, en toda su hermenéutica, conectando varios aspectos de su conjunto como son los estéticos, éticos y emocionales, de montaje, etc.
4. Pensar su posible aplicación educativa y el ámbito de acción, ya sea en las áreas de primaria de Lengua y Literatura, Matemáticas, Ciencias Sociales y de la

Naturaleza, Arte, Ciudadanía, etc.; o en las áreas de secundaria como Historia, Geografía o Filosofía. En nuestro caso, esta última, así como su dimensión ética y educación de los valores. El docente debe de ver la película cuantas veces sea necesario para analizarla detenidamente y desentrañar las posibilidades educativas que puede extraerle.

5. Analizar e identificar qué conceptos, preguntas o temas latentes, como son el amor, el deber, el perdón, la muerte, la realidad, etc., o un concepto clásico con autoría filosófica, como el mito de la caverna, reminiscencia, duda metódica, eterno retorno, etc.
6. Analizar e identificar qué procedimientos y habilidades activa por sí sola la *miniatura*, como son hipotetizar, conceptualizar, establecer antecedentes y consecuencias, ejemplificar, etc.
7. Seleccionar unas habilidades del pensamiento ajustadas a ese fragmento, que lo potencien, diseñando actividades conectadas, así como una guía de discusión, una hoja de trabajo, o tomar de decisión sobre la temporalidad y evaluación.

A priori, y sin encasillarnos en ningún estilo o práctica, las miniaturas pueden ser vivificadas y acompañadas desde varias ópticas didácticas, pueden ser tomadas desde lo plural. Veamos, las miniaturas pueden ir:

- Acompañadas con dinámicas y actividades cinematográficas, relacionados con los actores, fotografía, la cámara. Por ejemplo, la actividad de “aprender a mirar” propuestas por Beiges y Puig (2006, p. 18) cuya introducción es, “pensamos en grupos de 3 o 4 miembros, cada uno de los cuales trabaja un aspecto concreto: por ejemplo, un grupo se fija en los actores y sus roles, otro en la fotografía, un tercero en el uso y movimientos de la cámara”, otro la música o banda sonora, o los escenarios y diseño de interiores, ambientación, los colores de la imagen, los diálogos en sí mismos etc. Luego, además de ponerlo en común, deberían de trabajarse las habilidades del pensamiento y ver qué relación o contradicción hay en el uso de cada uno respecto al tema.
- Introducidas y desarrolladas como clásicamente se ha hecho en la didáctica del cine pedagógico, analizando previamente la carátula, entregando la ficha del director, relacionándolo con otras obras semejantes que el alumnado conoce, y evidentemente, ejercicios de comprensión y composición escrita, que pueden ir desde emitir un juicio crítico a la composición de un guion de cine de clase.

- Combinarlo con actividades de aula, como relatos y textos en alumnos/as de primaria y secundaria, o textos filosóficos en nuestro alumnado de secundaria o bachiller.<sup>128</sup>
- Principalmente en dinámicas y ejercicios basados en el desarrollo de habilidades del pensamiento a través del dialogo en comunidad, con el apoyo de planes de discusión, y en estrategias y competencias tomadas del programa del Filosofía para niños de Lipman y Sharp y el método crítico del IPP de Óscar Brenifier. Siendo este el perfil de *Cinesofía*, nos detendremos en él y argumentaremos cómo llevarlo al aula.

La propuesta en *Cinesofía*, es tan extensa como campos temáticos e interrogantes deseáramos abrir. Podemos buscar miniaturas sobre el amor, sobre una habilidad como preguntar, sobre dilemas, sobre filósofos, o, como abordamos más hondamente, miniaturas sobre posturas filosóficas. Además, hemos pretendido que estas miniaturas de posturas filosóficas estén relacionadas con filósofos/as que son comunes en las aulas donde los contenidos del currículo se posicionan como imperativos legales. Por ello, hemos tomado miniaturas diversas que giren en torno a las sugerentes posturas de Platón o Descartes, como *Platón y el retorno a la caverna*, *Descartes y el genio maligno*. También sobre habilidades, como es la propia mayéutica, en *Sócrates y el anillo de Giges*, que hará de ejercicio introductorio. Con otros autores, abordamos temas espinosos, como la vida, el cambio, y la muerte, en *Nietzsche y el eterno retorno* y en *Heidegger y el ser hacia la muerte*. En la parte central encontramos un ejercicio polivalente, que nos permite un abordaje desde varios autores y con una ristra de miniaturas más abierta, como es el caso de *Tomás Moro y el viaje a Utopía*, que nos permite abordar el tema del futuro y la estructura de una sociedad, aspectos que son muy estimulantes en el aula. Además, por último, se ha incluido un ejercicio que hace de eje o tema vehicular, como es *Cinesofía biográfica. Breve historia de la filosofía a través de los biopics*, que muestra de forma ilustrada una forma del pensamiento a través de filmes y que, al llegar a los autores mencionados, podemos entrar en sus ejercicios más extensos y detallados. Esta parte, vehicular, pretende ser un manual para leer la historia de la filosofía, desde otro tipo de lectura, el cine.

---

<sup>128</sup> En el manual de Cinèfil (Beiges y Puig, 2006) encontramos excelentes propuestas, preguntas y textos para la Introducción a la Filosofía (la filosofía, el ser humano, la cultura, la realidad, la muerte, el individuo o la sociedad) y propuestas para la Historia de la Filosofía (Del mito al logos, la caverna de Platón, la filosofía romana y medieval, Descartes o la ética Kantiana).

Al situar las miniaturas, hemos considerado inconsistente hacer un listado sin más o poner “tal miniatura” explica o ilustra “tal postura” porque es algo impropio de la filosofía, la cual busca, expone, razona y da argumentos sólidos. Es por ello, que los ejercicios se han ido volviendo ensayos filosóficos y temáticos de cine y filosofía, y que para conectar las miniaturas y que estas tengan un sentido hemos optado por exponer, conectar y razonar los pensamientos de ese autor. Por esto, al explorar los ejercicios, por ejemplo, *Nietzsche y el eterno retorno*, vemos un desarrollo explicativo, contundente y personal que une la teoría del pensador a la práctica de la *Cinesofía*, y en la que vemos sus conceptos más explosivos y aportes estimulantes, como el superhombre, el devenir, el eterno retorno. Lo que se busca es una lectura armonizada, por un lado, de que los lectores más profusamente filósofos accedan al cine y su didáctica, y por otro lado que los lectores más profusamente cinéfilos accedan a la filosofía, y, sobre todo, que todo docente entre a través de cine y la práctica filosófica en el aula a la historia del pensamiento. Los ejercicios, en su complementariedad y secuencia, hacen de manual de introducción a la filosofía desde el cine y manual de práctica de la filosofía a su vez. En síntesis, es un manual de reflexión y uso a la vez.

Toda la legión y ejército de miniaturas conceptuales se recopilan en un catálogo secuenciado por etapas educativas, autores, edades y categorías para que este manual componga un uso práctico, que sea un catálogo de consulta y búsqueda de recursos didácticos de la práctica filosófica en el aula.

Como manual de uso y reflexión las ideas ilustradas, y ficciones filosóficas, vienen acompañadas de ejercicios, dinámicas, guías de discusión, tareas reflexivas, en la línea del manual del profesorado del currículo IAPC de Lipman y Sharp, e incorporando ejercicios de la práctica filosófica del IPP de Oscar Brenifier. Las actividades son variadas, y muchas han sido inspiración de numerosas fuentes y experiencias propias en el aula, otras son una selección de los materiales ya citados. Llevar ala aula estas miniaturas y la didáctica filosófica de sus ejercicios, para ejercitar las habilidades y entrenar el pensamiento, dependerá de las habilidades del docente, pues insistimos que la propuesta no es un manual rígido de ejercicios libresco sino una *caja de herramientas* para disparar el pensamiento en el aula de forma flexible, y que requerirá de la dimensión práctica de la filosofía en la escuela, aspectos todos ellos aportados desde el comienzo de esta sección: *La Cinesofía en el aula*, en donde hemos abordado la filosofía de la infancia, las competencias, las habilidades en *Cinesofía*, el rol del socrático y el aula como ágora.

La propuesta de *Cinesofía* es dar vida a los ejercicios didácticos y miniaturas desde ese estilo pedagógico, aunque es el lector, que, desde la filosofía, el cine, o la enseñanza, los incorpora a su propia práctica docente, ya sea como recurso o como estrategia que amolda a su perfil.

La lectura visual de cada ejercicio y sus actividades, comprende ya en sí un acto de reflexión para el lector, pues ¿No es acaso ya la lectura y revisión de sus ejercicios una prueba filosófica para detenerse y ponerse a examen a uno mismo? Por ello, esperamos que la lectura en sí, ya sea un acto filosófico de transformación.

Las actividades mencionadas, son variopintas, y aparecen incrustadas en mitad de una argumentación filosófica de espíritu conectivo y explicativo. Las argumentaciones y sus apoyados ejercicios vienen ilustradas con un fotograma visual, una captura de la miniatura a defender, la cual ya es relevante en sí como forma de ilustrar el pensamiento o la teoría de un pensador mediante una ficción. Nos incita a pensar con la mirada y practicar desde ejemplos concretos. Exhibamos dos ejemplos de esto. En el ejercicio *Sócrates y el anillo de Giges*, se exploran los tipos de preguntas, juegos de respuestas, y otras triquiñuelas en las que los alumnos se interrogan los unos a los otros. Entonces, en un acto de suprema ilustración, aparece un fotograma del film de Win Wenders, *El cielo sobre Berlín* (1987). Este viene acompañado de varios rasgos. Aparece el título, autor y años, a modo de bibliografía, la cual remitimos de forma completa en el catálogo final. También aparece la etapa sugerida, en la línea del tema, lenguaje y estilo del film. Toda miniatura viene acompañada de un código de acceso directo a ese fragmento, es decir, hemos de pasar un lector de códigos de Barra QR de un teléfono móvil por encima. Este se abrirá en el teléfono y podremos verlo ipso facto, mientras leemos el ejercicio, o si deseamos entender mejor una idea filosófica que se ilustra, o si deseamos comprobar la adecuación de la miniatura para nuestra aula, o si deseamos conectarla de alguna forma a algún ejercicio para desarrollar una práctica filosófica en el aula sugerente. Lo que se pretende también es que sea un manual que permite una lectura desde las pantallas, porque el enfoque de *Cinesofía*, busca enseñar a pensar desde las pantallas y su lenguaje del cine, pero, además, pretende una experiencia filosófica a través del cine, una búsqueda, una investigación a través de ficciones. Cada una de estas *miniaturas*, muestra su título específico en negro, y ya esta muestra huellas y señas de su contenido.

Todas las miniaturas de los ejercicios se recogen en la sección externa de esta investigación en el **Catálogo de Cinesofía en el aula. listado de las miniaturas y sus**

**categorías**<sup>129</sup>, la cual es una sesión de consulta y búsqueda, un índice de visionados filosóficos.

Veamos como con este ejemplo de miniatura, perteneciente al ejercicio de *Sócrates y el anillo de Giges*:



Fotograma de *El cielo sobre Berlín* (Wenders, 1987). Etapa: **ED. SECUNDARIA**.  
**Miniatura: Cuando el niño era niño y las preguntas filosóficas.**

#### **EJERCICIO 7 - LAS PREGUNTAS ANTE LA PANTALLA.**

Proponga a los alumnos/as que capturen todas las preguntas posibles que aparecen en la miniatura dada. La miniatura ofrece preguntas sobre el poema que se escucha, pero más allá de lo que se dice surgen más preguntas en lo que se ve. Puede empezar por las preguntas orales, y en siguientes actividades introducir las visuales, y finalmente las audio-visuales, como combinado detallado.

<sup>129</sup> **ACLARACIÓN SOBRE LAS MINIATURAS Y SU USO AUDIOVISUAL PÚBLICO:** Las miniaturas están alojadas en un canal de Youtube, para un uso exclusivamente didáctico, y bajo las leyes de exhibición públicas marcadas e impuestas por este canal. Las directrices y políticas de la plataforma YouTube, son cambiantes y están a merced de tensiones entre la industria de internet y las políticas entre potencias. En definitiva, los contenidos alojados en la plataforma están sujetos a cambios en las políticas de dicha empresa particular, y esto puede afectar a los enlaces y sus permisos de visionado. En todas las miniaturas asociadas a CATÁLOGO DE CINESOFÍA, en la plataforma Youtube, se indica la referencia bibliográfica completa de la obra y una descripción mínima de nuestros fines, la cual sita: *No poseo los derechos sobre este material. Limitado a un uso didáctico.*

Debido a derechos de autoría, algunas de las miniaturas que mostramos en el catálogo está limitadas a un uso cerrado y exclusivo de exhibición, limitada a unos minutos, y no pueden ser distribuidas ni descargadas. El docente e investigador debe velar por el derecho de los autores y recurrir a la obra original, adquiriendo una copia de la misma. Estas miniaturas de visionado reducido se muestran, al igual que las indicadas en Youtube, pero inscritas en un alojamiento en la nube o sistema Drive, del suministro de recurso de la cuenta Google, específicamente Google Drive. Hemos de recordar, que este alojamiento es de muestra y ejemplo de visualización, pero no de uso más allá del tiempo de exhibición que marque la ley vigente en dicho momento.

Hemos optado por este medio y forma por varias razones: por ser un medio trascendental de lectura actual, por ser rápido, y por ser útil y práctico de cara a analizarlo. En contraste con otras publicaciones que marcan el minutaje y segundos en los que aparecen ciertas escenas en un film, pero se alejan de lo interactivo y literarizan el cine pasivamente sin expectación. El problema es que no hacen de dicha lectura un fenómeno cinematográfico en sí, búsqueda que sí ostentamos nosotros. Además, exige esfuerzos adicionales y extratextuales, en los que el investigador busca en terreno externo, y difícilmente, y a no ser que la obra sea bien conocida previamente, le es costoso adecuar el acto de lectura a lo que expresa el texto en torno a escenas, momentos y planos narrativos, encasillando la mirada en otra narrativa textual más.

Una vez capturadas todas las posibles, indíqueles que compartan la mejor de ellas tomando nota en una pizarra. Después vote cuál de ellas se desea discutir primero.

Otro ejemplo, más destinado a un aula de primaria, es el propuesto en el ejercicio de *Nietzsche y el eterno retorno*, en el momento en el que se trata el film *Buscando a Nemo* (Walters, Stanton y Unkrich, 2003), en donde se desarrolla las habilidades de conceptualización de *dar ejemplos, comparar-contrastar o establecer semejanza*. Veámosla:



Fotograma de *Buscando a Nemo*. (Walters, Stanton y Unkrich, 2003).

Etapas: **ED. PRIMARIA**. Miniatura: **Te has metido tú solito**.

### **ACTIVIDAD 13: CREAMOS EJEMPLOS COMPARABLES.**

Comparando lo que pasa en el vídeo escribimos ejemplos parecidos de la vida cotidiana o escolar, tipos de alumnos/as y maestros/as, etc. . Se ofrece al grupo. Se valora si es comparable y se ofrecen contraejemplos. En pequeños grupos y sintetizamos problema, solución y aprendizaje. Discutimos:

¿Hay algo que no podamos? ¿Necesitamos ayuda o no? ¿Los demás nos debilitan?  
¿Son buenos los maestros que no ayudan? ¿Es bueno que los papás nos protejan?  
¿Hay que aprender a hacer las cosas *solito*?

Una vez realizada la selección de nuestras miniaturas, hemos de tomar decisiones de uso y elección de cara a nuestro alumnado y sus necesidades contextuales. Las miniaturas seleccionadas son las que alberga el catálogo de esta investigación, siendo esta una obra incompleta en expansión. La correcta selección, en cuanto a materia y tema de aula, constituye una experiencia de enorme calado pedagógico al crear momentos relevantes con el relato fílmico, que va más allá de lo que nos muestra y dice, sino también en lo que nos hace pensar, nos hace sentir, y en cómo nos mueve a actuar (De la Torre, 1998, p. 11). Partiendo de los razonamientos expuestos en el apartado *Currículo del pensamiento*, algunas de las motivaciones o sugerencias para la elección son:



- El fragmento trata sobre un tema que conecta con los estudiantes, por ser motivador y de interés, o una efeméride. Por ejemplo, si es el día de San Valentín, es poderoso abordar el tema del amor, y para ellos podemos recurrir a la miniatura de *Big Fish* (2003) de Tim Burton, en donde *el tiempo se detiene*<sup>130</sup>. Es necesario valorar previamente sus los centros de interés, temas y problemas que preocupan a atraen a nuestro grupo.
- Atender a la naturaleza del alumnado y su entorno, por ejemplo, en un centro de menores con adolescentes, un centro en un contexto marginal, un aula hospitalaria con problemas de salud mental y de conducta para favorecen las antes descritas “experiencias virtuales”. Luego, es necesario valorar previamente sus necesidades contextuales.
- Si el fragmento ilustra un tema del aula, prioritariamente un contenido teórico relacionado con el currículo y la asignatura a impartir, por ejemplo, para ilustrar el pensamiento de Platón, recurrir al *Show de Truman* (Weir,1998), en especial la miniatura de Truman escapando<sup>131</sup> en donde dialoga contra el sofista y sube las escaleras de la dialéctica. Por poner otro ejemplo, en el área de Artística, reproducir una escena de *American Beauty* (Mendes, 1999), llamado “Hay demasiada belleza en el mundo”<sup>132</sup> para abordar la cuestión ¿Qué es la belleza? En este caso, hemos de valorar que grandes conceptos filosóficos operan y refuerzan las áreas curriculares y los contenidos del currículo.
- Si deseamos desarrollar habilidades del pensamiento específicas y procesos participativos de investigación, como establece relaciones, examinar un contexto, dar argumentos, crear ejemplos, establecer causas y consecuencias, etc.; ya sea para mejorar los procesos del pensamiento complejo aplicado a todas las áreas del currículo o porque hemos detectado carencias en procesos cognitivos lógicos, éticos y creativos. Por ejemplo, si queremos evaluar antecedentes y consecuencias usar el fragmento de “No es mi problema” o “La ética de Spiderman. Un gran poder, conlleva

---

<sup>130</sup> Es relevante acudir y analizar la **miniatura: Amor y tiempo. El tiempo se detiene.**, perteneciente a la obra *Big Fish* (Burton, 2003), incluida en el CATÁLOGO DE CINESOFÍA, y asociada a la categoría *Amor y odio* del EJERCICIO 7 – LOS TEMAS ETERNOS COMO INVESTIGACIÓN. BREVE PROPUESTA TEMÁTICA.

<sup>131</sup> Es relevante acudir y analizar la **miniatura: Escape de la caverna y las escaleras de la dialéctica.** perteneciente a la obra *El show de Truman* (Weir, 1998), incluida en el CATÁLOGO DE CINESOFÍA, y asociada al EJERCICIO 2 – PLATÓN Y EL RETORNO A LA CAVERNA.

<sup>132</sup> Es relevante acudir y analizar la **miniatura: Hay demasiada belleza en el mundo,** perteneciente a la obra *American Beauty* (Mendes, 1999), incluida en el CATÁLOGO DE CINESOFÍA, y asociada a la categoría *Belleza y fealdad* del EJERCICIO 7 – LOS TEMAS ETERNOS COMO INVESTIGACIÓN. BREVE PROPUESTA TEMÁTICA

una gran responsabilidad”<sup>133</sup> del film Spiderman (2002) de Sam Raimi, para pensar las decisiones y sus condicionales. Por otro lado, trabajar la ética con dilemas morales que originan conflictos como podría ser el visionado de *Batman: El Caballero Oscuro* (Nolan, 2008) , en la *miniatura* en donde Batman debe de elegir entre salvar Rachel, al amor de su vida y su esperanza de autosalvación, o salvar a Harvey Dent, su amigo e ídolo político, el cual es probablemente el futuro salvador y modelo ético de la ciudad. Esta miniatura nos va a permitir trabajar la diferencia entre el deber, el tener, la responsabilidad, la obligación, etc. En este caso, hemos de valorar la escala cognitiva, moral y estéticamente del pensamiento de nuestros alumnos/as para saber qué habilidades del pensamiento priorizar y qué aspectos competenciales reforzar.

- Si se dispone situación compleja amplia que permita realizar un trabajo intercompetencial e integral, donde el dilema o tarea a resolver permita usar la competencia filosófica como puente entre las demás competencias (comunicativas, matemáticas, aprender a aprender, social y cívica.) y globalice las áreas didácticas. En este caso, hemos de conectar competencias y áreas a través de este trabajo reflexivo del cine.

Lo que aquí recogemos es una exploración de obras en donde hemos seleccionado esas miniaturas, donde hemos pensado con los ojos en busca de esos conceptos-imagen que nos remueven. Esta forma de trabajar *por trocitos*, posibilita a seleccionar y citar varias obras nunca atendidas en un libro de filosofía, cine y educación. En todos los catálogos de cine y filosofía, recordemos que son para adultos, están las mismas, las clásicas y sesudas, Ciudadano Kane (Welles, 1941), Rashomon (Kurosawa, 1950) , El nombre de la Rosa, Matrix (Annaud, 1986), etc. Y en lo catálogos de cine infantil, digamos en valores<sup>134</sup> porque en el mundo de la educación primaria lo de filosofía suena a esoterismo, se han empleado habitualmente Antz (Powell, 1998), Shrek (Jenson y Adamson, 2001), Matilda (De Vito, 1996) , La Invención de Hugo (Scorsese, 2012), Up (Docter, 2009), La niñera mágica (Jones, 2005), etc.<sup>135</sup>. Ante esto, nosotros cruzamos ambos estudios y sus

---

<sup>133</sup> Es relevante acudir y analizar la **miniatura La ética de Spiderman. Un gran poder, conlleva una gran responsabilidad.**, perteneciente a la obra Big Bish (Burton, 2003), incluida en el CATÁLOGO DE CINESOFÍA, y asociada a la categoría *El bien y el mal* del EJERCICIO 7 – LOS TEMAS ETERNOS COMO INVESTIGACIÓN. BREVE PROPUESTA TEMÁTICA

<sup>134</sup> Todo el currículo de Educación Cívica y social de Savia SM está diseñado bajo el enfoque de filosofía para niños y niñas.

<sup>135</sup> Muchas de ellas marcadas por el grupo IREF, en su excelente proyecto *Pensar amb el cine*, Véase en: <http://www.grupiref.org/pensar-amb-el-cinema/es/claqueta/claqueta/>

catálogos. Esto nos permite llevar a la experiencia filosófica e interactiva obras que nunca hubiesen entrado de otra forma.

Si es cierto que hay escenas del cine muy impactantes, pero tal vez han sido desechadas por ser confusas o por requerir demasiada información adicional no contenida en el fragmento en sí. También, porque el hecho de que sea efectista no es índice de que nos evoque reflexión. Otro inconveniente es que hay películas que aun siendo imponentes en su conjunto su narrativa no facilita que tomemos una escena y que esta sea lo suficientemente problemática por sí misma. Hemos desechado, también, aquellas en las que se trabaja un concepto o problema de forma vaga ya que presuponemos que forzamos la escena. Además, hemos declinado aquellas que abusan del mal gusto sin aportar demasiado a las problemáticas, aquellas que aun creando un posible marco de reflexión se ocultan tras una nube de maltrechos tacos, extra de gore o desnudo fácil. Por cuestiones evidentes, hemos guardado en el cajón, todas aquellas que por su naturaleza variopinta nos sugieren un conflicto para categorizarlas en la línea continua de educación primaria, secundaria y formación de adultos o profesorado. Ahora bien, educamos la mirada “hasta el film estéticamente más miserable tiene una construcción formal que interesa estudiar y tomar en cuenta desde el punto de vista filosófico” (Cabrera, 2015, p. 33), dando acción a competencias para señalar los lugares donde un film duele, donde ilustra su problematización filosófica (p.10).

Esta investigación ha acotado, por extensión y por sobredimensión del tiempo, los fragmentos a la filosofía y autores, sus héroes y sus metaconceptos, así como en especial a películas de ficción, biopics, episodios de series y algunos cortos. Pero este es solo un “coto de investigación” ya que este modelo puede ser exportado a otros ámbitos para desarrollar nuestra propuesta educativa, así como a otros formatos como el documental, los videoclips, anuncios y spot publicitarios<sup>136</sup>, la oferta audiovisual de algunos canales de YouTube, las recientes películas interactivas, e incluso el mundo del videojuego.

Las películas traídas son una exploración siempre mínima y parcial pues el cosmos del cine es enorme y no cesa de crecer, y animamos a los docentes, investigadores y *cinésofos*, que, cuan *cirujanos de miniaturas*, cabalguen en la búsqueda de otros nuevos recortes

---

<sup>136</sup> En el CATÁLOGO DE CINESOFÍA disponemos en su diversidad de trailers, véase la **miniatura: Encuentra tu camino hacia la luz, ¡recuerda!** (Malick, 2015), un videoclip como la **miniatura: Pantallismo, ocultación y crítica a la sociedad tecnocientífica**. (Cutts, 2003) o un anuncio publicitario como es la **miniatura: Fíjate en tí. El platonismo frente a la imperfección (2002)** de la compañía BMW.

para introducir y practicar la filosofía y el cine en el aula. Puede resultar útil y valioso que los docentes e investigadores dediquen unos minutos a reflexionar mientras ven una película, escarbando en su posible relación con el material, los temas, y las habilidades que despierta, y con ello, y partiendo de la colección que aporta Cinesofía, confeccionar su propio fichero personal.

Los fragmentos aportados en esta investigación siguen siendo limitados y es labor de los docentes e investigadores que sostengan este tomo, y en especial a los valientes practicantes, proseguir esta hazaña y esta jovial caza de escenas humanas, que, aunque la antología aquí exhibida pueda parecer un regio castillo su humilde propuesta en este vasto mundo del cine la hace solo un ladrillo. Desde aquí partimos, pero queda un largo camino.

## **PARTE II – LOS FILÓSOFOS EN LA PANTALLA. INVESTIGACIÓN DE FICCIONES FILOSÓFICAS A TRAVÉS DEL CINE.**

### **1. INVESTIGACIONES CINESÓFICAS: FICCIONES, TEMAS FILOSÓFICOS Y PREGUNTA ANTE LA PANTALLA.**

A través de la imagen del cine podemos practicar la investigación filosófica y desarrollar las habilidades del pensamiento. En esta parte, exponemos ejercicios prácticos, tanto visuales como didácticos, que, apoyados en miniaturas del cine, nos habiliten la práctica del filosofar.

Las imágenes del cine nos aportan ficciones filosóficas para discutir los problemas fundamentales de la filosofía clásica, europea y contemporánea. Los filósofos/as, y por extensión las películas filosóficas, abordan unos problemas que desde la filosofía académica podemos resumir en estos enfoques (Jarvie, 2011, p. 328-329):

- **Enfoque de la lógica y del discurso**, que nosotros abordaremos a través de la *lógica informal y las habilidades del pensamiento*. Se presenta en vivo en el diálogo riguroso, empleando preguntas, usando una lógica del sentido común y solicitando argumentos. Es la **forma del método de Cinesofía**, es el formato de aula educativa que da competencias a la formación al pensamiento. A su vez, nos exige una doble lectura, de pensamiento filosófico y desde el lenguaje del cine y su gramática, haciendo en suma un lector complejo.
- **Enfoque histórico**, que representa la historia del pensamiento y los portavoces de la tradición filosófica. Aquí las ideas de los grandes pensadores, de los *héroes del Pensamiento*, combinándose con el estudio de ellos mismos y sus ideas. A través de los autores, se establece una línea del tiempo, un progreso del pensamiento como un diálogo con ellos y la historia, siendo este enfoque el que responde a la **Historia de la Filosofía y su didáctica**. Este lo desarrollaremos en concreto en un ejercicio vehicular en donde tratamos las biografías de los filósofos y pensadores llevadas a la pantalla. A esto lo denominamos como *Biopics de la historia de la filosofía*.

Al entrar en las intimidades de los autores, investigamos su pensamiento, tal vez de la forma más ilustrada cinematográficamente, con imágenes y momentos concretos, que aquí denominamos como *ficciones filosóficas*.

Advertir que esta no es la única filosofía que hay, sólo es una punta de la filosofía europea occidental, y que no deseamos olvidar a la filosofía latinoamericana, asiática, oriental e hindú, e incluso la *contrafilosofía* del cine. Acotar una investigación así tiene sus costos. No debe de caber duda ni inquietud, de que los demás serán invitados a tal banquete si nos volvemos a reunir en otro tiempo y en otro volumen.

- **Enfoque temático**, que aborda un numeroso grupo de temas problematizados, ¿Qué es la vida? ¿Qué es la muerte? ¿Qué es la libertad? ¿Soy feliz? ¿Quién soy yo? ¿Qué puedo conocer y qué no? ¿qué es real? ¿Qué es el amor? ¿Qué es la belleza? ¿Qué es ser bueno? ¿Hay algo más que buscar o no? Estos responden a grupos de problemas, como el problema del conocimiento, de la existencia, de la moralidad, del arte, etc. Los denominaremos aquí como *los temas eternos*, por ser temas inconclusos que nos han acompañado desde el origen de la humanidad. Este grupo de problematizaciones representa la **Filosofía y su didáctica**.

Cuando relacionamos el enfoque histórico y el temático encontramos diversas escuelas filosóficas, como la idealista, dualista, racionalista, empirista, nominalista, existencialista, fenomenológica, etc. Dichas escuelas designan problemas de pensamiento, cuyos enfoques también podemos agrupar y explorar.

Los ejercicios que mostramos y exploramos en *Cinesofía* exploran estos tres enfoques a la vez, simultáneos, y según pongamos el peso tomará más potencial en nuestra práctica del filosofar. Por ello, los ejercicios, sirven para ejercitar el diálogo y por esta razón vienen acompañados de una propuesta argumental para desarrollar los pensamientos marcos conceptuales e ideas que justifican esa imagen y ese visionado. Además, se vinculan a un pensador por el cual actualizamos su pensamiento ofreciendo una forma sencilla y amable de ilustrar sus ideas. Es una excelente experiencia y lectura para introducir en la filosofía a muchos cinéfilos, muchos adolescentes y niños/as *pantallizados* con ejemplos concretos y llamativos.

Con atención a los enfoques citados por Ian Jarvie (2011), hemos establecido varios modos en los que relacionamos y presentamos el pensamiento filosófico y el cine.

<b>INVESTIGACIONES CINESÓFICAS: FICCIONES, TEMAS FILOSÓFICOS Y PREGUNTA ANTE LA PANTALLA.</b>		
<b>FILÓSOFOS ANTE LA PANTALLA</b>	<b>BIOPIC FILOSÓFICAS</b> Cine biográfico de filósofos.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sócrates (1970) de Roberto Rosellini.</li> <li>- Wittgenstein (1993) de Derek Jarman.</li> <li>- Hannah Arendt (2012) de Margarethe von Trotta.</li> </ul>
	<b>NOVELAS FILOSÓFICAS</b> Cine de novelas filosóficas.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- El nombre de la rosa (1986) de Jean-Jacques Annaud. Basado en la novela de Umberto Eco.</li> <li>- El extranjero (1967) de Luchino Visconti. Basa en la novela de Albert Camus.</li> </ul>
	<b>FICCIONES FILOSÓFICAS</b> Cine que ilustra y evoca posturas filosóficas.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 2001. Una Odisea en el espacio (1968) de Standley Kubrick.</li> <li>- Matrix (1999) de las hermanas Wachowski.</li> <li>- La última noche de Boris Grushenko (1975) de Woody Allen.</li> <li>- El sentido de la vida (1983) de los Monty Python.</li> </ul>
	<b>LOS TEMAS ETERNOS.</b> Escenarios que presentan dilemas, reflexiones y temas filosóficos.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Doce hombres sin piedad (1957) de Sydney Lumet.</li> <li>- Desafío total (1990) de Paul Verhoeven.</li> <li>- La purga (2013) de James DeMonaco.</li> <li>- Capitán Fantástico (2016) de Matt Ross.</li> </ul>

**Tabla 39 - Los cuatro enfoques para tratar los filósofos/as ante la pantalla.**

A continuación, justificaremos el uso de estos cuatro enfoques, para posteriormente dar paso a siete ejercicios prácticos, que van desde el *biopics*, el trabajo de autores y ficciones, desde los distintos e inagotables interrogantes de la historia del pensamiento.

### **1.1. CINESOFÍA BIOGRÁFICA. BREVE HISTORIA DE LA FILOSOFÍA A TRAVÉS DE LOS BIOPICS.**

La primera forma de abordarlos, son los *biopics* de la historia del pensamiento. Son aquellos films que tratan la vida biográfica de algún filósofos/as, abordando sus temas y obras como trasfondo, y generalmente afectados por su contexto socio-histórico. A nivel fílmico este tipo de obras biográficas se les conoce como *biopics*. Encontramos *biopics* de Sócrates (Rossellini, 1971), Agustín de Hipona (Rossellini, 1975), Wittgenstein (Jarman, 1993), Miguel de Unamuno en *Mientras dure la guerra* (Amenábar, 2019) entre otros. A nivel clásico, podemos entender estas obras como *cine de la historia de la filosofía*, y como forma de recrear de forma directa el pensamiento de los autores/as, vendrían a constituir una suerte de “enciclopedia filosófica de la imagen”.

La segunda forma de conectar cine y pensamiento, es a través de las propias obras literarias que muchos de los filósofos/as llevaron a cabo. Este modo es el cine inspirado en las novelas filosóficas. Aquí disponemos de la obra de Camus, *El extranjero* (Gobbi y Visconti, 1967), la obra de Ayn Rand, *El manantial* (Vidor, 1949) o la obra de Umberto Eco, *El nombre de la rosa* (Annaud, 1986), etc.

Ambos enfoques los hemos entrelazado bajo un mismo ejercicio de investigación. Por ser un ejercicio vehicular sobre la historia del pensamiento, y posibilitar saltar de uno a otro, lo hemos denominado **EJERCICIO 0 – CINESOFÍA BIOGRÁFICA**.

## 1.2. FICCIONES FILOSÓFICAS.

La tercera forma que abordaremos es la referente a las ficciones filosóficas. Las hemos descrito y abordado numerosas veces en durante la investigación, en especial en *El mito del cine: Uso de la imagen y el pensamiento* y el apartado de *Ficciones filosóficas: El uso pedagógico de la imagen*.<sup>137</sup>

En este ámbito tenemos ficciones llevadas al cine para exponer una idea filosófica o emplean de alguna forma una ficción o figura que el autor dispuso para hacer más pedagógicas sus enseñanzas, por ejemplo, el mito de la caverna de Platón, el genio maligno de Descartes, el eterno retorno de Nietzsche, etc. En esta forma relacionaremos numerosas ficciones intentando seguir una cronología de la historia del pensamiento, que irá desde Sócrates hasta Heidegger. Indicar, que en esta forma se dan lugar obras autoconscientes y explícitas en cuanto a esa ficción y evocación de la postura filosófica,

---

<sup>137</sup> Véase el apartado 2.3. ¿EL CINE PUEDE AYUDARNOS A AFILOSOFAR? El Cine como instrumento de la enseñanza del pensamiento.



por ejemplo, *Matrix* (Wachowski y Wachowski, 1999), *Abre los ojos*, (Amenábar, 1997), *La última noche de Boris Grushenko* (Love and Death, Allen, 1975) o *2001 Odisea, una Odisea en el espacio* (Kubrick, 1968). Estos films muestran de una forma evidente su intención de explorar problemas de calado filosófico.

Aquí además se baila con otros films que entran al servicio filosófico, pero, no siendo tan explícitos, aun así, disponen de una o varias escenas, miniaturas, que parte y conectan con los cuestionamientos profundos y problematizaciones de los filósofos/as. Por ejemplo, *Aladdin* (Clements y Musker, 1992) y su mundo ideal con Platón, *Bolt* (Howard y Williams, 2008) conecta con la duda a la realidad de Descartes; *Wall- E* (Stanton, 2008) con la crítica a la técnica de Heidegger. Así, estos escenarios y ficciones traídas a la pantalla hacen de ejemplificación. Lo relevante son los problemas filosóficos que muestran, y que aparecerán en cuanto interroguemos al film. Aquí, “no son los filósofos quienes aparecen como autores de filosofías, sino que las filosofías son las que tienen a filósofos como portavoces (...) los autores interesan como puentes hacia cuestiones hacia las cuales fueron poseídos.” (Cabrera, 2015, p. 12). A leer estas obras, vemos a los pensadores sin verlos, los vemos cada vez que identificamos sus problemas y elaboramos una mayéutica con la imagen. Los vemos en cada film en donde sabemos que “Descartes es el pensador rehén para el problema de la duda, Schopenhauer el vocero de la cuestión de del valor de la vida y Sartre el ventrílocuo través del cual pensamos la elección responsable” (Ibidem)

Estas obras hacen de introducción a los distintos problemas filosóficos de los autores que toman plano y escena a través de diversas ficciones elaboradas por el mecanismo del cine.

Aportamos seis ejercicios desarrollados, ordenados por categorías, que parten de una ficción especial para cada autor, que la usaremos como aspecto conductor para conectar las grandes ideas y categorías de esos pensadores a los filmes y sus problemas. Estos seis ejercicios, pretenden aportar material para ejercitar la filosofía práctica, y que sean a su vez una experiencia *cinevisual* y de investigación para todo aquel que lo tome como un ejercicio en sí mismo. Esos ejercicios descriptivos y argumentales son:

### **EJERCICIO 1 – Sócrates y el Anillo de Giges**

1. Sócrates: Intelectualismo moral
2. Sócrates: Mayéutica y dialéctica.

### **EJERCICIO 2 – Platón y el retorno a la Caverna.**

1. Platón: La república y la polis.
2. Platón: Mito de la caverna.
3. Platón: Partes del alma.
4. Platón: Reminiscencia e inmortalidad.
5. Platón: Teoría de las ideas.
6. Platón: Arjé e Idea del Bien.
7. Platón: Demiurgo.
8. Platón: Paideia y educación.

### **EJERCICIO 3 – Tomás Moro y el viaje a Utopía**

1. Tomás Moro: Utopía.
2. Tomás Moro: Distopía.

### **EJERCICIO 4 – Descartes y el genio maligno.**

1. Descartes: Duda del Genio Maligno.
2. Descartes: Discurso del método
3. Descartes: Duda metódica.
4. Descartes: Duda de los sentidos, del sueño y la vigilia.
5. Descartes: Pienso luego existo.
6. Descartes: Teoría de las sustancias.

### **EJERCICIO 5 – Nietzsche y la muerte de Dios.**

1. Nietzsche: Tragedia y dionisismo.
2. Nietzsche: Vitalismo y devenir.
3. Nietzsche: Moral del esclavo y crítica al judeocristianismo.
4. Nietzsche: Voluntad de poder.
5. Nietzsche: Dios ha muerto.
6. Nietzsche: Nihilismo.
7. Nietzsche: Superhombre y transfiguración.
8. Nietzsche: Eterno retorno.

### **EJERCICIO 6 – Heidegger y el ser hacia la muerte.**

1. Heidegger: La pregunta por el ser.
2. Heidegger: El ser hacia la muerte.
3. Heidegger: Existencia inauténtica.
4. Heidegger: Crítica a la técnica.

---

## **1.3. LOS TEMAS ETERNOS Y SUS PREGUNTAS.**

Finalmente, hemos de mencionar una cuarta forma, en el seno de la enseñanza de la problematización y cuestionamiento de la vida cotidiana. Esta forma está referida de

nuevo al arte de preguntar, tan propio del perfil socrático por el cual abogamos. Esta forma es la referente a las grandes cuestiones patrimoniales e inagotables de la humanidad, las preguntas que no nos abandonan, siempre como heridas abiertas. Son cuestiones complejas de nuestra extraña naturaleza. Son temas eternos.

Los directores, se hermanan con los filósofos en la medida en la que les preocupan los problemas humanos. No por ello se transforman en filósofos, pero un filósofo/a sí puede transformar en filosófico sus films (Cabrera, 2015, p. 53). Podemos dar vida a estos temas en film que presentan situaciones, escenarios o conflictos que son más fáciles de abordar desde una gran pregunta que desde un autor concreto, o en su defecto, desde varios autores y doctrinas interrelacionadas.

Por ejemplo, el tema eterno de ¿Qué es el amor? Si, es cierto, podemos trabajarlo incluso desde Platón y Sócrates desde el enfoque del punto anterior, pero este es un tema clave en el cine *pop* y encajarlo en un solo autor es una reducción. Un aspecto que hemos considerado es que estos temas sean presentados como una antinomia, véase vida-muerte, amor-odio, belleza-fealdad, bien-mal, propios de la problematización cotidiana. Esta forma es habitual en el estilo pedagógico de Oscar Brenifier (2005, 2011, 2012) y sus manuales de preguntas.

Los otros enfoques, dan más fuerza a la historicidad, esta forma de abordar la filosofía pone en dedo en la tematización y la herramienta de la pregunta como *abrelatas*. Cualquiera de las obras de Dreyer o Bergman plantean problemas filosóficos como la angustia, la muerte, el sentido vital, o las obras de Woody Allen que explora el absurdo, la culpa, la muerte, la sexualidad, la soledad o la presencia de Dios, que posibilitan *abrir el problema*, si las interrogamos.

También, ayuda a conecta a numerosos autores en torno a una cuestión más amplia, por ejemplo, al tematizar la guerra-paz se hilan argumentos compatibles entre Marcuse, Horkheimer, Fromm, Hanna Arendt, Walter Benjamin, etc. al encadenar esa pregunta en *Mulán* (Bancroft y Cook, 1998), *Antz* (Darnell y Johnson, 1998), *La Vida es Bella* (Benigni, 1997) o *El Cazador (The Deer Hunter)*, Cimino, 1978). Y podemos ir más allá, de lo concreto a las ideas abstractas, añadiendo La lista de Schindler (Spielberg, 1993), *Salvar al soldado Ryan* (Spielberg, 1998), o la más dura de todas, *La Tumba de las luciérnagas* (Nosaka, 1988).

Además, como menciona Cabrera, el cine trabaja sus propios conceptos a modo fetiche. Los constantes agonismos del mundo del cine, son “lo inverosímil, lo fantástico, lo calamitoso, lo demoniaco, la naturaleza descontrolada, la incertidumbre insuperable, el

heroísmo sin gloria, la injusticia cotidiana, la violencia gratuita, la incomunicación, la falta de referencias.” (2015, p. 43). Luego, la propuesta y sus ejercicios no solo van a abrir los temas aquí citados, sino abrir nuevos temas, abrir nuevas rutas y problemáticas conceptuales. Animamos a ello.

Esta ruta explora *cuestiones eternas* pero que responden al aquí y ahora, luego, reactualizan y hacen del cine un instrumento útil para comprender la crisis del pensamiento y cultura contemporánea. Son preguntas humanas que no cesan, que aparentan tener respuestas dadas por algunos en otras épocas, pero esta época es la nuestra.

En especial, estas rutas sirven para hacer una breve introducción al itinerario histórico de la filosofía para aquellos docentes interesados en la enseñanza del pensamiento, pero poco formados. A su vez, hace de breve depositario de materiales y sugerencias pedagógicas para aquellos filósofos que desean hacer más lúdica y reflexiva la práctica filosófica en el aula.

En esta *Cinesofía de las grandes preguntas*, aportamos un listado de preguntas y cuestiones para tratar los temas filosóficos, y que son combinables en cualquier práctica del cuestionamiento en aula, y en plena conexión con los ejercicios de investigación que aportamos. Las vinculamos a una serie de obras fílmicas para ilustrar la conexión. Además, estos temas se aportan como categorías de búsqueda, de objeto de pensamiento, de diseño curricular y de consulta en el catálogo.

<b>TEMAS ETERNOS DE LA FILOSOFÍA</b> <b>Categorías temáticas en la práctica de Cinesofía en el aula.</b>	
<b>a) Mito y razón</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Vaiana.</li> <li>- Furia de titanes.</li> <li>- Hércules.</li> </ul> <hr/> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Troya</li> <li>- La odisea (1997) de Konchalovski,</li> <li>- Big Fish</li> </ul>
<b>b) Vida y muerte.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Coco</li> <li>- Soul</li> <li>- Bambi.</li> <li>- El rey león.</li> <li>- El libro de la vida.</li> </ul> <hr/> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Mar adentro</li> <li>- El descubrimiento</li> <li>- El séptimo sello</li> <li>- Mi vida sin mí.</li> <li>- La ladrona de libros.</li> </ul>

	- Akiru (Vivir)
<b>b) Amor y Odio</b>	- Wall-E. - Frozen - Hachico, siempre a tu lado.
	- Deseando amar - 2046 - Amour. - American History x
<b>c) Bien y mal.</b>	- Goofie e Hijo. - Un monstruo viene a verme. - Star Wars (Saga) - 101 dálmatas. - ¡Rompe Ralph! - Cruella.
	- La noche del Cazador. - Batman El caballero Oscuro. - La decisión de Anne. - El dilema (Quiz Show) - Delitos y faltas - Match Point - John Q. - La sogá. - Casablanca. - M el vampiro de Dusseldorf - Seven. - La decisión de Sophie. - Salvar al soldado Ryan. - Matar a un ruiseñor. - La ley del silencio. - El manantial de la doncella. - Sólo ante el peligro. - Jekyll & Hyde - Doce hombres sin piedad. - Un hombre para la eternidad. - Green book. - Las margaritas.
<b>d) Belleza y fealdad.</b>	- Shrek - Blancanieves y los 7 enanitos. - La bella y la bestia.
	- Neon Demon. - Precious. - American Beauty.
<b>e) Real y aparente.</b>	- Alicia en el país de las maravillas. - Toy Story. - La historia interminable. - Pinocho. - Aladdin. - Bolt.

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Rashomon.</li> <li>- Mulholland drive.</li> <li>- Matrix.</li> <li>- Dark city.</li> <li>- El regreso de Martin Guerre.</li> <li>- Sospechosos habituales.</li> <li>- El show de Truman.</li> <li>- Desafío total.</li> <li>- Blade Runner</li> <li>- WestWorld.</li> <li>- Stalker.</li> <li>- Pura formalidad.</li> <li>- Blow up.</li> <li>- Nivel 13.</li> <li>- Rashomon.</li> <li>- La ventana indiscreta.</li> <li>- Despertando a la vida.</li> <li>- Synecdoche, New York.</li> </ul>
<b>g) Cuerpo y mente.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- El emperador y sus locuras.</li> <li>- El profesor chiflado.</li> <li>- American psico</li> <li>- Memento</li> <li>- Abre los ojos.</li> <li>- Dos veces yo.</li> <li>- Las tres caras de Eva.</li> <li>- Doctor Jekyll y Hyde.</li> <li>- Simón del Desierto.</li> <li>- Frankenstein.</li> <li>- La mosca.</li> <li>- El testamento de Doctor Cardille.</li> <li>- Enter the void.</li> </ul>
<b>h) Normal y otro.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ice Age.</li> <li>- Campeones</li> <li>- Cuerdas.</li> <li>- Dumbo.</li> <li>- Tod y Toby.</li> <li>- El circo de las mariposas.</li> <li>- El jorobado de Notre Dame.</li> <li>- Abominable.</li> <li>- Wonder.</li> <li>- Fíbel y el nuevo mundo.</li> <li>- Mi pie izquierdo.</li> <li>- El hombre elefante.</li> <li>- Intocable.</li> <li>- La forma del agua.</li> <li>- Green book.</li> <li>- El enigma de Kaspar Huser.</li> </ul>
<b>i) Género y feminismo.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mulán</li> <li>- Billie Elliot.</li> <li>- Quiero ser como Beckam.</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Wonder woman.</li> <li>- La vida de Adele.</li> <li>- Mustang.</li> <li>- Persépolis.</li> <li>- Thelma y Louis.</li> <li>- El cuento de la criada.</li> </ul>
<b>j) Naturaleza y cultura.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Tarzán</li> <li>- El viaje de Arlo.</li> <li>- El libro de la selva.</li> <li>- Kirikú y las bestias salvajes.</li> <li>- Jurassik Park.</li> <li>- Pocahontas.</li> <li>- Los dientes del diablo.</li> <li>- El pequeño salvaje.</li> <li>- El señor de las moscas.</li> <li>- La herencia del viento.</li> <li>- Hacia rutas salvajes.</li> <li>- La princesa Mononoke.</li> </ul>
<b>k) El tiempo y lo eterno.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Regreso al futuro.</li> <li>- Doctor Strange.</li> <li>- Peter Pan.</li> <li>- Descubriendo a los Robinsons.</li> <li>- Loky.</li> <li>- Click.</li> <li>- Interestelar.</li> <li>- Primer.</li> <li>- Las vidas posibles de Mr.Nobody.</li> <li>- Donnie Darko.</li> <li>- El efecto mariposa.</li> </ul>
<b>l) Libertad y determinismo</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Moana.</li> <li>- Gattaca.</li> <li>- Hércules.</li> <li>- Liberad a Willy.</li> <li>- Forrest Gump.</li> <li>- Thelma y Louis.</li> <li>- Minority Report.</li> <li>- Destino oculto.</li> <li>- Dark (serie)</li> <li>- La máquina del tiempo.</li> <li>- Las vidas posibles de Mr. Nobody.</li> <li>- El hombre que nunca estuvo allí.</li> <li>- Cadena perpetua.</li> </ul>
<b>m) Felicidad y desdicha.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Up</li> <li>- Del revés.</li> <li>- Amelie</li> <li>- Pesadilla antes de navidad.</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Qué bello es vivir.</li> <li>- 13 conversaciones sobre una cosa.</li> <li>- El club de la lucha.</li> <li>- El sabor de las cerezas</li> <li>- Una historia verdadera</li> <li>- La gran belleza.</li> <li>- En busca de la felicidad.</li> <li>- El cisne negro.</li> <li>- El séptimo continente.</li> <li>- Irrational man.</li> <li>- Bojack Horseman.</li> </ul>
<b>n) Educación e ignorancia.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Los chicos del coro.</li> <li>- La niñera mágica.</li> <li>- Mary Poppins.</li> <li>- Wonder</li> <li>- El club de los poetas muertos.</li> <li>- Merlín, el encantador.</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La lengua de las mariposas</li> <li>- La ola</li> <li>- Las cenizas de Ángela.</li> <li>- El profesor (detachment)</li> <li>- My fair lady.</li> <li>- El juguete del diablo.</li> <li>- Educando a Rita.</li> </ul>
<b>o) Política y formas de gobierno.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- El rey burro</li> <li>- El rey león.</li> <li>- Zootrópolis.</li> <li>- Antz.</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Black Mirror: El momento Waldo.</li> <li>- Years and years</li> <li>- El gran dictador.</li> <li>- El nacimiento de una nación.</li> <li>- El Dictador (The Dictator).</li> <li>- Ha vuelto.</li> <li>- Idiocracia</li> <li>- La purga.</li> <li>- Manderlay.</li> <li>- Ciudadano Bob Roberts.</li> <li>- Z – zeta.</li> <li>- Novecento.</li> <li>- Octubre.</li> <li>- In the loop.</li> <li>- El escándalo de Larry Flint.</li> <li>- Vota Juan.</li> <li>- Los idus de marzo.</li> <li>- V de Vendetta.</li> </ul>
<b>p) Espectáculo y medios de comunicación.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Bolt</li> <li>- El show de Truman.</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Gracia por fumar</li> <li>- La cortina de humo.</li> </ul>



	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ciudadano Kane.</li> <li>- Buenas noches y buena suerte.</li> <li>- Open Windows.</li> <li>- El cuarto poder.</li> <li>- Mad City.</li> <li>- Mad Men.</li> <li>- Network. Un mundo implacable.</li> <li>- El gran carnaval.</li> <li>- Nightcrawler.</li> </ul>
<b>q) Ricos y pobres.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Tiana y el sapo.</li> <li>- Robin Hood</li> <li>- El príncipe y el mendigo.</li> <li>- Los Aristogatos.</li> <li>- La dama y el vagabundo.</li> <li>- Aladdin</li> </ul> <hr/> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Las reglas del juego.</li> <li>- Los olvidados.</li> <li>- El capital</li> <li>- El concursante.</li> <li>- Comanchería.</li> <li>- Parásitos.</li> </ul>
<b>r) Dios y el diablo.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La ruta hacia el Dorado.</li> <li>- El príncipe de Egipto.</li> </ul> <hr/> <ul style="list-style-type: none"> <li>- El nombre de la rosa.</li> <li>- Rey de reyes.</li> <li>- Diario de un cura rural.</li> <li>- El rostro.</li> <li>- Fanny y Alexander.</li> <li>- Simón del desierto.</li> <li>- American Gods.</li> <li>- El árbol de la vida.</li> <li>- The ordet – la palabra, la fe</li> <li>- La semilla del diablo.</li> <li>- Las aventuras de Mark Twain.</li> </ul>
<b>s) Guerra y paz.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Antz.</li> <li>- Pocahontas.</li> <li>- Raya y el último dragón.</li> </ul> <hr/> <ul style="list-style-type: none"> <li>- La tumba de las luciérnagas.</li> <li>- La lista de Schindler</li> <li>- El cielo sobre Berlín.</li> <li>- La vida es bella</li> <li>- La delgada línea roja.</li> <li>- Vals con Basir.</li> <li>- La mirada de Ulises.</li> </ul>

**Tabla 40 - Temas habituales de la filosofía en el cine.**

Estas categorías temáticas están relacionadas con estas breves guías de discusión, a cumplimentar con los ejercicios de investigación.

## Breves guías de discusión para disparar el pensamiento.

<b>a) Mito y razón.<sup>138</sup></b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Los mitos nos enseñan algo?</li> <li>- ¿Está bien creer en los mitos?</li> <li>- ¿Los mitos son de verdad?</li> <li>- ¿Para qué sirve un mito?</li> <li>- ¿Los mitos explican bien las cosas del mundo?</li> <li>- ¿Los mitos son filosófico?</li> <li>- ¿La filosofía es cosa de mitos? ¿En qué se diferencia?</li> <li>- ¿La filosofía es cosa de todos?</li> <li>- ¿Cuáles son los temas filosóficos?</li> <li>- ¿Por qué hacer filosofía?</li> </ul>
<b>b) Vida y muerte.<sup>139</sup></b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Qué es la muerte? ¿Cuántas forma hay de pensarla?</li> <li>- ¿La muerte es definitiva?</li> <li>- ¿Qué relación tiene la muerte con la vida?</li> <li>- ¿La muerte nos hace meditar la vida?</li> <li>- ¿Vivimos porque tenemos buena salud?</li> <li>- ¿Se puede disfrutar de la vida todo el tiempo?</li> <li>- ¿Por qué la vida es dura?</li> <li>- ¿Qué es lo más importante en la vida?</li> <li>- ¿Hay alguien que sepa cuando se va a morir?</li> <li>- ¿Si lo sabe en qué cambia su vida?</li> <li>- Cuando alguien muere ¿a dónde va?</li> <li>- ¿Se puede alcanzar la inmortalidad?</li> <li>- ¿Se puede burlar a la muerte?</li> </ul>
<b>b) Amor y Odio<sup>140</sup></b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Existe el amor? ¿Qué es?</li> <li>- ¿Es más importante amor o ser amado?</li> <li>- ¿Es lo mismo querer que amar?</li> <li>- ¿Es lo mismo desear que amar?</li> <li>- ¿Es lo mismo querer y desear?</li> <li>- ¿Qué relación hay entre querer y desear con odiar?</li> <li>- ¿Qué diferencia hay entre amar y odiar?</li> <li>- ¿Se odia mucho? ¿Por qué? ¿Para qué?</li> <li>- ¿Tiene alguna relación el amor con el sexo?</li> </ul>
<b>c) Bien y mal.<sup>141</sup></b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Hay cosas buenas y malas?</li> <li>- ¿Hay cosas buenas o personas buenas?</li> <li>- ¿Quién decide lo bueno y lo malo?</li> <li>- ¿Qué es el deber? ¿La voluntad? ¿La intención? ¿Nacemos bueno o malos o decidimos?</li> <li>- ¿Cumplir la ley es hacer el bien?</li> <li>- ¿Cuál es mi deber?</li> <li>- ¿Por qué hay gente que no tiene para comer?</li> <li>- ¿Hay derechos en los animales?</li> </ul>

<sup>138</sup> A complementar con los propuestas didácticas y guías de discusión de los ejercicios de **Sócrates y el anillo de Gíges, Platón y el retorno a la caverna y Nietzsche y el eterno retorno.**

<sup>139</sup> A complementar con los propuestas didácticas y guías de discusión de los ejercicios de **Nietzsche y el eterno retorno y Heidegger y el ser hacia la muerte.**

<sup>140</sup> A complementar con los propuestas didácticas y guías de discusión de los ejercicios **Sócrates y el anillo de Gíges.**

<sup>141</sup> A complementar con los propuestas didácticas y guías de discusión de los ejercicios de **Sócrates y el anillo de Gíges y Nietzsche y el eterno retorno.**

<b>d) Belleza y fealdad.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Qué es lo más bello que he visto?</li> <li>- ¿Se puede definir lo bello?</li> <li>- ¿Sabemos reconocerlo?</li> <li>- ¿Qué diferencia hay entre lo bello y lo feo?</li> <li>- ¿Es lo mismo bonito que bello?</li> <li>- ¿Hay belleza en la fealdad?</li> <li>- ¿Puede gustar algo feo? ¿El gusto se aprende? ¿Quién tiene buen gusto o mal gusto?</li> <li>- ¿Cuándo sabemos que un acto es bello o feo? ¿Hay belleza aparente?</li> <li>- ¿Es interna? ¿Es externa?</li> <li>- ¿Qué es algo bonito? ¿Algo feo puede ser bonito?</li> </ul>
<b>e) Real y aparente.<sup>142</sup></b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Es esto real? ¿Una película es real?</li> <li>- ¿En qué se diferencia una apariencia de una realidad?</li> <li>- ¿La realidad es verdadera?</li> <li>- ¿la apariencia es verdadera?</li> <li>- ¿Cómo saber qué es real? ¿Es importante saberlo o no? ¿Se puede?</li> <li>- ¿La realidad virtual es real?</li> <li>- ¿Las creencias son verdaderas?</li> <li>- ¿Mi vida puede ser una mentira?</li> <li>- ¿Una mentira puede hacer mejor la vida?</li> <li>- ¿Todo lo que veo es real? ¿</li> <li>- ¿Existen cosas que no veo y podrían ser reales?</li> <li>- ¿Existen cosas que no son reales y las veo?</li> <li>- ¿Mis pensamientos son reales?</li> <li>- ¿Es posible pensar cosas que no existen?</li> <li>- ¿Los sueños son reales? ¿Y si todo esto es un sueño? ¿Lo que sale en la tele es real?</li> </ul>
<b>g) Cuerpo y mente.<sup>143</sup></b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿La mente y el cuerpo son cosas distintas?</li> <li>- ¿La mente está en el cuerpo?</li> <li>- ¿Se puede tener mente sin cuerpo?</li> <li>- ¿Qué es lo esencial, la mente o el cuerpo?</li> <li>- ¿Se puede pasar la mente a otro cuerpo?</li> <li>- ¿Puede haber varios cuerpos en una mente? ¿Hay alguna mente sin cuerpo?</li> <li>- ¿Y un cuerpo sin mente?</li> <li>- ¿Qué relación guarda el alma?</li> </ul>
<b>h) Normal y otro.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Hay algo normal?</li> <li>- ¿Quién decide lo que es normal?</li> <li>- ¿Quién pone la norma?</li> <li>- ¿Es una moda la normalidad?</li> <li>- ¿Nosotros somos normales?</li> <li>- ¿Los demás son extraños?</li> <li>- ¿Qué los hace extraños?</li> <li>- ¿Hay diferencia entre nosotros y los demás?</li> <li>- ¿Es necesario lo anormal?</li> <li>- ¿Un extranjero es anormal? ¿Y un loco?</li> </ul>

<sup>142</sup> A complementar con los propuestas didácticas y guías de discusión de los ejercicios **de Platón y el retorno a la caverna** y **Descartes y el genio maligno**.

<sup>143</sup> A complementar con los propuestas didácticas y guías de discusión de los ejercicios **de Platón y el retorno a la caverna** y **Descartes y el genio maligno**.

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Quién soy yo? ¿Qué soy, y si soy un clon?</li> <li>- ¿Quién me gustaría llegar a ser?</li> <li>- ¿Qué creen los demás que yo soy?</li> <li>- ¿Qué es más importante, los demás o yo?</li> <li>- ¿Quién serías tú si tus padres no se hubiesen conocido? ¿Quién serías si no hubieses nacido?</li> </ul>
<b>i) Género y feminismo.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Lo que somos es desde que nacimos?</li> <li>- ¿Nacemos o nos hacemos? ¿Nos hacen?</li> <li>- ¿Es lo mismo sentirse hombre que ser hombre?</li> <li>- ¿Qué te tiene que gustar?</li> <li>- ¿Hay relación entre el cuerpo y es sexo?</li> <li>- ¿Hay relación entre el sexo y el género?</li> <li>- ¿Hay relación entre el cuerpo y el género?</li> <li>- ¿Hay hombres y mujeres o hay más cosas? ¿O nada?</li> </ul>
<b>j) Naturaleza y cultura.<sup>144</sup></b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿El ser humano necesita la cultura?</li> <li>- ¿Somos animales culturales o no? ¿Somos animales?</li> <li>- ¿Existe relación entre naturaleza y cultura?</li> <li>- ¿Es lo mismo cultura que civilización?</li> <li>- ¿Hay culturas peores y mejores?</li> <li>- ¿Hay una cultura de culturas?</li> <li>- ¿Todos deben ser respetadas o no?</li> <li>- ¿Se puede ir en contra de la cultura?</li> <li>- ¿Existe diversidad cultural o son todos la misma?</li> <li>- ¿Por qué existe el ser humano, tiene algún motivo o es un accidente?</li> <li>- ¿Podría no haber existido el ser humano? ¿El ser humano es el hombre?</li> <li>- ¿Hay peligro de que el el ser humano destruya la tierra?</li> <li>- ¿El ser humano es superior a los animales, los árboles y las estrellas?</li> <li>- ¿Una máquina puede comportarse como un humano?</li> <li>- ¿Una máquina puede tener cultura? ¿Se puede programar la cultura?</li> </ul>
<b>k) El tiempo y lo eterno.<sup>145</sup></b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Se puede definir el tiempo? ¿Qué lo caracteriza?</li> <li>- ¿El tiempo tiene fin? ¿el tiempo tiene alguna finalidad?</li> <li>- ¿Puede el tiempo ser un sífn? ¿Puede el tiempo no tener finalidad?</li> <li>- ¿Es distinto el tiempo en mí que en otra persona?</li> <li>- ¿Qué hacemos con el tiempo?</li> <li>- ¿Hay alguien que pueda conocer el futuro? ¿Y el pasado?</li> <li>- ¿El futuro está escrito?</li> <li>- ¿Se puede viajar al pasado? ¿Qué pasaría si...?</li> <li>- ¿Existe el tiempo?</li> </ul>
<b>l) Libertad y determinismo<sup>146</sup></b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Ser libre es hacer todo lo que yo quiera? ¿Se puede ser libre de mente, pero no de cuerpo?</li> <li>- ¿Mis actos los decide el destino?</li> <li>- ¿En qué te afecta la suerte?</li> </ul>

<sup>144</sup> A complementar con los propuestas didácticas y guías de discusión de los ejercicios de **Nietzsche y el eterno retorno**.

<sup>145</sup> A complementar con los propuestas didácticas y guías de discusión del ejercicio de **Heidegger y el ser hacia la muerte**.

<sup>146</sup> A complementar con los propuestas didácticas y guías de discusión de los ejercicios de **Nietzsche y el eterno retorno y Heidegger y el ser hacia la muerte**.

<b>m) Felicidad y desdicha.</b> <sup>147</sup>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Cuándo soy más feliz? ¿Hay que ser feliz o no?</li> <li>- ¿Cuál es el recuerdo más feliz de mi vida?</li> <li>- ¿Por qué hay gente que no es feliz?</li> <li>- ¿Es lo mismo ser feliz que estar feliz?</li> <li>- ¿Cuándo sea famoso y salga por la tele seré feliz?</li> <li>- ¿Existen muchas formas de ser feliz?</li> </ul>
<b>n) Educación e ignorancia.</b> <sup>148</sup>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Qué puede ser objeto de educación y que no?</li> <li>- ¿Qué es más importante, lo que se enseña o como se enseña?</li> <li>- ¿Cuál es el fin de la educación?</li> <li>- ¿Qué es prioritario? ¿qué es secundario?</li> <li>- ¿Qué es necesario que nos enseñen?</li> <li>- ¿Hay algo que es necesario aprender?</li> <li>- ¿Todo es enseñable? ¿Todo es <i>aprendible</i>?</li> <li>- ¿Hay algo no enseñable? ¿Hay algo no <i>aprendible</i>?</li> <li>- ¿Por qué nos gusta escuchar lo que ya sabemos?</li> <li>- ¿Por qué hacemos preguntas cuando ya sabemos la respuesta?</li> <li>- ¿Debemos siempre contestar a las preguntas que se nos plantean?</li> <li>- ¿Necesita la fe de confirmación?</li> <li>- ¿Queremos siempre saber la verdad?</li> <li>- ¿Procede la verdad exclusivamente de ciertas personas?</li> <li>- ¿Es mejor aprender por uno mismo o de otro?</li> </ul>
<b>o) Política y formas de gobierno.</b> <sup>149</sup>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Qué es el estado?</li> <li>- ¿Cuál es la mejor organización social?</li> <li>- ¿El estado debe tener poder?</li> <li>- ¿Hay muchas formas de estado?</li> <li>- ¿Son buenas las democracias?</li> <li>- ¿En qué se diferencia la democracia de otros gobiernos? ¿Cuáles son sus principios?</li> <li>- ¿Puede ser buena una dictadura? ¿Cuáles son sus principios?</li> </ul>
<b>p) Espectáculo y medios de comunicación.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Es real lo que ves en televisión? ¿Y en Instagram?</li> <li>- ¿Debemos fiarnos de su información?</li> <li>- ¿Qué conocen ellos de lo que nos cuentan?</li> <li>- ¿Lo que aprendemos de la televisión nos sirve de experiencia?</li> <li>- ¿Podemos diferenciar la experiencia de la televisión de otras?</li> <li>- ¿Es bueno lo espectacular?</li> <li>- ¿Por qué hoy en día todo pretende ser espectacular?</li> </ul>
<b>q) Ricos y pobres.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Hay diferencia entre un rico y un pobre?</li> <li>- ¿Cómo se sabe que alguien es rico? ¿Y pobre? ¿Hay que tener algo?</li> <li>- ¿En qué se es rico y pobre?</li> <li>- ¿Qué relación guarda el dinero con la pobreza? ¿Y la riqueza?</li> <li>- ¿Se puede ser rico sin dinero?</li> <li>- ¿Podemos ser todos ricos? ¿Y pobres?</li> <li>- ¿Tiene que haber pobres siempre?</li> <li>- ¿Hay algún rico que desee ser pobre?</li> </ul>

<sup>147</sup> A complementar con los propuestas didácticas y guías de discusión de los ejercicios existenciales de **Nietzsche y el eterno retorno y Heidegger y el ser hacia la muerte.**

<sup>148</sup> A complementar con los propuestas didácticas y guías de discusión del ejercicio de **Platón y el retorno a la caverna.**

<sup>149</sup> A complementar con los propuestas didácticas y guías de discusión del ejercicio de **Platón y el retorno a la caverna y Tomas Moro y el viaje a Utopía.**

<b>r) Dios y el diablo.</b> <sup>150</sup>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Hay que creer en los dioses?</li> <li>- ¿Por qué la gente cree en Dios o los dioses? ¿Es necesario?</li> <li>- ¿Hay dioses verdaderos y otros inventados?</li> <li>- ¿Es mejor creer en un dios que en muchos?</li> <li>- ¿Cuántas formas hay de ver a Dios?</li> <li>- ¿El diablo también es un dios? ¿Hay diferencia o son lo mismo?</li> <li>- ¿Tiene alguna relación lo que pasa en el mundo con Dios?</li> <li>- ¿Se puede demostrar que Dios existe? ¿Y que no existe?</li> <li>- ¿Alguien puede saberlo?</li> <li>- ¿Crear en Dios requiere tener fe?</li> <li>- ¿No creer en Dios requiere tener fe?</li> </ul>
<b>s) Guerra y paz.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Para qué sirven las peleas? ¿Y las guerras?</li> <li>- ¿Por qué la gente se pelea?</li> <li>- ¿Son buenos los conflictos?</li> <li>- ¿Puede ser la paz algo malo?</li> <li>- ¿Dónde encontramos paz? ¿Y guerra?</li> <li>- ¿Es peor la guerra con uno mismo o los demás?</li> </ul>

**Tabla 41 - Guías de discusión temática para el cine.**

La relación entre estos filmes tematizados y sus temáticas se explora, ofreciendo una breve lista de miniaturas, en un ejercicio final adicional titulado, **EJERCICIO 7: Los temas eternos como investigación. Breve propuesta temática.**

---

<sup>150</sup> A complementar con los propuestas didácticas y guías de discusión de los ejercicios de **Nietzsche y el eterno retorno.**

## 2. EJERCICIOS PARA PENSAR CON LA MIRADA.

*Pensar con Cinesofía*  
*Sócrates enseña a preguntar.*  
*Platón a conocer.*  
*Descartes a dudar.*  
*Moro a luchar la utopía.*  
*Nietzsche a tener ganas de vivir.*  
*Heidegger enseña a morir.*

EJERCICIO 0:

**Cinesofía biográfica.**

Breve historia de la filosofía a través de los biopics.



**SÓCRATES. (ROSSELLINI, 1970)**



# CINESOFÍA BIOGRÁFICA.

## BREVE HISTORIA DE LA FILOSOFÍA A TRAVÉS DE LOS BIOPICS.

Esta parte es más bien, una introducción a los filósofos que, a los problemas filosóficos de estos, aunque en gran medida es indisociable. Aquí, abordamos el cine de la historia de la filosofía, es decir, señalamos los filmes biográficos basados en la vida real de los filósofos/as, y en ocasiones, algunas de sus novelas llevadas a la pantalla. Aunque están basados en la vida real de los mismos, al llevarlos al cine, se tornan ficción. Ficciones basadas en hechos *reales*. A su vez, este cine donde ellos, los filósofos y filósofas, son los protagonistas nos permiten pensar la historia misma de la filosofía con estrecha similitud a cómo lo haría un manual introductorio de divulgación o libro de texto didácticos. Po supuesto, esto no sustituye a ningún manual de biografías, sino que le añade y abre en estos una vía audiovisual, accediendo a los pensadores desde otros lenguajes.

Estas ficciones históricas o *biopics* (nombre que se le atribuye a las películas que hacen cinematográficamente épica una biografía basada en hechos históricos y datos supuestamente reales), nos van a situar en un contexto socio político, en la línea de pensamiento de aquella época, en anécdotas de los filósofos/as y en la reflexión misma de sus teorías dentro de su línea biográfica. Sin duda, estos filmes tan singulares nos colocan al filósofo/a ente la pantalla, y al igual que leemos un libro o un breve ensayo, nos sitúan ante un episodio de la historia del pensamiento y de la humanidad. Todo *biopic* es una ficción, todo cineasta, guionista y montador del film tiene una interpretación, una interpretación que limita y reduce la inmensa vida de un pensador o pensadora a un metraje, un film.

Autores como Roberto Rosellini, Liliana Cavani, Giuliano Montalvo, John Houston, Derek Jarman, Marco Ferreri, Alejandro Amenabar, son alguno de los directores que se han aventurado y que han explorados la biografía de los filósofos/as para vislumbrar una problemática y mostrársela al espectador, el lector de pantallas. Además, aquí se cruzan novelas filosóficas y ensayos que también han sido llevados a la pantalla, los primeros para plasmar con fuerza el pensamiento de su autor mediante una narración, fábula o teatro filosófico, los segundos con una enorme osadía en la experimentación. Y es que el arsenal es variopinto, la colección que mostramos es un refrito de telefilmes,

experimentos de alcoba, docudramas y videoartes que llevados al aula puede detonar la discusión sobre los lenguajes del arte y la expresión filosófica.

Más allá del efecto *palomitero* de estas obras, el cual es escaso, lo que en su origen buscaban, y buscan, es un puente entre lo didáctico y lo reflexivo. Un ejemplo claro, es el caso de uno de sus pioneros en este género, Roberto Rossellini, que con corte renacentista pretendió crear una enciclopedia televisiva didáctica de pensadores. Rossellini que mantenía una concepción utópica de la televisión, consideraba que era un medio perfecto e instalado en cada hogar para enseñar el pensamiento. Su propuesta era una serie de obras biográficas de filósofos y científicos que sirvieran de educación permanente al espectador. Es el cineasta que más tiempo le ha dedicado a los *biopics* filosóficos, pues se atrevió a encarnar y dar escena a *Sócrates* (1970), *Blaise Pascal* (1972), *Agustino de Iponna* (1972), *Cartesius* (1974) de *Descartes*, y debido a su precipitada muerte, el nunca completado *Lavorare per l'Únmanità* sobre Karl Marx. Estos filmes muestran contextos en disolución, en crisis, y los pensadores se muestran movidos por dilemas, haciendo de motor de cambio de su época (Gisperpt, 2008. P. 194-195). Rossellini, que pretende levantar ampollas y agitar intelectualmente en el espectador curioso, toma la mayéutica de Sócrates y la traduce al mundo audiovisual, pretendiendo filmes que interrogan. Sus filmes divulgan temas que acontecieron en aquella época, pero cuyas situaciones problemáticas ostentan que los espectadores actuales se cuestionen. Es decir, el *método Rossellini* pretende que el espectador encare los temas de la filosofía, y de la humanidad misma, y hacer del cine una experiencia reflexiva. Mientras Sócrates empleaba las herramientas del lenguaje para dar a luz conocimiento, Rosellini usa las herramientas del lenguaje cinematográfico para iluminar la mirada del espectador, para que este haga conocimiento las imágenes hechas en la luz. Estas obras convierten el discurso en el eje de su guion, exigiendo mucha atención al espectador, pues toma al cine como un diálogo que interroga al espectador <sup>151</sup>.

Muchos han tomado el legado de Rossellini, incluso dotándolo de una narrativa más atrayente como es el caso de Alejandro Amenábar y su obra *Ágora* (2009) o *Mientras dure la guerra* (2019), o David Cronenberg con *Un método peligroso* (2011), en donde se ponen en juego grandes producciones con actores contemporáneos reconocidos ,

---

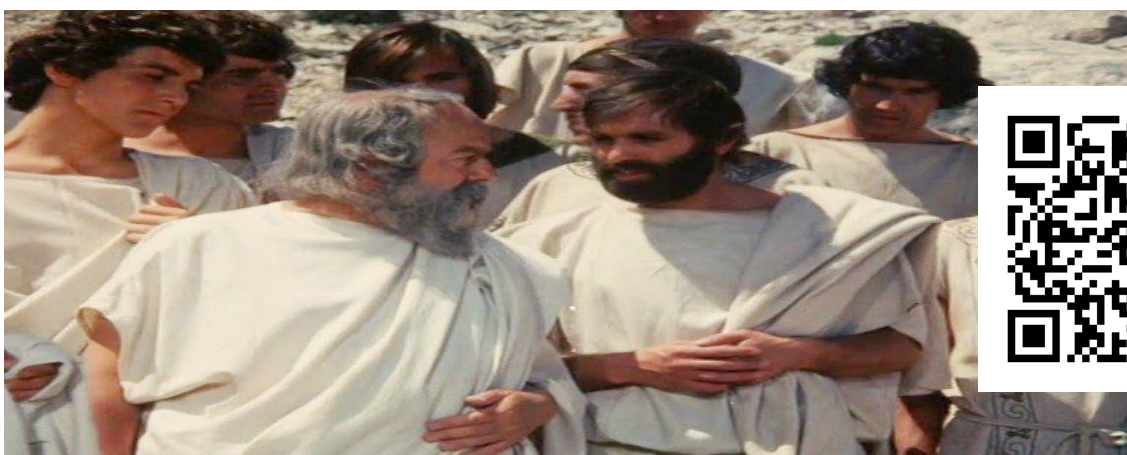
<sup>151</sup> Véase el apartado destina a esta descripción, titulado 2.3. ¿EL CINE PUEDE AYUDARNOS A FILOSOFAR? EL CINE COMO INSTRUMENTO PARA LA ENSEÑANZA DEL PENSAMIENTO. 2.3.7. La mayéutica del cine.

acercando los problemas del pensamiento a los nuevos espectadores. Esta forma de acercar la historia del pensamiento mediante *biopics* muestra a los filósofos/as como modelos y arquetipos fílmicos, en una labor didáctica que activa la mayéutica ante la pantalla.

Como un manual o guía didáctica exponemos y enumeramos los diversos *biopics* filosóficos y algunas de sus obras, sugiriendo una leve secuencia temporal e histórica que nos ayude a situarnos en estas obras sobre *el cine de la historia del pensamiento*. (Cabrera, 2015; Russell, 2018; Matilla, 2018, Robles, S.f., IMDb, 2015).

## FILOSOFÍA DEL MUNDO ANTIGUO.

Una de los *biopics* más populares de Rossellini fue su versión de *Sócrates* (1971)<sup>152</sup> en donde nos describe el contexto histórico ateniense, algunos de sus diálogos, y una interpretación sobre la apología y el juicio al que se sometió.



Fotograma de Sócrates. (Rossellini, 1970). Etapa: **ED. SECUNDARIA**.  
**Miniatura: Sócrates y el intelectualismo moral de los políticos.**

Sócrates (Jean Sylvere) discute públicamente, incomoda empleando la mayéutica exponiendo sus principios sobre el *falibilismo*, además de numerosas lecciones sobre el intelectualismo moral, el amor o la belleza. En el trasfondo vemos los avisos de su desesperada mujer, Jantipa, quien le prevé el malestar que crece en Atenas, aspecto que lo conducirá a un nefasto juicio y la consecuente decisión a morir por la cicuta o el exilio. También la ficción histórica *Barefoot in Athens* (1966) del norteamericano George Schaefer aborda este mismo episodio de la vida de Sócrates. La versión cinematográfica

---

<sup>152</sup> Ver EJERCICIO 1 – SÓCRATES Y EL ANILLO DE GIGES.

de *El mundo de Sofía* (Gustavson, 1999) de la novela de Jostein Gaarder nos muestra los momentos del juicio y las palabras finales rodeado de sus alumnos<sup>153</sup>.

Sócrates jamás dejó nada escrito, fue su discípulo Platón (427-347 a.C.) quien lo convirtió en el protagonista y estrella principal de sus diálogos y novelas filosóficas. Una de ellas, puede que la más famosa, es el *Banquete o del amor*, llevada al cine con osadía por Marco Ferreri en 1989. Según esta obra, cada invitado al banquete de Agatón dará su punto de vista sobre el tema del amor. Así se aborda el célebre tema del amor platónico, el mito de Eros, la media naranja, hasta el discurso final en el que Sócrates habla del aprendizaje de Diotima mencionando el mito de Penia, orientándonos a un amor como pobreza, el amor al saber como mendicidad. En la miniatura, escuchamos los argumentos de Sócrates (Philipp Léotard):



Fotograma de *El banquete* (Ferreri, 1989). Etapa: **ED. SECUNDARIA**.  
**Miniatura: Sócrates, el amor y el mito de Penia**<sup>154</sup>.

El filme simula ser un teatro filmado, toda la obra está tejida en la densidad del diálogo, que parece lento pero cuyas respuestas parecen relámpagos. Analistas del cine filosófico como Ian Jarvie, mencionan que los diálogos de Platón no deberían ser filmados, porque “tanto diálogo no es filmico (...) no resulta atractivo a los directores de cine: su distanciamiento y la forma en que acaban” (Jarvie, 2011, p. 326). Indica que los finales mostrados por Platón (y su portavoz Sócrates) en sus diálogos son antidramáticos, “lidian con un problema, abogan por una solución, pero terminan insinuando que el debate continuará (...) No se trata de un final feliz o un final triste sino más bien, de que no haya final en absoluto, ¿Dónde ponerle el fin? (Jarvie, 2011, p. 327). La filosofía práctica y su

<sup>153</sup> Véase **MINIATURA - Sofía y la apología de Sócrates. Ética, muerte y las sombras de Platón**, detallada en el **EJERCICIO 1 – SÓCRATES Y EL ANILLO DE GIGES**.

<sup>154</sup> Para ahondar más en esta obra véanse las otras miniaturas de la misma en el **EJERCICIO 1 - SÓCRATES Y EL ANILLO DE GIGES**.

discurso socrático somete al cine a que este carezca de conclusión. Los fragmentos que proponemos formulan problemas, pero en ningún momento nos cierran. Abren el filme al moverlo dentro de la filosófica dialéctica. Tal vez, este sea el aspecto más interesante de cara a este estilo de cine socrático que crea un final sin fin, y debe alentar al espectador a continuarlo, pues al fin y al cabo el film no es una conclusión sino un disparador.

Nadie sabe dónde empieza y acaba Platón en los diálogos puestos en los labios de su maestro Sócrates. Platón, es además uno de los filósofos más potenciales, sus mitos e ideas no cesa, sigue vivo y numerosas grandes producciones se nutren de sus razonamientos<sup>155</sup>. Sin embargo, no es un filósofo que hasta el momento haya atraído para hacer un *biopic* sobre su vida, aspecto inentendible pues sufrió la guerra del Peloponeso, fue vendido como esclavo varias veces, fue asesor político en Siracusa, montó la academia, y un largo etcétera interesante de guionizar y difícil de vivir. Un curioso caso es el telefilm *The war that never ends* (1999) de Jack Gold en donde se nos muestra un falso documental con los textos de Platón. Con un estilo de debate electoral televisivo toman partido, entre diálogos y textos platónicos, Alcibíades (Nathaniel Parker), Tucídides (Alec McCowen) y Pericles (Ben Kingsley), debatiendo sobre los acontecimientos bélicos entre Esparta y Atenas durante veintisiete años, conocidos como Guerra del Peloponeso.

Años más tarde, y siguiendo a su maestro Platón, Aristóteles (384-322 a.C.) mantuvo la idea de educar en la sabiduría a un futuro monarca, transmitir las artes filosóficas a un dirigente virtuoso, el rey filósofo. En la película *Alejandro Magno* (2004) de Oliver Stone, Aristóteles (Christopher Plummer) entrena en las artes filosóficas, lógica y la ética de las virtudes al joven Alejandro. Aristóteles será su maestro, preceptor y encargado de su formación intelectual. En la miniatura, Aristóteles explica con tono científico a las preguntas de sus discípulos, ofreciendo argumentos sobre la esclavitud de los sentidos y los celos, rasgo nocivo y bárbaro, frente a la virtud griega, que es la moderación, la doctrina del término medio y el amor a la amistad como forma de compartir el saber:

---

<sup>155</sup> Ver **EJERCICIO 2 - PLATÓN Y EL RETORNO A LA CAVERNA.**



Fotograma de Alejandro Magno (Stone, 2004). Etapa: **ED. SECUNDARIA.**  
**Miniatura: La lección de Aristóteles, virtud, moderación y la amistad como amor.**

Tendremos que avanzar hasta el año 391 d. C., para encontrar a la siguiente figura filosófica, Hipatia de Alejandría (360 d.C. – 415 d.C.), convertida en superproducción por Alejandro Amenábar en su obra *Ágora* (2009). En ella, la astrónoma, matemática y filósofa neoplatónica seguidora de Plotino, muestras sus dotes deductivas y científicas al descubrir el heliocentrismo y los movimientos de traslación elíptica de la Tierra. Es una figura clave dentro del feminismo filosófico, mostrando un perfil no sólo de científica sino también de didacta. En la miniatura la vemos pensando, mirando al cosmos, sentada en los escalones de la biblioteca de Alejandría discutiendo con su alumnado y desarrollando razonamientos analógicos que la llevaron a pensar en los movimientos elípticos de los astros.



Fotograma de *Ágora* (Amenabar, 2009). Etapa: **ED. SECUNDARIA.**  
**Miniatura: Hipatia, razonamiento matemático y modelo heliocéntrico.**

## **FILOSOFÍA DEL MUNDO MEDIEVAL.**

La entrada en la edad medieval, en donde podríamos incluir a la anterior citada Hipatia y los saberes de Plotino, toma cuerpo fílmico con las obras referidas al obispo San Agustín de Hipona (354-340), este pensador sirve de nexo entre la Antigüedad y edad medieval. Su aporte filosófico ensambla la razón y la fe en Dios en un enfoque que une el platonismo



racional y los valores de la Biblia cristiana. Vivió un desplome civilizatorio, la caída del Imperio Romano, y se vio inmerso en una época de transición – tal vez parecida a la actual – llena de convulsiones políticas, ideológicas y teológicas.

El pensador cristiano ha merecido varias adaptaciones, una de ellas un extenso telefilme muy reciente y con enorme dramatismo, como es *San Agustín* (Duguay, 2010) el cual narra los lujuriosos eventos de juventud citados en “Las Confesiones”, hasta sus momentos antes de morir a manos del vándalo y visigodo Alarico en la invasión de Hipona, lugar, en donde ya anciano nos expone su teoría de la *Ciudad de Dios*. La otra obra, *Agustín de Hipona* (1972), de nuevo de Rossellini tras las cámaras, nos focaliza en los momentos en los que ya es obispo de Hipona, al norte de África, y, desde ese tono sobrio del neorrealismo italiano, se describe la corrupta presión, asesinatos y conspiraciones ejercidos a los cristianos por parte del Imperio Romano y las sectas enemigas. Aquí, el perfil tanto de Agustín como de la película, es de un personaje diplomático, comprometido y convencido en el poder de la palabra, por ello el film está plagado de diálogos lentos, con cámaras fijas que se limitan a hacer zoom.

En esta miniatura de la obra de Duguay (2010), se nos muestra varios de los eventos que San Agustín narra de su vida, a modo flashback con el libro de *Las Confesiones* en su mano. Y es que curiosamente, el libro de Las Confesiones podría tratarse de las autobiografías más antiguas de la historia, siendo aquí, la principal fuente literaria del guion. El extenso telefilme de Duguay describe la vida pecaminosa, soberbia y prepotente como sofista y abogado sin escrúpulos de Agustín, y posteriormente su ingreso en la secta de los Maniqueos. Su fama de orador retórico fue tal, que fue contratado como “voz del imperio” para debilitar el creciente ascenso del cristianismo representado por el obispo de Milán San Ambrosio. En la miniatura vemos estos aspectos:



Fotograma de San Agustín (Duguay, 2010). Etapa: **ED. SECUNDARIA.**  
**Miniatura: Las Confesiones. Pecados, retórica, maniqueos y San Ambrosio.**

Posteriormente, y habiendo empleado la filosofía para la vanidad y ego, se siente vacío casi habiendo autodestruido su vida. Totalmente en bancarrota vital, y con todos los pecados mundanos lastrando su mente, vagabundea hasta que escucha en un eco lejano la voz de *un niño* que le dice – “*Toma y lee*” – sorprendido toma un libro que se le ha caído al suelo. Entreabierto lo toma. Es la Biblia, las cartas de San Pablo. Sorprendido, encuentra en sus líneas las respuestas que buscaba.



Fotograma de San Agustín (Duguay, 2010). Etapa: **ED. SECUNDARIA.**  
**Miniatura: Las Confesiones. Toma y lee.**

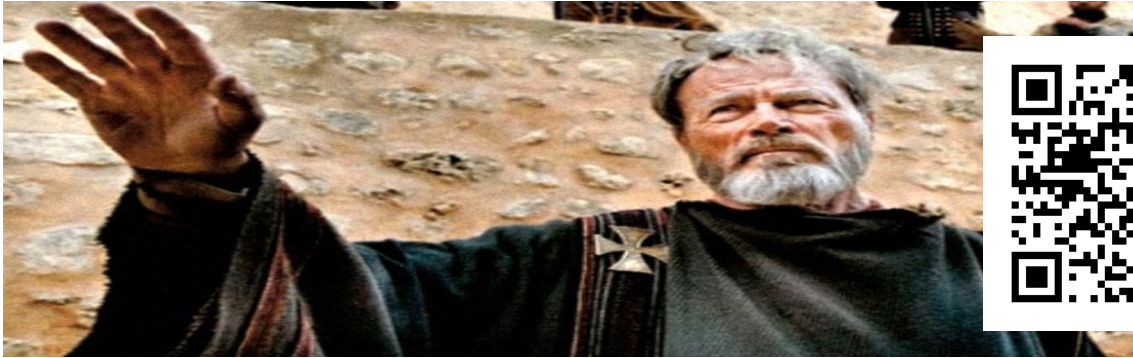
Tras su conversión, San Ambrosio le encomienda ir al norte de África, a Hipona, donde expondrá sus saberes a la comunidad cristiana. En esta miniatura de la obra de Rossellini (1972), expone brevemente su teoría del tiempo lineal, donde el pasado es nada porque ya no es, el futuro es nada porque aún no es, y el presente es el punto que conecta esos dos bloques del tiempo; siendo Dios el que permite el tiempo, pues está fuera de él.



Fotograma de Agustín de Hipona (Rossellini, 1972). Etapa: **ED. SECUNDARIA.**  
**Miniatura: La biblia y la lectura simbólica del tiempo.**

Finalmente, expone su modelo de ciudad espiritual que encarnaría las virtudes cristianas de las escrituras, oponiéndola, a la ciudad mundana de los estados – en este caso del imperio romano – totalmente desvirtuada, material y entregada a los placeres más bajos.





Fotograma de San Agustín (Duguay, 2010). Etapa: **ED. SECUNDARIA.**  
**Miniatura: La ciudad de Dios. Iglesia y estado. El espíritu y lo terrenal.**

Una obra que tuvo un enorme reconocimiento y se encuentra en numerosas listas de las mejores películas rodadas de la historia es *Un Hombre para la eternidad* (1966) de Fred Zinnemann en donde se nos narra el valiente episodio final de Sir Tomás Moro (1478 - 1535)<sup>156</sup>, el autor de la obra *Utopía* (1516). El filme, que se puede encajar dentro del género cine penal o judicial, y considerado una obra maestra, triunfó en los premios Oscar de aquel año levantando la estatuilla de mejor película, director y mejor actor. La cinta no aborda casi nada la obra escrita de este abogado filósofo y legislador de la corte británica, en especial su visión de *Utopía*, en donde describe una ciudad legislada platónicamente y con unas leyes lo más perfectas y bondadosas posibles. Con esta idea de ciudad ideal en mente, vemos a Tomás Moro (Paul Scofield) comportarse como un modelo ideal entre sus coetáneos, sin duda su ferviente fe católica le insuflaba una fuerza insobornable. El film nos muestra un dilema ético que Moro intenta resolver con astucia y un buen uso de la ley. Moro es tentado, presionado y sometido a aprobar los devaneos matrimoniales y el caprichoso divorcio de Enrique VII (Robert Shaw), aspecto que se negará, siempre con mucha educación y creyente de la verdad, considera incoherente validar esos caprichos contra el vaticano al igual que repudió la previa reforma de Lutero. La película es más bien una obra kantiana, del imperativo categórico y la ética deontológica, porque por mucho que someten a Tomás, por mucho que lo sobornan, torturan, cambian leyes o lo llevan a juicio por injuria, defenderá sus ideales con argumentos y se encomendará al deber. En esta miniatura vemos su solidez ante Enrique VIII de Inglaterra:

---

<sup>156</sup> Ver EPISODIO 3 – TOMÁS MORO Y EL VIAJE A UTOPIA.



Fotograma de *Un hombre para la eternidad* (Zinnemann, 1966). Etapa: **ED. SECUNDARIA**. Miniatura: Tomás Moro y Enrique VII. Sinceridad y deber moral

Ante un escalofriante aparato de traiciones y sabotajes, Tomás Moro se aferra a la ley escrita por los seres humanos, que para él no es justa, pero es un punto sólido, pues el adulterio arbitrario de la ley para nuestro beneficio – como intenta hacer el monarca – sería crear un sistema inseguro que tarde o temprano se nos volvería en contra. En esta miniatura apreciamos este aspecto:



Fotograma de *Un hombre para la eternidad* (Zinnemann, 1966). Etapa: **ED. SECUNDARIA**.

Miniatura: Tomás Moro, la seguridad de la ley o el azar del Diablo

## FILOSOFÍA MODERNA.

Si hay alguien que no hay que tomarse a parodia es al ideólogo del realismo político moderno, a Maquiavelo (1469 – 1527) llevado a la pantalla en la absurda y satírica *Lucrecia Borgia* (1947) por Luis Bayón Herrera. De manufactura argentina, la jocosa trama palaciega se inicia con el mismísimo Nicolás Maquiavelo (Héctor Quintanilla) asesorando sagazmente a los hermanos Borgia, que, bajo el fin de ampliar sus riquezas territoriales, el mejor medio es casar a su hermana con algún acaudalado príncipe. En esta ridícula escena escuchamos los consejos y *líos políticos* que, entre escupitajos, Maquiavelo regala a los irrespetuosos *príncipes*:



Fotograma de Lucrecia Borgia (Bayón, 1947). Etapa: **ED. SECUNDARIA.**  
**Miniatura: La parodia de Maquiavelo y los consejos a los príncipes.**

Con esta magna burla -y con la frase final de *el fin justifica los medios* - entramos en el renacimiento. De nuevo, de la prolífica pluma de Maquiavelo, tenemos la pícaro comedia en prosa, *La mandrágora* (Lattuada, 1965), un hito en teatro. Consideramos esta, como una novela filosófica, en la línea de pensamiento filosófico maquiavélico. La obra nos exhibe las pilluelas artimañas de un astuto joven en la Florencia del S.XVI, que descubriendo que la bella esposa de un notario no puede quedarse en cinta, se hará pasar por médico convenciéndola de que existe un milagroso remedio, la infusión de mandrágora. El único problema - según él le receta - es que el primero que haga el amor con ella tendrá una muerte fulminante. Así, él generosamente le propone que, para evitar la muerte de su marido, puede yacer con él. De nuevo, el fin justifica los medios. ¿O son los medios los que justifican el fin?

Sin duda, Giordano Bruno (1548 - 1600) supuso un antes y un después en el problema de superar los dogmas medievales y la aparición de los nuevos instrumentos y medios científicos. El valiente pensador es llevado a la pantalla por Giuliano Montaldo (1973), relatándonos los últimos años de este sacerdote dominico, filósofo e intelectual, cuyas teorías teológicas, cosmológicas y panteístas crearon tal revuelo que la Santa Inquisición lo condenó por herejía y fue quemado vivo en la hoguera. Fue más lejos del modelo copernicano y heliocentrista afirmando que el sol era simplemente otra estrella más, además, de defender que el universo probablemente albergaba un infinito número de mundos, y que estos podrían estar habitados por animales y otros seres inteligentes. La obra nos presenta la muerte misma de Giordano Bruno, quien precede a Galileo en la fe por el razonamiento, pero en conflicto con la fe inquisidora del Cardenal Bellarmino y la terrorífica Inquisición. En la miniatura Giordano Bruno es arrestado por brujo a manos

de la Inquisición ante la que tendrá que defender, sin éxito, un pensamiento demasiado avanzado para su tiempo.



Fotograma de Giordano Bruno (Montaldo, 1973). Etapa: **ED. SECUNDARIA.**  
**Miniatura: Heliocentrismo, magia, naturaleza divina y la santa inquisición.**

Lo ocurrido a Giordano Bruno afectaría enormemente a los descubrimientos efectuados por el renacentista Galileo Galilei (1564 – 1642), filósofo, astrónomo, físico e ingeniero italiano cuyos aportes fueron fundamentales en la revolución científica. Se le puede considerar uno de los padres de la ciencia experimental moderna y la astrofísica, por sus inventos oculares como son el telescopio común o la ley del movimiento. Su defensa de los movimientos lunares, la vía láctea, fases planetarias y los satélites de Júpiter le llevaron a sostener que el modelo de las *órbitas de cristal* de Aristóteles era incorrecto. Para él, no todo gira alrededor del sol – como sostenía Copérnico – sino que hay cuerpos y astros que orbitan a otros planetas. De nuevo, deberá demostrar estos aspectos ante una institución eclesiástica conservadurista que cree que estos descubrimientos pueden poner en jaque el dogma cristiano. Es denunciado como hereje y llevado a juicio por el Santo Oficio. Su sugestiva obra y aporte al pensamiento fue llevado a la pantalla por Liliana Cavani en *Galileo* (1968), y la adaptación de *La vida de Galileo* (1975) de Bertol Brecht dirigida por Joseph Losey. En esta miniatura *Galileo* (Chain Topol), en la obra de Losey (1975), se emociona ante los descubrimientos que desea mostrar empíricamente a los cortesanos y a los Médici. Cree que un vistazo a su telescopio será prueba suficiente, pero está equivocado:





Fotograma de Galileo (Losey, 1975). Etapa: **ED. SECUNDARIA.**  
**Miniatura: El cielo queda abolido. Heliocentrismo frente a los dogmas.**

Ya en el corazón de la revolución científica e influenciado por los rápidos avances, aparece René Descartes (1596-1650)<sup>157</sup>, llevado a la televisión, de nuevo, por Rossellini en una de sus mejores telefilmes, *Cartesius* (1974). La película describe los momentos en los que el joven y jesuita Descartes (Ugo Cardea) abandona el seminario para indagar en la filosofía científica de Bacon, la física y las matemáticas, manteniendo diálogos astronómicos con Constantin Huygens (Renato Montalbano) y Ciprus (Vernon Dobtcheff). En esta primera miniatura vemos la juventud de Descartes en *La fleche* dudando sobre la filosofía aristotélica proponiendo un nuevo modelo científico en base a otros parámetros, y que explicará ante el Padre Mersenne (Charles Borromel) :



Fotograma de Cartesius (Rossellini, 1974). Etapa: **ED. SECUNDARIA.**  
**Miniatura: Descartes, la nueva ciencia y los fundamentos del método.**

En la siguiente miniatura lo vemos discutiendo intelectualmente junto al científico Isaak Beeckman (Kenneth Belton), uno de los padres del atomismo actual, desplegando su teoría matemática y cómo esta podrá ayudar a descubrir la verdad última en la naturaleza, puesta por Dios mismo como garantía de verdad.

---

<sup>157</sup> Ver EJERCICIO 4 – **DESCARTES Y EL GENIO MALIGNO.**



Fotograma de Cartesius (Rossellini, 1974). Etapa: **ED. SECUNDARIA**.  
**Miniatura: Descartes, las matemáticas como método y garantía divina.**

Finalmente, ante enormes elogios, la princesa Isabel de Bohemia celebra la llegada de Descartes ante su séquito calvinista, quien explica su “cogito ergo sum” dejando a todos estupefactos y posteriormente defendiendo la publicación de su obra entre críticas.



Fotograma de Cartesius (Rossellini, 1974). Etapa: **ED. SECUNDARIA**.  
**Miniatura: Descartes, pienso luego existo y la teoría de las sustancias.**

En una época que parecía separar el saber científico y la fe espiritual, el teólogo, matemático, y físico Blaise Pascal (1623-1662) los unificará armónicamente. Pascal, a quien se le atribuye la invención de la calculadora mecánica, la jeringa, la prensa, el barómetro y las nociones de presión y vacío, vio en la razón una forma de explorar complementariamente las ciencias y las filosofías teológicas. Como herencia propuso una teoría lógica sobre la fe cristiana conocida como la “apuesta de Pascal”, según la cual, argumenta que al no poder saber con la razón si Dios existe o no existe, es mejor apostar porque exista debido a que ofrece felicidad y calma – es decir, se gana mucho, y poco o nada se pierde, ya que si Dios no existiera nada hemos perdido. Pero, si Dios existiera y no hemos creído en él blasfemamente, nos arriesgamos innecesariamente a una condena eterna. Para Pascal, lo más racional es apostar por Dios y por una vida religiosa. Para él, es una apuesta siempre vencedora, es *caballo ganador*, ante la imposible resolución de esa duda y las limitadas herramientas que tiene el ser humano para tal hazaña epistemológica. Es mejor creer *por si acaso*. El aporte no es menor, y por ello Roberto

Rossellini la incluyó en su enciclopedia audiovisual de pensadores para la televisión. Es esta miniatura de la obra *Blaise Pascal* (1972) de Rossellini vemos cómo explica su *apuesta* en mitad de un juego de dados apostando con la nobleza de su tiempo:



Fotograma de *Blaise Pascal* (Rossellini, 1972). Etapa: **ED. SECUNDARIA.**  
**Miniatura: La apuesta de Pascal. Es mejor creer en Dios por si acaso existe.**

Esta obra *Blaise Pascal* (1972), nos muestra la quebradiza salud de Pascal reflexionando sobre el vacío y la nada, de cuyas experimentaciones científicas llevaron a nuevas nociones gravitatorias y de presión. En la miniatura Pascal (Pierre Arditi) exhibe sus hallazgos ante los médicos, además de confrontar con un representante de la iglesia que niega las conclusiones porque no son compatibles con el modelo tolemaico, los humores griegos o los cuatro elementos aristotélicos.



Fotograma de *Blaise Pascal* (Rossellini, 1972). Etapa: **ED. SECUNDARIA.**  
**Miniatura: Experimentación física del vacío y la lógica matemática.**

En la siguiente miniatura, Rossellini nos muestra un pequeño careo entre Descartes y Pascal, en un convento donde el primero expone una lectura del *Discurso del método* (1637). Tras ello, Le presentan al joven Pascal quien se opone a ciertos aspectos sobre el método cartesiano, dando una defensa de partir de Dios o el infinito que parecen calar en Descartes.



Fotograma de Blaise Pascal (Rossellini, 1972). Etapa: **ED. SECUNDARIA.**  
**Miniatura: El método de Descartes y la refutación de Pascal.**

Tras ello, llegamos al célebre Gottfried Leibniz (1646-1716), pero llevado a la ficción caricaturesca del Doctor Pangloss jocosamente atribuida por Voltaire (1694-1778) en su obra *Cándido o el optimismo* (1759). En un alegre acto de actualizarla, el filme *Cándido o el optimismo del siglo XX* (1960) de Norbert Carbonnaux, nos coloca en las bonachonas pieles de Cándido (Jean-Pierre Cassel), un joven e ingenuo soldado francés en el periodo de la segunda guerra mundial. Este será asesorado, al igual que sucedía en la novela, por el ya citado Doctor Pangloss (Pierre Brasseur), que es Leibniz en estado cómico, dictando sus sentencias sobre el *amor dei* y que este es el mejor de los mundos posibles, justificando que los actos buenos y malos (abominables de la segunda guerra mundial) son necesarios y justos en cuanto a la arquitectura divina de este mundo y sus bonanzas, pues hasta lo que nos parece malo, ruin, voraz, es solo la causa efecto necesaria para el buen funcionamiento de la gran máquina de Dios, el mejor de los mundos posibles. Otros films en la línea de la novela de Voltaire son *Optimistas* (2006) de Goran Paskaljević, que relata cinco historias en donde los personajes insisten en que todo va bien cuando en verdad, va fatal.

En el corazón de la era de la revolución, seguimos los últimos pasos del profesor de Königsberg, Emmanuel Kant (1724-1804) en la irregular y experimental obra *Los últimos días de Emmanuel Kant* (1994). de Philippe Collin. En ella, vemos al célebre Kant, padre del idealismo trascendental, en un estado senil y repleto de manías obsesivas – tales como se relatan en obra homónima al título del film de Thomas de Quincey – llevando a cabo sus paseos por su amada ciudad de forma tan precisa y mecánica que los vecinos ajustaban sus relojes al verlo. En la miniatura captamos este momento de paseo milimétrico e inquebrantable, además del momento en el que lee una epístola en donde una dama le



explica que su imperativo categórico le ha dado fortaleza deontológica para seguir viviendo, y que han sido las lecturas de sus obras las que le han salvado la vida. En esto, el anciano profesor Kant, se emociona, y debe decidir a modo de dilema si responderle a la dama o no.



Fotograma de *Los últimos días de Enmanuel Kant* (Collin, 1994). Etapa: **ED.**  
**SECUNDARIA.**

**Miniatura: Ajustar el reloj y la carta del imperativo categórico.**

## **FILOSOFÍA CONTEMPORÁNEA.**

La filosofía contemporánea está marcada por los acontecimientos de la revolución francesa (1789 - 1799), aspecto que crea un cambio en el orden y una sospecha en los sistemas de poder.

La *era de la sospecha* se potenciará sin retorno con Karl Marx (1818 – 1883), iniciando una época de sospechosas inseguridades que aún prevalece. Y es que Marx alberga tantos fans como detractores que lo invocan en discursos simplistas en lo político y económico, a veces obviando tristemente la figura clave del pensador, su lado filosófico y humanista. Las sospechas en las formas de poder que sometían a los proletarios – los cuales debían revolucionarse en una comprometida lucha de clases – era una sospecha en el poder de las estructuras culturales y religiosas tomándolas como un opio de los pueblos. Roberto Resselini pretendió llevarla a la pantalla en 1977– dentro del pack de cine didáctico revolucionario que ideó para la televisión – pero la obra magna quedó inacabada por la muerte del cineasta, quien pretendía combatir el fascismo con un formato dialéctico y cultural del cine. En la actualidad, la reciente obra de Raoul Peck, llamada *El Joven Marx* (2017) nos coloca en los primeros años del filósofo materialista, interpretado por August Diehl, y se nos describe los momentos en los que conoce a Friedrich Engels (Stefan Konarske), un joven intelectual y burgués cuyo padre posee fábricas. Engels realiza

estudios sociológicos sobre los trabajadores, la pobreza de las familias y la explotación en los niños/as. Ambos entablan una amistad y comienzan a organizarse, y tras los encuentros con el anarquista Pierre Proudhon (Olivier Gourmet) van dando cuerpo y fundación al movimiento comunista. La obra finaliza cuando Marx y Engels publican el Manifiesto Comunista (1848). En la miniatura, Engels y su esposa Mary Burns (Hannah Steele) presentan a Marx en la casa del padre de Engels, quien es un famoso empresario burgués de la industria hilandera. En este contexto se encuentran con uno de los mejores amigos de la familia Engels, un terrateniente de la minería. Envueltos en la cortesía de un fugaz saludo los tres no tardan en cuestionarle su forma de implicar a los niños en la explotación minera. El empresario dice – *trabajar de día o de noche, no le afecta a su salud* – a lo que ellos responden – a la de ellos sí, a la de usted no.



Fotograma de El joven Marx (Peck, 2017). Etapa: **ED. SECUNDARIA.**  
**Miniatura: Trabajo infantil, explotación y relaciones de producción.**

El film es generoso en momentos reflexivos aportando ideas vigentes hoy. Marx explora sus primeras ideas sobre el materialismo histórico nutriendo los conceptos de dinero, capital, pobreza, fuerza de trabajo y relaciones de producción, en la redacción de sus Manuscritos económicos y filosóficos (1844). En esta segunda miniatura Marx expone a las masas trabajadoras su crítica al sistema de producción:



Fotograma de El joven Marx (Peck, 2017). Etapa: **ED. SECUNDARIA.**  
**Miniatura: Política económica, proletarios, fuerza de trabajo y mercancías.**

Numerosas escenas nos colocan ante Marx y Engels discutiendo sobre la praxis de Feuerbach, lo cual llevó a la escritura de Tesis sobre Feuerbach (1845) o colaborando entre dificultades y exilios para componer La sagrada familia (1845) o el análisis erudito y minucioso de la Filosofía de la miseria de Proudhon, que llevaría a Marx escribir La miseria de la filosofía (1847). Proudhon (1809 - 1865) (Olivier Gourmet), uno de los padres del anarquismo, será una figura intermitente en la historia. Marx quien entabla con él amistad, junto a Bakunin (1814 – 1876) (Ivan Franek), le recrimina que su discurso aun es perezoso, poco revolucionario, que sigue defendiendo con teoría lo que es pura práctica. El hambre o la pobreza no son teorías para Marx, y se dan lugar diálogos sobre la propiedad privada y el robo, como observamos en esta miniatura:



Fotograma de El joven Marx (Peck, 2017). Etapa: **ED. ADULTA.**

**Miniatura: El anarquismo de Proudhon. Marx, Engels y Bakunin y la cuestión de la propiedad**

La obra toma fin con el encargo de la Liga Comunista de componer uno de los textos políticos de mayor impacto de la historia, El manifiesto Comunista (1848), escribiéndolo como un manual materialista o biblia del comunismo para los proletarios. La voz de Engels, y luego Marx, conducen el film a sus últimas imágenes, iniciando la páginas con la cita- *El fantasma del comunismo recorre Europa* – y mostrando el dramatismo de la esclavitud proletaria con cada sentencia - *La historia de todas las sociedades es la historia de las luchas de clases* – describiendo que el egoísmo de la burguesía y su expansión por la venta de mercancías los convertirá en su propio enterrador - *la burguesía moderna se asemeja al mago que ya no puede controlar las potencias infernales que ha desencadenado con sus conjuros, las armas con las que se sirvió la burguesía para derribar al feudalismo se vuelven ahora contra la propia burguesía* - .



Fotograma de *El joven Marx* (Peck, 2017). Etapa: **ED. SECUNDARIA**.  
**Miniatura: El manifiesto comunista. Un fantasma recorre Europa.**

Pero si hay algo que ha tambaleado los esquemas y sistemas ideológicos – puestos en sospecha – fue la publicación de la obra *El Origen de las Especies* (1859) del científico naturalista Charles Darwin (1809 – 1882), momentos tan dramáticos llevados al cine en la obra *La duda de Darwin* (2009) de Jon Amiel. En el film se mezcla la muerte de la hija de Darwin con su teoría evolucionista de las especies enfrentada al creacionismo. Este aspecto plantea dudas en el científico, pues siente que su teoría debilita la idea de un “más allá” y con ello, su propio deseo de volver a ver a su hija fallecida. En toda esta duda dramática, sobre si publica su teoría o no, se debate entre su observación del mundo natural y la relevancia del poder del pensamiento teológico en los valores de la sociedad. Las ideas darwinianas consolidaron el cambio de un mundo creado por Dios a un mundo del hombre superviviente y creador, al hombre en la centralidad. En la miniatura Darwin (Paul Bettany) discute sobre la despiadada naturaleza y la supervivencia del más fuerte frente a las ideas del plan de Dios de sacerdote (Jeremy Northam). En este mismo fragmento, le narra a su hija, Annie (Martha West), un dilema cultural sobre lo que le pasó a Jenny, una orangutana llevada a un zoo:



Fotograma de *La duda de Darwin* (Amiel, J., 2009). Etapa: **ED. SECUNDARIA**.  
**Miniatura: El cuento de Jenny. Evolución, superpoblación y los problemas de vivir sin Dios.**



Con enorme semejanza a el relato de Jenny, Darwin le relata a su hija Annie otra de sus hallazgos pedagógicos. Narra la historia de una tribu roñosa y bárbara, a la que el general británico del HMS, el comandante Beagle FitzRoy (Ian Kelly), ofreció unas alhajas por tres niños, y así, llevar a los infantes a la civilización evolucionada, educarlos con aristocracia y demostrar la eficacia de la cultura occidental. Les enseñaron modales refinados y a rezar en todo momento, aspecto que memorizaron con disciplina. Como cuenta Charles – *Dos años más tarde el general FitzRoy., dos misioneros y yo, los llevamos de vuelta a casa pensando que, por imitación, acercarían a su salvaje pueblo a Dios, ¿Y qué crees que ocurrió? -*. Veámoslo:



Fotograma de La duda de Darwin (Amiel, J., 2009). Etapa: **ED. SECUNDARIA**.  
**Miniatura: Darwin y la educación. Relato sobre el contexto cultural.**

La sospecha materialista y el evolucionismo van a tomar fuerza en el romántico Friedrich Nietzsche (1844 - 1900) <sup>158</sup>, cuyo explosivo pensamiento marcará la moral y metafísica que se ha estilado en la era contemporánea. La cineasta Liliana Cavani, singular por sus otros *biopics* como *Francisco De Asís* (1966) o la ya mencionada *Galileo* (1968), llevó al cine al filósofo de la voluntad de poder en su libre versión de los hechos en *Más allá del bien y del mal* (1977), exponiendo, más que su teoría filosófica, el lado más excesivo y erótico del filósofo. El film descentra al personaje de Nietzsche para focalizar su narrativa en la escritora psicoanalista Lou Andreas-Salome (Dominique Sanda), señalándola como la figura definitiva del *superhombre*, y sus tórridas desventuras acaecidas por el triángulo emocional entre Friedrich Nietzsche (Erland Josephson) y el poeta Paul Rée (1849 - 1901) (Robert Powell). La cinta es abusiva mostrando desnudos, alegres lupanares en donde corre el opio, calenturas con un toque LGTBI, alcohol, violaciones salvajes y tendencias suicidas, todo ello mostrando un Nietzsche poco sereno, adicto al sexo y grotescamente loco. Ahora bien, hay argucia en lo que logra Cavani, la

<sup>158</sup> Véase EJERCICIO 5 – NIETZSCHE Y EL ETERNO RETORNO.

cinta pretende llevar al cine la teoría del famoso ensayo *Más allá del bien y del mal. Preludio de una filosofía del futuro* (2019), y para movilizar esto emplea a Nietzsche y compañía como personajes que dan vida a ese ejército de ideas. No estamos ante un claro *biopic*, para nada de eso, sino ante una adaptación de un ensayo filosófico que emplea una narrativa tomando al escritor mismo como un personaje más. Cada personaje expresa simbólicamente ideas de Nietzsche, Lou es el superhombre y la voluntad de tener un código moral propio más allá de la sociedad, Paul es el camello reprimido y apolíneo que trasvalora hasta que acepta que es homosexual, y Nietzsche es el espíritu ebrio y demencial de Baco. Todos ellos conectados hasta la máxima tragedia. En definitiva, es una película salvajemente simbólica, llena de performances y alucinaciones en cuyo nudo se libra una lucha del bien contra el mal. Aunque el film ambiciona transformar (y trasvalorar al espectador) su mezcla de porno y metáfora la hacen difícil para extraer un fragmento didáctico destinado a los fines de esta investigación.

Con un aire profundamente psicoanalítico Pinchas Perry llevó a la pantalla, y con bastante éxito popular, la novela de Irving Yalon, *El día que Nietzsche lloró* (2007). La obra hace un pastiche entre filosofía vitalista del superhombre y el inicio del psicoanálisis, creando un puente de unión e inspiración entre ambos. Para ello, la obra además de incluir de nuevo a Lou Andreas-Salome (Katheryn Winnick), incluye al doctor Josef Breuer (Ben Cross) y a su joven pupilo Sigmund Freud (Jamie Elman). La cinta es una doble ficción, pues lleva a la ficción el jamás acontecido cruce entre el filósofo y el doctor Breuer, narrado con creativa *ficción* en la novela antes citada. En lugar de estar ante un *biopic* estamos ante la adaptación de una novela que recurre a pensadores estimulantes. La trama, comenzaría hipotéticamente justo después de como finalizaba la citada obra de Cavani. Lou convence al Doctor Breuer de que psicoanalice a su brillante y melancólico amigo, Nietzsche (Armand Assante), despechado por las turbias consecuencias del triángulo amoroso vivido. Este acepta, pero el tratamiento crea un efecto bilateral, pues será Nietzsche el que afecte a Breuer. El film nos ofrece varios momentos estelares, sobre la música de Wagner, la visión de Zarathustra sobre el superhombre y el uso de eterno retorno como figura terapéutica. En esta miniatura Nietzsche explica ante una audiencia marginal su alerta, que Dios ha muerto y entre todos lo hemos matado:



Fotograma de El día que Nietzsche lloró (Perry, P., 2007). Etapa: **ED. SECUNDARIA.**  
**Miniatura: Dios ha muerto.,**

Al contrario que el Nietzsche de la obra anterior, este se muestra trágico pero brillante en sus razonamientos, dotando las escenas del cansancio de un genio profético que se ha adelantado a su tiempo. En sus potentes conversaciones, Nietzsche acaba convirtiendo en un método práctico su filosofía teórica. Da un enfoque concreto a la voluntad de poder, por ejemplo, al aclarar el efecto de ser sometido por una mujer o acomodado por la sociedad, o el vitalismo afirmativo del superhombre, ante en ejercicio de ver un anciano que no puede comer una sopa y refleja la idea de finitud. En esta miniatura se secuencian estos pensamientos:



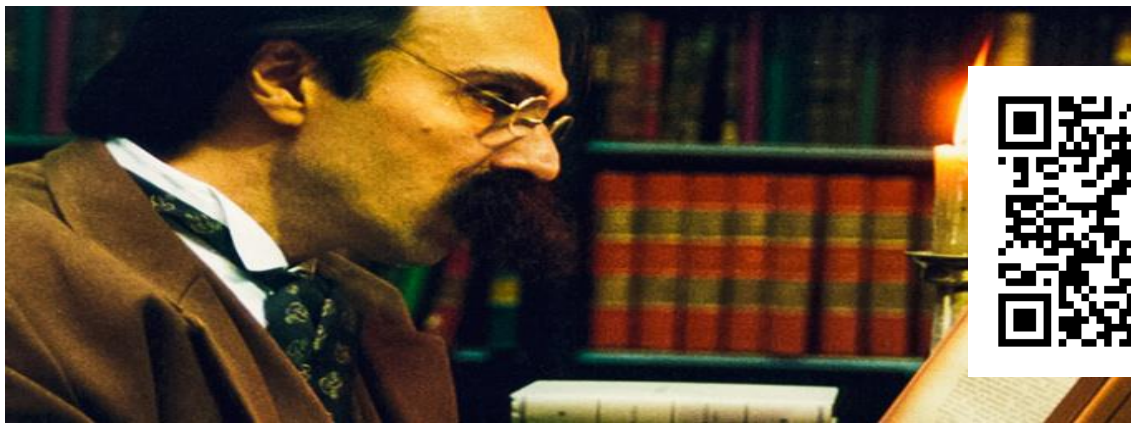
Fotograma de El día que Nietzsche lloró (Perry, P., 2007). Etapa: **ED. SECUNDARIA.**  
**Miniatura: Así habló Zaratustra. La voluntad y el superhombre.**

Finalmente, y en un cementerio como símbolo de la muerte de Dios, Nietzsche relata su dilema del demonio del eterno retorno al doctor Brauer, que ha llegado a un desbordamiento de obligaciones morales, propias del rebaño y del camello, que le impiden disfrutar la vida y el devenir. Este es el antídoto de Nietzsche:



Fotograma de *El día que Nietzsche lloró* (Perry, P., 2007). Etapa: **ED. SECUNDARIA.**  
**Miniatura: Nietzsche y el demonio del eterno retorno.**

Un tomo profundamente ensayístico es el film *Días de Nietzsche e Turín* (2011) del brasileño Júlio Bressane, recreando el periodo que Nietzsche vivió en Turín, entre abril de 1888 y enero de 1889, antes de que padeciese un colapso mental. Estamos ante un film sobrio que hace de ensayo cinematográfico, en él aparece un narrador entonando textos íntegros de la obra nietzscheana escritos en dicho intervalo de tiempo como *El Crepúsculo de los ídolos* (1889), *Ditirambos de Dionisos* (1891) y *Ecce Homo* (1908). En la miniatura el *filósofo del martillo* entona sus pensamientos, la voluntad del superhombre y como un poema narrativo de su mente, los versos del eterno retorno:



Fotograma de *Días de Nietzsche e Turín* (Bressane, J. 2001). Etapa: **ED. ADULTA Y FORM.DEL PROFESORADO**

**Miniatura: Poema narrativo del eterno retorno.**

En las obras antes mencionada, se recrea el famoso momento en el que un agotado Nietzsche queda abrazado a un caballo azotado severamente por un cochero. Con esta premisa del caballo ensangrentado y el cochero que desea dominar la naturaleza a latigazos, comienza otro film de Bela Tarr, llamado el *Caballo de Turín* (2011). Con este poderoso episodio se relata la vida del cochero gitano detenido volviendo a su casa tras el chocante acontecimiento vivido con Nietzsche. El filme comienza con la pregunta



¿Cuál podría haber sido el destino del animal? La obra nos relata la vida repetitiva de esa familia, el nihilismo, la miseria y los efectos de la muerte de Dios.

Como si fuese una continuación de los personajes más psicológicos de la anterior ficción mencionada en *El Día que Nietzsche lloró* (Perry, 2007), retomamos el papel del Doctor Brauer y el joven Doctor Freud, pero ahora siendo sus investigaciones el centro de la cinta. Con el fin de mostrar el nacimiento del método psicoanalítico y exponer un caso en su esplendor cinematográfico, John Huston intentó llevar a la pantalla el titánico e inabarcable guion de dieciséis horas del generoso Jean-Paul Sartre. Esta osada hazaña fue inasible para el formato estandarizado de cine de la época; lástima, pues hoy habría sido una excelente serie de Netflix o HBO. Se podría decir, que sin saberlo Sartre escribió una serie televisiva. Aunque Huston partió del exuberante guion de Sartre, el cual dedicó su ahínco, este requería un metraje aun no conocido por el ser humano. El director hizo un loable trabajo de compactación y síntesis, un refinamiento de lo sartriano a lo mundanamente digerible. Aunque desechó grandes partes, se aprovecharon momentos de guion brillantes y de calado expositivo en el guion definitivo, dejando una obra bastante didáctica en la exposición de las ideas fundamentales. Tras el escándalo generado por las negativas de Sartre que pidió que retiraran su nombre quedó la resultante *Freud, pasión secreta* (1962), en donde vemos el paso del joven doctor Freud (Montgomery Clift) en sus experimentos desde la hipnosis, las teorías del sueño hasta la profundidad teórica del psicoanálisis, incidiendo, en la pulsión sexual desde la infancia.



Fotograma de *Freud, pasión secreta* (Huston, J. 1962). Etapa: **ED. SECUNDARIA**.  
**Miniatura: Freud, lecciones sobre el inconsciente y la represión.**

En la obra mencionada, Freud se nos presenta como un neurótico más, una persona presa por las pulsiones sexuales, y cuyas teorías parten casi de un análisis extrapolable de él mismo. En la miniatura a continuación vemos un sueño simbólico que Freud intenta

analizar mediante sus símbolos, siendo para él una fuga del inconsciente. Una excelente forma de proponer esta miniatura en el aula es organizar una tarea en donde haya que analizar el fragmento como si fuese un sueño a interpretar ¿Acaso no es eso mismo el cine, como un sueño simbólico a interpretar por el espectador? Dicho esto, la miniatura muestra el inicio de las teorías sobre el síndrome de Edipo o relación de tensión sexual entre los roles madre e hijo que el propio Freud padece:



Fotograma de Freud, pasión secreta (Huston, J. 1962). Etapa: **ED. SECUNDARIA.**  
**Miniatura: El sueño de Freud y el síndrome de Edipo. Represión y simbolismo.**

En la siguiente miniatura se ilustra y aparece el inicio de la técnica psicoanalítica aplicada en Cecily (Susannah York), una paciente con parálisis en las piernas, que, tras la imposibilidad de hipnotizarla, Freud se da cuenta que es mejor el diálogo fluido en donde se liberan chispazos del inconsciente. Pronto obtendrá detalles que le guiarán a un trauma infantil que Cecily tiene reprimido por ser inmoral, una relación asociada a la prostitución con su difunto padre.



Fotograma de Freud, pasión secreta (Huston, J. 1962). Etapa: **ED. SECUNDARIA.**  
**Miniatura: El caso de Cecily. Histeria, simbolismo del sueño, inconsciente y psicoanálisis.**

Al caso de Cecily antes mencionado, el discípulo o seguidor de Freud, el doctor Carl Gustav Jung (1875 - 1961), lo definiría como síndrome de Electra, un trastorno sexual en las relaciones de padres e hijas. Como una continuación del film anterior, pero con un

ritmo menos intelectual, David Cronenberg rodó *Un método peligroso* (2011) en donde se muestra la alianza y posterior repulsa entre el padre del psicoanálisis Sigmund Freud (Viggo Mortensen) y el joven psiquiatra Carl Gustav Jung (Michael Fassbender). En esta miniatura, ambos pensadores se acaban de conocer y conversan sus diferencias sobre la naturaleza del método psicoanalítico y la interpretación de un extraño sueño de Jung:



Fotograma de *Un método peligroso* (Cronenberg, D. 2011). Etapa: **ED.**  
**SECUNDARIA.**

**Miniatura: Freud y Jung. El psicoanálisis y la interpretación del sueño.**

El film no solo muestra la admiración, repulsa y relevo entre estos dos autores, que toman caminos distintos, uno guarda un perfil más neurológico y otro más místico; sino que nos muestra a otros psicoanalistas de la época, como es Sabina Spielrein (Keira Knightley) u Otto Gross (Vincent Cassel), ambos pacientes de Jung, pero no llegamos a saber quién es paciente de quien en las terapias que llevan a cabo. En la miniatura vemos como la propuesta de liberación sexual de Gross influye en Jung y Sabina:



Fotograma de *Un método peligroso* (Cronenberg, D. 2011). Etapa: **ED.**  
**SECUNDARIA.**

**Miniatura: Jung, Otto Gros y Spielrein. Psicoanálisis y libertad sexual.**

Sugere también la obra *Wittgenstein* (1993) de Derek Jarman que expone de una forma tan arcana como el mismísimo *Tractatus logico-philosophicus*, los pensamientos del enigmático y trayente Ludwin Wittgenstein (1889 – 1951). Ante ella, parece que

estamos dentro de la mente del propio pensador, en un desfile de diálogos explosivos con estrafalarios personajes, algunos de ellos familiares del propio Witt, momentos de soberbia altanería avasallando a un extraterrestre narigudo o dejando perplejo al mismísimo Bertrand Russell (1872 – 1970). Y todo ello, con un fondo negro y escenarios bizarros sumamente histriónicos que escapan de “los límites del lenguaje cinematográfico” para expresarnos el mundo de Wittgenstein. Si para Wittgenstein - el referido al Tractatus - el lenguaje es una traducción formal del mundo que acaece; este film pretende, en cuanto lenguaje en imágenes, representar en su forma el mundo de Wittgenstein. Un mundo que hace de teatro representativo, un mundo con silencios y marcos de tiempo, un mundo limitado que pretende marcar los límites del mundo. Y es que como decía Wittgenstein, de lo que no se puede hablar es mejor callar, pero, ¿y si usando otro lenguaje se pudiera rodar y hacerlo hablar con imágenes? En la miniatura, vemos a Wittgenstein, en estado niño (Clancy Chassay), en cuyo fondo de ensoñación teatral minimalista, le aparece un marciano que le reta a nivel lógico:



Fotograma de Wittgenstein (Jarman, D. 1993). Etapa: **ED. SECUNDARIA.**  
**Miniatura: Wittgenstein y la lógica formal del marciano.**

Wittgenstein mantiene, tanto en la miniatura anterior como en el Tractatus (2012), que “el mundo es todo lo que acaece” es decir, el mundo son los hechos que suceden y no la cosas. En Esta miniatura discute con Bertrand Russell (Michael Gough) si hay un rinoceronte en la habitación manifestando los problemas del lenguaje y el mundo.





Fotograma de Wittgenstein (Jarman, D. 1993). Etapa: **ED. SECUNDARIA.**  
**Miniatura: Discusiones con Bertrand Russell. Lenguaje, rinocerontes e insultos.**

En un momento desesperante para el taciturno pensador debe dar unas conferencias universitarias. En dichas clases empieza con la teoría figurativa del lenguaje simbólico del mundo y sus límites. Poco a poco va cambiando totalmente de teoría para aproximarse a su segunda obra, Investigaciones filosóficas (1953), en donde expone que existen múltiples juegos del lenguaje en comunidad, y que ese lenguaje como una forma de vida expresa el pensamiento y cultura de ese grupo. Luego, si un león aprendiera a hablar (con los códigos humanos) no entenderíamos nada de lo que dice pues el mundo del león no remite a los mismos significados que el llamado mundo humano. En esta miniatura explica los juegos del lenguaje y la imposibilidad del lenguaje privado:



Fotograma de Wittgenstein (Jarman, D. 1993). Etapa: **ED. SECUNDARIA.**  
**Miniatura: Los juegos del lenguaje y los límites del mundo. El lenguaje es una forma de vida.**

Famosa es también la anécdota de Wittgenstein en su lecho de muerte. En este caso el profesor Maynard Keynes (John Quentin) está junto a él, y le narra un cuento didáctico que vendría a resumir su vida, adosada a la fría y helada lógica del lenguaje. El cuento y

su lenguaje narrado, sirven de escalera, para llegar a algo más profundo, y una vez aprendidos y superados los límites, la escalera es arrojada:



Fotograma de Wittgenstein (Jarman, D. 1993). Etapa: **ED. SECUNDARIA.**  
**Miniatura: El cuento de la lógica del mundo antes de morir.**

Las obras de Wittgenstein han influido a los directores y guionista del cine. Es singular que la obra *Los crímenes de Oxford* (2008) de Alex de la Iglesia arranque con una ferviente discusión sobre Wittgenstein y su cita "la filosofía ha muerto", pues la filosofía solo sirve para discutir el sinsentido de los nudos del lenguaje que ella misma enreda. En un furibundo soliloquio, el prestigioso catedrático en matemáticas y lógica, Arthur Seldom (John Hurt), instruye a sus alumnos/as. Junto a uno de sus estudiantes (Elijah Wood), a veces opuesto y otras atraído a dicho docente, se verán implicados en la investigación de unos sospechosos asesinatos que mantiene un halo de *cripticismo* lógico, matemático y digamos, filosófico. En la miniatura vemos la clase del profesor Seldom describiendo la iluminación de Wittgenstein en las trincheras de la Primera Guerra Mundial (1914-1918) y un fuerte discurso sobre la lógica, la verdad, y la relación entre las palabras y las cosas:



Fotograma de Los crímenes de Oxford (De la Iglesia, A. 2008). Etapa: **ED. SECUNDARIA.**

### **Miniatura: El silencio de Wittgenstein y los límites del lenguaje.**

Otra obra chocante es la propuesta del director húngaro Peter Forgacs, en su intento de crear un ensayo lógico cinematográfico sobre el propio *Tractatus*. La criatura bautizada *Wittgenstein Tractatus* (1992) es un híbrido experimental entre el documental y el ensayo audiovisual. Sin duda, Forgacs (1992) pretende dar vida a un texto de filosofía en movimiento. Su montaje mezcla imágenes cotidianas y convulsas con erupciones textuales del *Tractatus*, que aparecen como intertexto, subtítulos y voz en off, todo ello en un cóctel de lenguajes. Según Sixto Castro (2009) “algunos autores la interpretan como una obra que hace filosofía de la manera como el *Tractatus* wittgensteniano considera que es posible la filosofía”. Puede ser considerada como una nueva forma de hacer y crear filosofía, una forma de hablar ensanchando los límites del lenguaje.



Fotograma de *Wittgenstein Tractatus* (Forgács, P. 1992). Etapa: **ED. SECUNDARIA.**

Siguiendo a pensadores atrapados en los periodos de entreguerras, atendemos a una arriesgada jugada política. De nuevo Alejandro Amenábar llevó al celuloide los últimos momentos del escritor y filósofo existencialista Miguel de Unamuno (1864 - 1936), en su film *Mientras dure la guerra* (2019). La trama se centra en los sucesos bélicos y políticos en torno al alzamiento de Francisco Franco y sus partidarios de derrocar la Segunda República. En ello, se nos muestra a Unamuno como filósofo fronterizo, crítico con todas las posturas e interpelando un lugar que, aunque parece ambiguo es más meditador y personal. Lo fronterizo de este pensador es que es crítico a diestro y siniestro. En la miniatura vemos la acalorada pero *sana* discusión entre Unamuno (Karra Elejalde) y su antiguo alumno Salvador Vila (Carlos Serrano-Clark) quien le recrimina que no es claro, que cambia de ideas constantemente, y es ahí en la discusión entre contrarios y entre pensamiento diversos en donde nace la filosofía, en la frontera, en la amistad de respetar

al pensamiento del otro. Esto acaba, cuando golpean y se llevan s Salvador por “ser rojo”, por pensar diferente. Entonces muere la discusión, pues en la dictadura del pensamiento único, no hay filosofía.



Fotograma de Mientras dure la guerra (Amenábar, A. 2019). Etapa: **ED.**  
**SECUNDARIA.**

**Miniatura: Unamuno y el pensamiento fronterizo.**

En un momento definitivo del film, en el paraninfo de la Universidad de Salamanca, ante el pronunciamiento militar y la llegada de la legión, Unamuno evoca un discurso que pretende responder a las palabras de jefe de la Oficina de Prensa y Propaganda, José Millán-Astray (Eduard Fernández), que brama “muerte a los intelectuales”. Unamuno responde que – “ese (la Universidad) es su templo de la inteligencia”- , y la inteligencia no es vencer o tener razón, sino convencer y animar a razonar.



Fotograma de Mientras dure la guerra (Amenábar, A. 2019). Etapa: **ED.**  
**SECUNDARIA.**

**Miniatura: Unamuno y el discurso antifascista. Venceréis, pero no convenceréis.**

Finalmente, mencionar que la célebre novela filosófica *San Manuel, bueno, mártir* de Unamuno, guarda una estrecha semejanza con el film de John Michael McDonagh llamado *Calvary* (2014). El film se mueve en el mismo mar de ironía logrando ser una



versión con aire libre de la citada novela, protagonizada por un párroco con dilemas existenciales en un escenario de comedia negra.

La guerra civil española no solo afectó a Unamuno en cuanto intelectual de renombre nacional, sino que el inicio del franquismo afectó al tablero político durante la tensa Segunda Guerra Mundial (1939 - 1945). Con el alzamiento de la Alemania nazi, muchos intelectuales germanos huyeron por amenazas y represalias ideológicas. Uno de ellos Walter Benjamin (1892 - 1940), quien huyendo en su exilio llegó a la frontera francesa para cruzar los Pirineos, y desde allí, llegar a Portugal para zarpar hasta Estados Unidos y reunirse con su compañero Theodor Adorno. Sin embargo, la frontera con España fue cortada por el ejército franquista la noche antes de lograr su objetivo, y ante el miedo a ser apresado, Benjamin se suicidó en Portbou. Estos momentos son narrados en *La última frontera* (1992) de Manuel Cussó-Ferrer. La obra, de tirada muy limitada, pretende casi enfrentarse a la reproductividad técnica de su tiempo, y en ella misma se reflexiona sobre el aura, la reproductibilidad y la tesis sobre el ángel de la historia, denunciando que “no hay un documento de la cultura que no sea también de la barbarie”. El nombre del film remitiendo a frontera no es baladí, pues pretende un collage conceptual difícil de igualar, pretendiendo mezclar, narración, ensayo, simbolismo sin escenarios, ruptura de la cuarta pared, entrevistas, momentos de docudrama cercanos al documentalismo de investigación, etc., todo ello, muy próximo a la poesía cinematográfica (aspecto, que le encantaría al mismísimo Benjamin). Benjamin (Quim Lecina) se presenta angustiado, cargando con su maleta, objeto contenedor de la cultura y barbarie. En la miniatura, se detiene y ve poéticamente el aura sobre la espuma del mar y describe la muerte del *aura* artística en una de sus más célebres teorías, la reproductibilidad técnica o la era de la copia:



Fotograma de *La última frontera* (Cussó-Ferrer, M. 1992). Etapa: **ED. SECUNDARIA**.  
**Miniatura: Walter Benjamin, el aura y en la era de la reproductibilidad técnica.**

La propia cinta y obra de Cussó-Ferrer, plagada de simbolismo y de retales artísticos (como la propia escritura de Benjamin), es en sí misma, un producto nacido en la era de la reproductibilidad técnica, pues el cine es – según Benjamin – un arte nacido para su reproducción, la reproducción de biografías mediante la técnica que dan vida a fantasmas y reescriben el pasado. E incluso lo que nunca fue dando vida reproductiva a la ficción. De ser así, la obra de Cussó-Ferrer sobre la biografía de Benjamin sería en cuanto reproductible un objeto carente de aura ¿Pero es así? ¿Es toda copia un fin del aura? ¿O es la propia originalidad y mixtura de esta criatura fílmica tan anómala toda el aura que podemos encontrar en esta era? ¿De una era que mide su fama y ganancia contando “reproducciones” de sus videos en YouTube o Facebook? Una era, que ha determinado esta investigación y que es hija – en este baile de códigos en miniaturas y biografías fantasmas - de la reproductividad técnica.

Benjamin, en su *frontera* y siendo heredero del análisis Freud-marxista de la Escuela de Frankfort, menciona en el film, con pesadumbre y melancolía romántica, el oscuro progreso técnico de la historia, Creemos que el progreso nos empuja hacia un ascenso, pero ese progreso está fundamentado sobre huesos, sangre y monstruos. El proceso es ruinoso, una ruina. Fundamentado en la barbarie. Esto es recogido en *Las Tesis sobre filosofía de la historia* (1942) , que en la tesis IX menciona el cuadro de Paul Klee, Angelus Novus, denominado el *Ángel de la historia*, una de las ficciones más atrayentes de la filosofía para discutir la dialéctica de Hegel. Entonces, si todo objeto de la cultura es barbarie, ¿No es acaso este filme y todos estos fragmentos una colección de objetos más de la barbarie? ¿No es toda esta lectura y su mecanismo de reproductible de video un Holocausto del aura, una ruptura de las alas de ese ángel? Benjamin (Quim Lecina), destruyendo la cuarta pared, narra al espectador en un sutil juego de símbolos el epílogo de la obra, el ángel de la historia:



Fotograma de *La última frontera* (Cussó-Ferrer, M. 1992). Etapa: **ED. SECUNDARIA**.

### **Miniatura: Walter Benjamin y el ángel de la historia. Cultura y barbarie.**

Otros intelectuales fueron apresados y llevados a campos de concentración y exterminio durante la era del terror nacionalsocialista, como el caso de la mística y filósofa fenomenóloga Edith Stein, también conocida por su el nombre religioso de Teresa Benedicta de la Cruz (1891 - 1942). Llevada al cine en *La séptima morada* (1996) de Márta Mészáros, se nos relata su investigación junto Edmund Husserl (1859 - 1938) y su descripción de la fenomenología de la empatía y la afectividad. En la miniatura Edith Stein (Maia Morgenstern,) está comiendo en familia abordando distintos temas teóricos y prácticos de la cotidianidad. En un sobresalto su sobrina, una niña de siete años, que escucha atenta la conversación le pregunta - “Tía Edith, ¿qué es la fenomenología? – y ella responde:

*¿De verdad quieres saber lo que es la fenomenología – Mira fijamente Edith a su sobrina? ¡Ven! ¿Ves el piano? – y la conduce al lugar mismo del piano, a que deposite su mano sobre las teclas muertas – – Por el momento es solo un lugar que utilizamos para depositar las galletas. Sólo se convierte en lo que fue creado cuando alguien lo abre, y lo toca. Las posibilidades le permiten vivir. Pero ¿Quién lo hace vivir? Yo lo hago vivir, porque sé que puede hacer música. Sin mi conocimiento, y el tuyo, este pobre piano estaría condenado a seguir siendo un lugar donde se colocan las galletas.*



Fotograma de *La séptima morada* (Mészáros, M. 1996). Etapa: **ED. SECUNDARIA.**  
**Miniatura: Edith Stein y la fenomenología del piano.**

Sin duda una figura que representa la reflexión sobre el holocausto, el exterminio y el terror del siglo XX, fue la filósofa alemana Hannah Arendt (1906 - 1975), quien padeció en uno de ellos, y quien analizó la condición humana en sus peores situaciones. Analizó el mal. Dedicó sus esfuerzos a analizar los momentos políticos en los que emerge un estado o imperio totalitario. En esta miniatura, destinada a sus alumnos de la universidad

de Nueva York, Hannah Arendt (Barbara Sukowa) describe su noción del mal radical propio de los estadios finales de las maquinarias del totalitarismo:



Fotograma de Hannah Arendt (Von Trotta, M. 2012). Etapa: **ED. SECUNDARIA.**  
**Miniatura: Origen de los totalitarismos y el mal radical.**

Se ofreció a cubrir y escribir un polémico texto sobre el juicio de Adolf Eichmann, un antiguo nazi que diseñó Auschwitz. Tras analizar a Eichmann, quedó impactada por estar ante un hombre mediocre, incluso ordinario, en lugar de un monstruo inhumano. Encontró, que Eichmann solo era un hombre más, un trabajador irreflexivo y mundano, leal a la burocracia. Para Arendt, Eichmann era un “don nadie” que en su falta de decisión abandonaba su humanidad, y esto era, de cara a lo legal, un nuevo tipo de mal. Denominó esto como *la banalidad del mal*, siendo fuertemente criticada por el colectivo judío y hasta por uno de sus mejores amigos, el filósofo Hans Jonas (Ulrich Noethen) (1903 - 1993). En esta miniatura vemos su discurso, que luego reflejaría en su obra *Eichmann en Jerusalén* (1963):



Fotograma de Hannah Arendt (Von Trotta, M. 2012). Etapa: **ED. SECUNDARIA.**  
**Miniatura: Eichmann en Jerusalén y la banalidad del mal**



En la obra de Von Trotta, Hannah Arendt (2012), se reconstruyen diversos momentos de su formación universitaria a través de fogonazos o flashbacks en los que reflexiona, dialoga o escucha con devoción a su mentor, el filósofo existencial Martin Heidegger (1889 – 1976)<sup>159</sup>. Evidentemente, la película no se centra en Heidegger ni en su filosofía, pero sí conecta con Auschwitz y el juicio de Eichmann en la oscura y controversial conexión de que Heidegger como rector en la Universidad de Friburgo perteneció inicialmente al partido Nazi. En la miniatura vemos como una Arendt muy joven conoce a Heidegger (Klaus Pohl) quien le advertirá de la soledad del pensamiento y explicará que su método ontológico/fenomenológico no como un método que encuentre respuestas últimas, sino un método para la búsqueda en la vida cotidiana:



Fotograma de Hannah Arendt (Von Trotta, M. 2012). Etapa: **ED. SECUNDARIA**.

**Miniatura: Heidegger, lecciones y caminos de bosque**

Tomando base en este existencialismo alemán, así como en Schopenhauer y en Nietzsche, el filósofo argelino Albert Camus (1913 - 1960), que participó en la resistencia de la Francia invadida por los nazis, cosechó uno de los pensamientos clave de postguerra: *el absurdismo*. Su doctrina del *absurdismo* y su rebeldía anárquica tomaron cuerpo en numerosas novelas filosóficas de enorme calado que mostraban las miserias vitales, pobreza y problemas de la humanidad de postmoderna. Laurent Jaoui elaboró un *biopic* para televisión titulado *Camus* (2010), en la que se describen sus últimos años antes del accidente de tráfico, así como su tesis existencial y la ruptura con J.P. Sartre. La cinta, muestra más los líos de faldas de Camus (Stéphane Freiss) que sus idearios. Sin embargo, la obra pretende situar todas las novelas y ensayos citándolos de una forma u otra y evocando momentos que inspirarían sus libros. Por ejemplo, los intentos de suicidio de su esposa se vinculan a *El mito de Sísifo* y *La caída*, las dudas iracundas y ambigüedades

---

<sup>159</sup> Véase EJERCICIO 6 - **HEIDEGGER Y EL SER PARA LA MUERTE**

paradójicas en los discursos en la entrega del Nóbel se relacionarían al *Hombre rebelde* y al *El extranjero*, así como su postura ante la guerra de Argel y los recuerdos de su madre que marcan la escritura de *El último hombre*. En la miniatura se muestran algunos de estos detalles:



Fotograma de Camus (Jaqui, L. 2010). Etapa: **ED. SECUNDARIA.**

**Miniatura: El hombre absurdist, Sartre, el mito de Sísifo y el primer hombre.**

Una de las ideas de más impacto en la cultura filosófica fue su defensa al suicidio en su ensayo *El mito de Sísifo*. Al igual que se cita en la miniatura anterior, Camus indica que “no hay más que un problema filosófico verdaderamente serio: el suicidio. El problema fundamental de la filosofía es el de saber si la vida vale la pena, o no, de ser vivida”. La obra *Jean-François y el sentido de la vida* (2018) de Sergi Portabella, arranca con el entierro del propio protagonista suicidado. El film nos lleva mediante un flashback a la vida de Francesc, un niño solitario de trece años que padece bullying, hasta que un día descubre en su escuela el libro *El mito de Sísifo*. Queda tan *erotizado*, que a partir de este momento decide convertirse en existencialista, pasando a imitar el estilo de su ídolo *rebelde*, Albert Camus. A partir de ahí iniciará su viaje, siendo él mismo un Sísifo, y su camino la montaña:



Fotograma de Jean-François y el sentido de la vida (Portabella, S. 2018). Etapa: **ED. SECUNDARIA.**

**Miniatura: Mito de Sísifo y cómo ser existencialista**

Al igual que le va a suceder a numerosos pensadores de mediados del siglo XX, su filosofía mantuvo una tensión con la narrativa del cine. Por ello, las novelas de Camus han sido llevadas a la pantalla, como es su célebre obra *El extranjero* (1967) de Visconti, que describe al personaje inmoral de Meursault (Marcelo Mastroianni), así como el compromiso ético en *La Peste* (1992) de Luis Puenzo, la crítica al colonialismo en *Lejos de los hombres* (2014) de David Oelhoffen, basada en la novela *El huésped*; y finalmente, *El primer hombre* (2011) de Gianni Amelio, que corresponde a su propia autobiografía bajo pseudónimo.

Uno de los aspectos biográficos más sugestivos de la biografía de Camus fue sus conflictos con su coetáneo existencialista y premio nobel de literatura Jean-Paul Sartre (1905 -1980). Podemos ver episodios de la biografía de Sartre llevada a la ficción, junto a la filósofa feminista Simone de Beauvoir (1908 - 1986), en la obra *Sartre, años de pasión* (2006) de Claude Goretta. El telefilm narra la rebelde oposición de ambos al presidente francés De Gaulle y el apoyo a la rebelión argelina, así como otros actos de compromiso político como fue su visita a Cuba y al comunismo de Rusia. En la miniatura Sartre (Denis Podalydès) y Simone (Anne Alvaro) aparecen en actos públicos en donde argumentan sobre la nefasta postura represiva de De Gaulle a las manifestaciones sobre la libertad de la colonia argelina. Además, Sartre explica su teoría de la libertad a una chica mientras la corteja con su intelectualismo erótico:



Fotograma de *Sartre, años de pasión* (Goretta, C. 2006). Etapa: **ED. SECUNDARIA**.  
**Miniatura: Sartre, compromiso político y filosofía de la libertad.**

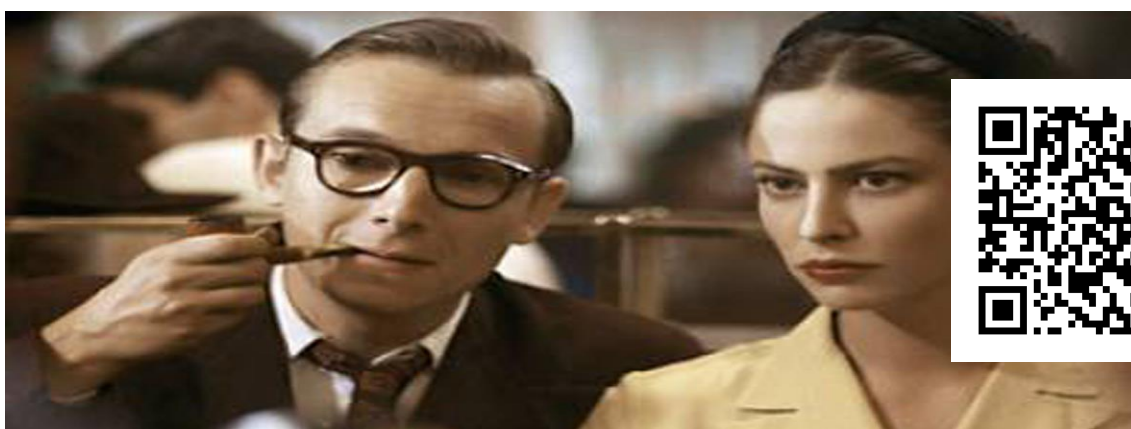
A lo largo del film, la figura de Simone de Beauvoir (Anne Alvaro) va progresivamente ocupando un papel tanto de analista como de equilibrio en el entorno sartriano. En esta miniatura, vemos como Beauvoir corrige los borradores teatrales de Sartre apuntándole que reproduce estereotipos del matrimonio burgués, tomando conciencia este de la crítica

literaria e ideológica. En un cierto momento, Carla (Maya Sansa) se siente muy próxima a la pensadora y en un dilema con su pareja, inician una conversación en donde expondrá su teoría del *Segundo sexo*:



Fotograma de Sartre, años de pasión (Goretta, C. 2006). Etapa: **ED. SECUNDARIA.**  
**Miniatura: Simone de Beauvoir, Segundo Sexo y crítica al matrimonio.**

Otro telefilm, con aire más intimista y melodramático es *Los amantes del café de Flore* (Duran Cohen, C. 2006), más focalizada en la figura de Simone de Beauvoir. La obra desea incidir en como la filosofía existencialista de la libertad colisiona con el contractualismo matrimonial burgués. Beauvoir y Sartre reaccionaron creando una versión alternativa de formato de pareja predicando un amor libre, igualdad sexual semejante a los denominado hoy como *poliamor*. Pero dichas políticas del matrimonio *sin anillo, ni boda, ni hijos*, originando nuevos interrogantes entre lo racional pactado y lo emocional sentido. En la miniatura Beauvoir (Anna Mouglalis) discute con Sartre (Lorànt Deutsch) su trabajo sobre el feminismo existencial y la falta de libertad en las mujeres:



Fotograma de Los amantes del café de Flore (Duran Cohen, C. 2006). Etapa: **ED. SECUNDARIA.**

**Miniatura: Beauvoir y feminismo existencial. La mujer no nace se hace.**



Esta misma obra se detalla como se conocieron Sartre y Beauvoir, y cómo empezaron a dar clase en la universidad, así como la invasión nazi y la Francia de Vichi, o la publicación de la revista “Los tiempos modernos”. En un cierto momento del film, Sartre expone su frase “la existencia precede a la esencia” y como el pensamiento ateo confiere una libertad del compromiso, que nos aleja de “la mala fe”:



Fotograma de Los amantes del café de Flore (Duran Cohen, C. 2006). Etapa: **ED.**  
**SECUNDARIA.**

**Miniatura: Sartre y el existencialismo ateo. La existencia precede a la esencia.**

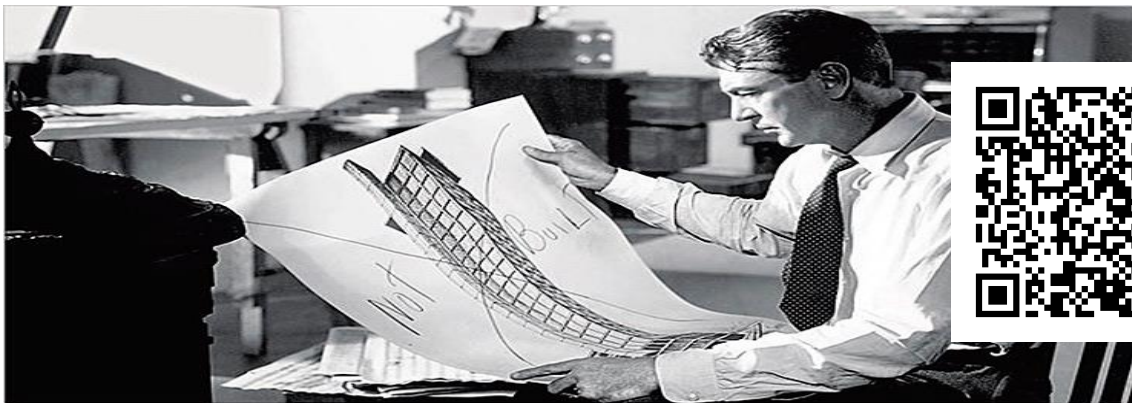
La figura de Simone de Beauvoir vuelve a tomar cuerpo ficcional en la obra *Pour Djamilia* (2011) de Caroline Huppert, donde Beauvoir (Dominique Reymond) ayuda a la torturada y acusada de terrorismo Djamilia Boupacha (Hafsia Herzi) a través de unos juicios para defenderla de la violencia. También Beauvoir tendrá un lugar clave en la versión cinematográfica de la escritora feminista Violette Leduc, en la obra *Violette* (2013) de Martin Provost. En ella la citada Violette (Emmanuelle Devos) conoce a Simone de Beauvoir (Sandrine Kiberlain).

Ambos autores fueron polivalentes y proliferos escritores de obras, no solo ensayos sino de guiones, teatro y novelas, que fueron inspiración en la era de oro del existencialismo y muchas de ellas fueron llevadas a la pantalla. Tomando a J.P. Sartre, tenemos *La puta respetuosa* (1952) rodada por Charles Brabant y Marcello Pagliero, que nos coloca en la piel de una prostituta que ha sido testigo del asesinato de un hombre negro. Además, el film *Los orgullosos* (1954) de Yves Allégret, basada en el relato “Typhus”, o *Los condenados de Altona* (1962) de Vittorio de Sica. También la fatal historia existencialista de Miguel, un republicano español durante la Guerra Civil Española (1936 - 1939), llevado al cine en *El Muro* (1967) de Serge Roullet. Una de sus obras cumbre, *A puerta cerrada*, cayó en manos de la productora argentina Aries quien decidió hacer dos

versiones, una directamente en español y otra para el continente americano. De ahí, surgieron *Huis Clos (A puerta cerrada)* (1962) del argentino Pedro Escudero, y *No Exit (A puerta cerrada)* (1962) de Ted Danielewski. Siendo la misma obra, nos narran la llegada de tres personas a un cuarto de hotel en donde creen estar encerradas y van a ser torturadas. Pero ¿torturados por quién? La actitud de ellos mismo es la tortura, emitiendo la cita- el infierno son lo otros -, resignificando el lugar como el infierno mismo. También la reconocida obra *Las manos sucias*, dispone de varias ficciones, entre ellas *Les mains sales* (1951), con guion del propio Sartre y dirigida por Fernand Rivers y Simone Berriau. También la versión de Elio Petri, *Le mani sporche* (1978), y una versión finlandés *Las Manos sucias* (1989) de Aki Kaurismäki, que describen los problemas existenciales de un militante marxista, Hugo, durante la segunda guerra mundial. Al contrario que Sartre, que sus obras tuvieron enorme eficacia el siglo pasado, con Simone de Beauvoir el efecto es en crecida ascendente siguiendo la estela del auge del pensamiento feminista actual, por lo que no es de extrañar que pronto veamos alguna de sus obras en pantalla. Ya de por sí, los dos *biopics* mencionadas antes, *Pour Djamilia* (2011) y *Violette* (2013), son recientes. Además, contamos con las ficciones de sus obras de *La sangre de los otros* (1984) de Claude Chabrol; *La mujer rota* (1988) de Marco Leto; *Todos los hombres son mortales* (1995) de Ate de Jong, y la película *En tres actos* (2015) de Lúcia Murat.

Como un choque frontal con la pensadora anterior, es sugestivo y confrontativo mostrar otra figura controvertida en el siglo XX como fue la novelista, guionista de cine y filósofa Ayn Rand (1905 - 1982). Rand defendió el egoísmo racional (en suma, consideró la generosidad altruista, la caridad y ayudar al prójimo como algo monstruoso y debilitador), el individualismo libertario superlativo, la autorrealización creativa a través del libre mercado y la glorificación de la propiedad privada. Muy aclamada en algunos sectores de EE. UU (hoy muy en alza), se la considera la matriarca del “Capitalismo Romántico” (o *libertarianismo*), una versión *virtuosa* del capitalismo, que lo opone al socialismo de explotación o colectivismo, pues según ella, estos son la disolución del sujeto que trabaja pasivamente por el indiferenciado vulgo. La aplicación práctica de sus ideas en la sociedad norteamericana y su excentricidad sexual fue llevada al formato telefilm en *La pasión de Ayn Rand* (1999) de Christopher Menaul, donde Rand (Helen Mirren) y su ego creen encontrar a un heredero intelectual, un héroe capitalista digno de su darwinismo social.

Lo cierto es que Rand expuso con intención didáctica su ideario filosófico a través de novelas. En ellas desarrolló su erótico culto al héroe capitalista individualista, el “hombre” ideal según Rand en sus obras como el Manantial y La Rebelión de Atlas. Sus protagonistas son filósofos iluminados, responsable trabajadores o empresarios luchadores, que anteponen sus ideas a la ganancia mezquina de dinero o a la coacción política vendría a representar a este héroe empresarial. En esta miniatura de la obra del *Manantial* (1949) de King Vidor, se nos coloca en una distopía del colectivismo donde el individuo no puede tener ideas creativas propias ni ser diferente. En ella, el *heroico* Howard Roark (Gary Cooper), un defensor de la integridad y los principios propios que deberá defender ante un jurado la valentía del pensamiento individual frente a la mente colectiva, del creador e innovador pensante frente al parásito copiadador:



Fotograma de El manantial (Vidor, K., 1949). Etapa: **ED. SECUNDARIA.**  
**Miniatura: Ayn Rand, el individualismo creativo contra la masa colectiva.**

Con un semblante semejante al personaje anterior, se nos presenta, en la adaptación de *La rebelión de Atlas* (2001) de Paul Johansson al empresario Hank Rearden (Grant Bowler) y la protagonista Dagny Taggart (Taylor Schilling), una joven empresaria visionaria que pretenderá salvar su empresa ante las nuevas políticas caritativas y el desplome económico de un ablandado EE. UU. En todo este salvamento, Rand establece una relación de paralelismo entre salvar a la empresa con salvarse así mismo, y salvar a la empresa como salvar al estado y la patria. Esta relación es muy discutible. En la miniatura apreciamos como el magnate Hank Rearden (Grant Bowler) llega a casa tras un duro y *heroico* día de trabajo, lugar en el que entrega todo su tiempo y astucia. Siendo criticado sibilinamente por sus allegados por tener una conducta egoísta, individualista y deseoso de dinero, todos ellos valores *randianos* que se ensalza en sus obras:



Fotograma de *La rebelión de Atlas* (Johansson, D., 2011). Etapa: **ED. SECUNDARIA**.  
**Miniatura: Ayn Rand, el objetivismo y el héroe del capitalismo romántico.**

Finalmente, y durante este periodo de entre guerras, y solo tras el fin de dictadura franquista española, volvió a España la filósofa, poeta y ensayista María Zambrano (1904 – 1991), la cual elaboró un pensamiento que unía la filosofía existencial y la poesía, dando lugar a la *Razón poética*. Como filósofa, fue discípula del perspectivista y raciovitalista José Ortega y Gasset (1883 – 1955) y del fenomenólogo Xavier Zubiri (1898 – 1983), y como poeta, su familia fue íntima del poeta Antonio Machado. Con la joven democracia en marcha, se la galardonó con el Premio príncipe de Asturias de la literatura en 1985, reconociendo su figura intelectual, compromiso social y lucha por el pensamiento, que, Zambrano ya anciana y delicada de salud recogió, dando varias entrevistas televisivas. Todo ese material filmado y de archivo sería reciclado por el director José Luis García Sánchez para rodar *María querida* (2004), pretendiendo hacer una interpretación de esos momentos. En la miniatura apreciamos cuando los periodistas llevan a casa de María Zambrano (Pilar Bardem) entrevistándola sobre su pensar, dando destellos de su filosofía de la aurora y el buscarnos a nosotros mismo en nuestras sombras, dando en dichas respuestas un efecto simbólicas, de mística poética. Pues según ella misma, “filosófico es preguntar, y poético el responder”:



Fotograma de María querida (García Sánchez, 2004). Etapa: **ED. SECUNDARIA**.  
**Miniatura: La entrevista Zambrano. Razón poética, amor, muerte y aurora.**

En un momento de las entrevistas Zambrano vuelve a Vélez-Málaga, su tierra natal, y allí subraya la importancia de sus maestros, dando importancia a Ortega y Gasset, e indicando que la filosofía y el pensar nacía en la curiosidad y admiración, según Platón, y que, en nuestros tiempos, nace en la angustia, según Heidegger. En esta miniatura vemos a Ortega y Gasset defendiendo su teoría del raciovitalismo y el proyecto vital, frente a la aportación más personal y corpórea de Zambrano:



Fotograma de María querida (García Sánchez, 2004). Etapa: **ED. SECUNDARIA**.  
**Miniatura: Ortega y Zambrano, razón vital y razón poética.**

Hacia el final de este modesto film, se exhibe una de las ficciones filosóficas y simbólicas más fuertes en la filosofía de Zambrano, su tumba entre un naranjo y un limonero. El naranjo y el limonero son símbolos poéticos que interpretan, uno la filosofía, y el otro la poesía, siendo ambos las formas más verídicas para expresar la vida. Ella queda en medio, siendo un símbolo de su pensamiento, que más que filosofía y poesía, es un *entre*. Un *entre*, como el que ocupa el cine en la era contemporánea, un lenguaje que expresa

didáctica del pensamiento y narrativa poética de la imagen. Y en ese *entre*, es donde habita esta investigación.

Finalmente y a modo de epílogo de este ejercicio, es llamativo ver cómo llega el filosófico la pantalla, no ya como personaje ficcional sino como él mismo y su filosofía empelando el cine como un medio para elaborar un ensayo audiovisual. En la picante y explosiva obra *Manual de cine para pervertidos* (Fiennes, 2006), el filósofo danés Slavoj Žižek (1949 - actualidad) nos compone un cine ensayo para definir al cine, el cine como un medio para decirnos cómo desear.



Fotograma de *Manual de cine para pervertidos* (Fiennes, 2006). Etapa: **ED. SECUNDARIA.**

**Miniatura: Žižek y el pervertido cine de los deseos.**

#### MÁS PELICULAS BIOPICS FILOSÓFICOS

BAREFOOT IN ATHENS (1966) de George Schaefer.

Tema: juicio y los últimos días de Sócrates.

THE DEATH OF SOCRATES (2010) de Natasa Prosenec.

Tema: juicio y los últimos días de Sócrates.

LAS ALUCINANTES AVENTURAS DE BILL Y TED (1989) de Stephen Herek.

Tema: Encuentro humorístico con Sócrates.

LA PASIÓN DE AYN RAND (1999) de Christopher Menaul.

Tema: Episodio biográfico de la pensadora Rand.

CONFUCIO (2010) de Hu Mei

Tema: Biopic sobre el padre de la filosofía china.

ADI SHANKARACHARYA (1983) de G.V. Iyer.

Tema: Biopic sobre uno de los más célebres filósofos hindúes.

FRANCISCO, JUGLAR DE DIOS (1950) de Roberto Rossellini.

Tema: Sobre la vida de Francisco de Asís.

LA NOCHE (1985) de Hans-Jürgen Syberberg.



---

SPINOZA, APÓSTOL DE LA RAZÓN (1994) de Christopher Spencer.

Tema: Biografía de Baruch Spinoza y su encuentro con Leibniz.

LUTERO (2005) de Eric Till.

Tema: La reforma católica del monje Martín Lutero.

GANDHI (1982) de Richard Attenborough.

Tema: Doctrina de la no-violencia y desobediencia civil en las colonias africanas y en la India.

EL DESTINO (1997) de Youssef Chahine.

Tema: Sobre el filósofo cordobés Averroes.

FREUD (2020) de Marvin Kren.

Tema: Serie televisiva de crímenes paranormales que caricaturiza el método de la hipnosis.

GALILEO GALILEI (1968) de Liliana Cavani

Tema: Biografía y abjuración de Galileo.

Tema: Lectura de Platón, Nietzsche, y Heidegger.

MERLÍ (2015 - 2018) de Eduard Cortés.

Tema: La práctica de la filosofía en un aula de secundaria.

ROSA LUXEMBURGO (1986) de Margarethe von Trotta.

Tema: Sobre los espartaquistas alemanes.

IRIS (2001) de Richard Eyre.

Tema: Sobre la filósofa y escritora Iris Murdoch

GLADIATOR (2000) de Ridley Scott.

Tema: Breve escena sobre el filósofo y emperador romano Marco Aurelio.

MÁS ALLÁ DEL BIEN Y DEL MAL (1977) de Liliana Cavani.

Tema: Encuentro de Lou Andreas-Salome con Nietzsche y Paul Rée

LOU ANDREAS-SALOMÉ (2016) de Cordula Kablitz-Post.

Tema: Encuentro con F. Nietzsche.

## MÁS PELICULAS DE NOVELAS FILOSÓFICAS<sup>160</sup>

EL MUNDO DE SOFÍA (1999) de Erik Gustavson

Tema: Recorrido a la historia desde varios filósofos.

EL ERIZO (2009) de Mona Achache.

Tema: Basada en la novela filosófica La Elegancia del Erizo de Muriel Barbery,

LA MANDRÁGORA (1965) de Alberto Lattuada.

Tema: Novela picaresca de Maquiavelo.

YO, PIERRE RIVIÉRE, HABIENDO MATADO A MI MADRE, MI HERMANA Y MI HERMANO... (1976) de René Allio

Tema: Basada en una obra de M. Foucault.

---

<sup>160</sup> Apostamos aquí aquellas novelas filosóficas mencionadas, pero no miniaturizadas, además de otras novelas de ficción que tienen finalidades filosóficas. Por no ser reiterativos, no acompañamos en este punto otras ficciones trabajadas en otros ejercicios de esa investigación como pueden ser las novelas utópicas de 1984, Un mundo feliz, etc., las novelas de P. K. Dick como Blade Runner o el Show de Truman, u otras como Alicia en el país de las maravillas de L. Carroll, mencionadas en el corpus de este trabajo.

---

que combina pensamiento de Schopenhauer y Camus.

LA NAUSEA (2011,2012) de John Putsch.

Tema: Basada en la novela de J.P. Sartre.

A PUERTA CERRADA (1962) de Pedro Escudero; (1962) de Ted Danielewski.

Tema: Tetro existencial de J.P. Sartre sobre una habitación de hotel.

LAS MANOS SUCIAS (1951) de Fernand Rivers y Simone Berriau; (1978) de Elio Petri; (1989) de Aki Kaurismäki.

Tema: Tetro existencial de J.P. Sartre sobre un militante marxista en la 2º G.M.

LEVIATÁN (2014) de Andréi Zviáguintsev

Tema: Aplicación del ensayo de Thomas Hobbes a la vida de un pescador ruso sometido por un alcalde.

POUR DJAMILA (2011) de Caroline Huppert.

Tema: Basado en la novela de Simone de Beauvoir sobre la pena de muerte.

LA SANGRE DE OTROS (1984) de Claude Chabrol.

Tema: Basado en la novela de Simone de Beauvoir sobre la ocupación nazi en Francia.

LA MUJER ROTA (1988) de Marco Leto

Tema: Basado en la novela de Simone de Beauvoir sobre las decisiones de una mujer cuyo marido tiene una amante

LA MONTAÑA MÁGICA (1982) de Hans W. Geissendörfer.

Tema: Basado en la novela filosófica de Thomas Mann.

SÍSIFO (1974) de Marcell Jankovics; (2017) de Artchi (Cristina Guisado García).

Tema: Mito del absurdismo de Albert Camus.

METAMORFOSIS (1975) de Jan Nemeč; (1977) de Caroline Leaf; (2002) de Valeri Fokin.

Tema: Adaptación de la novela alienante de Frank Kafka.

EL PROCESO (1962) de Orson Welles; (1993) de David Hugh Jones.

Tema: Adaptación de la novela burocrática de Frank Kafka

EL CASTILLO (1994) de Aleksei Balabanov

Tema: Adaptación de la novela de Frank Kafka

SHIDDARTA (1972) de Conrad Rooks.

Tema: Basado en la novela filosófica de Herman Hesse.

EL LOBO ESTEPARIO (1974) de Fred Haines.

Tema: Nihilismo y misantropía en la novela de Hermann Hesse.

UN CONTE DE MICHEL DE MONTAIGNE (2013) de Jean-Marie Straub.

Tema: Un cuento de M. Montaigne.

EL EXTRANJERO (1967) de Visconti

Tema: Novela de A. Camus sobre la alienación, *absurdismo* e inmoralidad.

LA PESTE (1992) de Luis Puenzo.

Tema: Novela de A. Camus sobre sobre la ética responsable



---

TODOS LOS HOMBRES SON

MORTALES (1995) de Ate de Jong  
Tema: novela de Simone de Beauvoir sobre una actriz que sale con un hombre inmortal.

EN TRES ACTOS (2015) de Lúcia Murat.

Tema: Novela de Simone de Beauvoir de corte autobiográfico.

LE'AT YOTER (SLOW DOWN) (1967) de Avraham Heffner.

Tema: Novela de Simone de Beauvoir sobre la vejez.

CANDIDE "HOME, SWEET HOME" (2014) de Olivér Hegyi y Zsuzsanna Kreif

Tema: Corto de Cándido o el optimismo de Voltaire.

CANDIDO O EL OPTIMISMO DEL SIGLO XX (1960) de Norbert Carbonnaux.

Tema: Basado en la novela de Voltaire y su crítica al mejor de los mundos posibles de Leibniz.

CANDIDOS (2006) de Goran Paskaljevic.

Tema: Inspirada en Cándido de Voltaire narra cinco episodios en Serbia,

REBELIÓN EN LA GRANJA (1957) de Joy Batchelor, John Halas.

Tema: Basada en la fábula de George Orwell sobre los riesgos de un totalitarismo comunista.

THE WAR THAT NEVER ENDS (1999) de Jack Gold.

LEJOS DE LOS HOMBRES (2014) de David Oelhoffen

Tema: Basado en la novela El huésped de A. Camus sobre el colonialismo

EL PRIMER HOMBRE (2011) de Gianni Amelio

Tema: Novela de A. Camus sobre su familia y niñez argelina.

CALÍGULA (1971) de Jaime Azpilicueta, (1996) Sándor Cs. Nagy.

Tema: Basado en la obra de teatro de A. Camus.

LA RAMERA RESPETUOSA (1952) de Charles Brabant y Marcello Pagliero.

Tema: Basada en la obra teatral de J.P. Sartre, sobre la confesión de un crimen.

LOS ORGULLOSOS (1954) de Yves Allégret,  
Tema: Basada en el relato "Typhus" de J.P. Sartre.

LOS CONDENADOS DE ALTONA. (1962) de Vittorio de Sica.

Tema: Historia existencial de un republicano español, de J.P. Sartre.

EL MURO (1967) de Serge Roullet.

Tema: Basada en la obra teatral de J.P. Sartre.

ORO Y PLOMO (1966) de Alain Cuniot.

Tema: Adaptación del cuento de Voltaire "Le monde comme il va".

CALVARY (2014) de John Michael McDonagh.

Tema: Versión indirecta y no reconocida de *San Manual, bueno, mártir* de Miguel De Unamuno.

TROIS CONTES DE BORGES (2014) Maxime Martinot.

Tema: Tres cuentos metafísicos de J.L. Borges.

EL PROFETA (2014) de Roger Allers et. Al.

Tema: Inspirada en la obra de Kahlil Gibran.

---

---

Tema: Platón y otros, comentan textos sobre la guerra del Peloponeso actualizada como un debate televisivo.

## MÁS PELICULAS DOCUMENTALES FILOSÓFICOS

EXAMINED LIFE (2010) de Astra Taylor.

Tema: Judith Butler, Slavoj Zizek, Peter Singer, Michael Hardt y Martha Nussbaum.

MARX RELOADED (2011) de Jason Barker

Tema: Nuevos enfoques marxistas.

ŽIŽEK! (2005) de Astra Taylor.

Tema: Crítica al pensamiento occidental

GHOST DANCE (1983) de Ken McMullen.

Tema: Sobre Derrida y la deconstrucción.

POR OTRA PARTE, JACQUES DERRIDA (1999) de Safaa Fathy.

Tema: Derrida expone su teoría.

DERRIDA (2002) de Amy Ziering y Kirby Dick

Tema: Sobre la deconstrucción.

MICHEL FOUCAULT POR SÍ MISMO (2003) de Philippe Calderon.

Tema: Recopilación de los temas de Foucault.

NO SE NACE MUJER (2007) de Virginie Linhart

Tema: El segundo sexo, de S. Beauvoir.

BEING IN THE WORLD (2010) de Tao Ruspoli.

Tema: Pensamiento de Martin Heidegger.

MANUAL DE CINE PARA PERVERTIDOS (2006) de Sophie Fiennes.

Tema: Zizek analiza filosóficamente el cine.

GUÍA IDEOLÓGICA PARA PERVERTIDOS (2013) de de Sophie Fiennes.

Tema: Zizek analiza el empleo de la ideología.

THE ISTER (2004) de David Barison, Daniel Ross.

Tema: B. Stiegler y J.L. Nancy dialogan sobre Heidegger.

LAGO DE FUEGO (2006) de Tony Kaye

Tema: Noam Chomsky y el aborto.

THE REALITY OF THE VIRTUAL (2004) de Ben Wright.

Tema: Zizek presenta una conferencia sobre lo real.

GEORGE QUI? (1973) de Michèle Rosier

Tema: G. Deleuze hace de actor en un *biopic*.

VIVIR A RIESGO DE LA VERDAD (2016) de Catherine Derenne.

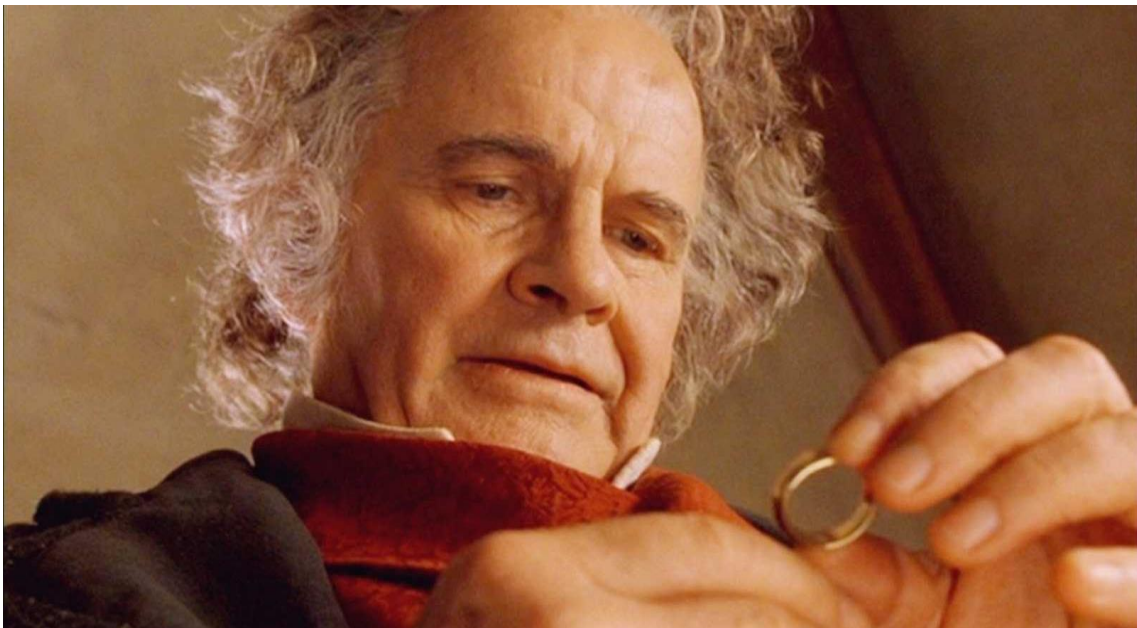
Tema: Sobre el pensamiento de Simone Weil.

---

Tabla 42 - Más biopics y obras filosóficas llevadas al cine para seguir reflexionando.

EJERCICIO 1:

**Sócrates y el Anillo de Giges.**



**EL SEÑOR DE LOS ANILLOS: LA COMUNIDAD DEL ANILLO.  
(JACKSON, 2001)**

# SÓCRATES Y EL ANILLO DE GIGES.

*Una vida sin examen no merece ser vivida.*

Sócrates se pateó las calles de Atenas entre (470 a. C. - ib., 399 a. C.). Se le considera el patriarca de la cultura occidental, modelo del método mayéutico haciendo de la filosofía una práctica diaria, incluso el primer *coach* de la historia. Sus saberes fueron recopilados por su discípulo Platón, quien le pone voz y no sabemos si ficción, y lo convirtió en el superhéroe de sus relatos, que eran combates dialógicos en donde Sócrates y su astucia siempre vencían en el ring. Algunos han calificado a los diálogos platónicos como un combate de boxeo amañado. No sabemos cómo su mujer Jantipa lo aguantó tanto, pues su poco lucrativo oficio era entrevistar a quien fuese por la calle para que reconociera sus contradicciones, en definitiva, darles un mazazo de realidad aceptando que no eran todopoderosos sino ignorantes. Muchos se escondían al verlo venir, pues la verdad es muy dolorosa, y por ello le llamaron *el tábano*. Sus preguntas despertaban, pero también incomodaban a nobles y a aristócratas. Fue tal su actitud de agitador pacífico, que fue condenado al exilio o a tomar el veneno mortal de la cicuta. La sentencia fue emitida por nada menos que sus antiguos alumnos que habían ocupado el rol de dirigentes de corte corrupto. Ante tal condicional, demostró a qué nivel está la ética de un filósofo, que, por supuesto, escogió morir por la cicuta.

De la pluma de Platón (1989, 1989, 2003), los diálogos en las que aparece el personaje Sócrates son:

**Primer periodo:** Apología de Sócrates - Critón o del deber – Laques o del valor – Lisis o de la amistad – Cármides o de la sabiduría – Eutifrón o de la santidad - Protágoras o los sofistas – Georgias o la retórica – Ion o de la poesía.

**Segundo periodo:** Menón o de la virtud - Fedón o el alma – República o de la justicia - Banquete o del amor – Fedro o de la belleza – Eutidemo o del disputador – Cretilo o del lenguaje.

**Último periodo:** Parménides o de las ideas - Teeteto o de la ciencia – Sofista o del ser – Político o de la soberanía – Filebo o del placer.

En el segundo libro de la República nos cuenta Platón de esta ficción filosófica:

## ***FICCIÓN FILOSÓFICA 1: EL ANILLO DE GIGES.***

*En un ilustre banquete de la ciudad de Atenas filosofaban el maestro Sócrates, conocido como el tábano, y su aprendiz Glaucón.*

*Maestro – dice Glaucón en mitad del diálogo - creo que en verdad nadie es justo. La gente es malvada, pero obedecen porque tienen miedo a que los castiguen, ¿No, maestro? – le pregunta con asombro- ¿si nadie nos viese todos seríamos injustos? Sócrates era insuperable haciendo preguntas, así que para convencerle Glaucón decide contarle la vieja leyenda de Giges.*

*Cuentan que, en las tierras de Lidia, vivía un pastor llamado Giges, que con honor y respeto servía al rey. Un día guiando a su rebaño fue sorprendido por una fuerte borrasca y un terremoto. Fue tal, que la tierra se agrietó abriéndose un agujero abismal casi a sus pies. El rebaño se apartó asustado y Giges, lleno de curiosidad, decidió meterse por la grieta. Asombrado, en la gruta había tesoros y maravillas, pero uno le llamó su atención. Un gigantesco caballo de bronce hueco que en su interior escondía la momia de un hombre. En una de sus manos tenía un llamativo anillo de oro. Sintió unos deseos irresistibles hacia el anillo, así que lo tomó y huyó corriendo. Al salir, se apresuró a reunirse con los demás pastores para informar al rey sobre el estado de los rebaños. Giges se sentó entre los pastores y se puso a jugar con el anillo dándole vueltas. Se dejó el anillo vuelto hacia la palma de la mano y en ese momento, observó que los demás pastores conversaban sin prestarle atención. Asombrado, volvió a girar el anillo hacia arriba y de nuevo los pastores lo miraban. Giges entendió que el anillo tenía un poder mágico. La invisibilidad.*

*Los pastores tenían que elegir a un representante para ir a palacio. Giges, siendo rápido, se ofreció. Mientras caminaba hacia el castillo, fue tramando un perverso plan – ahora soy como un dios, puedo hacer lo que quiera y nadie podrá verme ni castigarme, no hay ley que me detenga ¡ni el mismísimo rey! - sonrió pensando en todos sus deseos.*

*Al estar dentro de palacio giró su anillo y llevó a cabo sus vilezas sin que nadie se percatara. Primero accedió a la habitación de la reina y la enamoró con bellos poemas. Y después envenenó al viejo rey sin que ningún centinela lo viese. Pronto fue el nuevo rey - ¡El gran Giges, rey de Lidia ¡- así le cantaban. Y girando el anillo desde su trono se convirtió en un rey injusto para todos - ¡Giges, el tirano! – como todos a escondidas le llamaban.*

*¿Ves maestro? - dijo Glaucon al acabar la historia – con el anillo todos seríamos injustos.*

*No, Glaucón – dijo Sócrates tranquilo - Una persona justa es la que sigue comportándose con bien, aunque lleve el anillo, aunque nadie la vea. Además, podría tener el anillo en su bolsillo y no usarlo nunca. Pues ese es su mayor poder, aunque puede usarlo en cualquier momento él ha decidido no usarlo jamás.*

*Sócrates lo miró de reojo – para tener ese poder hay que conocerse mucho a sí mismo- y entonces le preguntó:*

*¿Y tú, Glaucón, qué harías?*

*Versión personal contada a mis alumnos/as  
de primaria y secundaria.  
Platón: La república, II (Pág.108-109)*

A través de esta ficción, Sócrates esclarece la relación entre el poder y el conocimiento, tan propio en la política. Para Sócrates el anillo es un objeto de evasión del juicio de los demás, aspecto que luego lo enjuiciarían a él, y según su pensamiento aquel que no tenga una búsqueda del conocimiento hará un mal uso moral, pues en su ignorancia y desconocimiento del bien y del mal, buscará el placer y riquezas propias haciendo todo tipo de tiranías. Sin embargo, el hombre sabio, que busca el conocimiento, conoce el bien y la justicia porque también conoce la tiranía y el mal, y en ese conocimiento puede elegir. Y en ese elegir, elige no usar ese injusto poder del anillo, y es tal su poder moral que lo guarda en su bolsillo para aun teniéndolo no usarlo jamás.

Este es el argumento de la fantasiosa y épica saga de *El señor de los anillos*. Esta alegoría fantástica del bien y del mal, cuenta que, en la supuesta Tierra Media, existen unos anillos mágicos que se repartieron entre todas las razas, entre ellos enanos y elfos. Dichos abalorios fueron asignados ladinamente por un ser maligno conocido como Sauron, el Señor Oscuro (un equivalente a la figura de Satán), quien forjó su inmortal alma en un anillo todopoderoso. Aquel que lo posea tendrá poder ilimitado, será un temido rey, un “político” y dirigente terrorífico, pues sus poderes ilimitados dan control sobre los demás. Un anillo para controlarlos a todos. Este poder seductor va devorando vampíricamente la ética del portador, lo oscurece y lo deshumaniza. En su primer episodio, *El señor de los anillos: La comunidad del anillo* (Jackson, 2001), se narra como de entre todas las razas con anillo, los humanos eran los más ambiciosos y débiles de espíritu.

La trama comienza con el espectacular cumpleaños de Bilbo Bolson, (Ian Holm), un mediano (una raza a medio tamaño entre un enano y un humano) que asombrosamente cumple 111 años. Invita a su viejo amigo el mago Galdalf (Ian McKellen) quien se da cuenta de que Bilbo no envejece y se ha vuelto un ser huraño. Nota que oculta algo y en su discurso del pueblo y ante la vista de todos, de repente, desaparece.

En la miniatura vemos como Gandalf lo interroga en su casa, y sus ojos se tornan macabros. Entregando su *tesoro*, como él lo llama con voz de adicto, deciden que el anillo debe portarlo la persona más cándida y bondadosa de la villa, su sobrino Frodo Bolson (Elijah Wood), a quien encomiendan la dura misión de que proteja el anillo y lo lleve raudo a una peligrosa fragua gigante para destruirlo definitivamente y evitar que caiga en malas manos.



Fotograma de El Señor de los Anillos: La Comunidad del anillo. (Jackson, 2001).

Etapa: **ED. PRIMARIA.**

**Miniatura: Sócrates, Gandalf y la moral del anillo de Giges.**

### **EJERCICIO 1: DILEMA DEL ANILLO**

Proponga a los alumnos/as este dilema, y entrégueles un papel para que escriban una respuesta:

**Imaginad que llega a vuestras manos un anillo que os hace invisibles ante los demás. ¿Qué haríais?**

Luego, cada uno leerá su respuesta por turnos. Tras la lectura se pregunta al grupo: *¿Quién ha escuchado una propuesta que le llame la atención para discutirla?* Dicho voluntario/a señalará la respuesta que más le interesa discutir. El autor la repetirá y se iniciará el diálogo filosófico. Las preguntas con la que puede empezar el diálogo son: *¿Por qué te ha parecido interesante esa propuesta? ¿Qué es lo que ves problemático en la propuesta? ¿Es una buena propuesta?*

## **Mayéutica y dialéctica.**

Una de las grandes herencias a la cultura del pensamiento es su método dialéctico, denominado como método socrático. Es dialéctico porque se basa en el diálogo entre dos opiniones opuestas. Sócrates recorría la ciudad de Atenas, interrogando inquisitivamente a sus vecinos, en especial a aquellos que se consideraban poseedores de la verdad o sin la humildad filosófica como para aceptar que no tenían razón. Estos episodios confrontativos (todos los diálogos de Platón los narran) le hicieron amasar un ingente número de enemigos.

La mamá de Sócrates fue comadrona, y esto le inspiró a que su método fuese algo así como una partera que ayuda a dar a luz ideas, a que nazca la razón. Como partero de la razón, empleó el fino arte de las preguntas. Este arte de evocar y desarrollar el razonamiento y el pensamiento mediante preguntas, se le denomina como mayéutica.

En la obra de Roberto Rossellini, Sócrates (1970), se nos narra biográficamente los últimos días de Sócrates con sus desventuras pateándose las calles, en especial sus ricos diálogos. La película emplea un estilo tan certero y tan humilde como le hubieses gustado al maestro. En la miniatura, vemos como se encuentra con Hippias y su séquito. Hippias se alegra de ver a Sócrates y le comenta que venga a ver su discurso, y entonces con solo una frase arranca la mayéutica:

- Es un discurso que ya he hecho, todos me han dicho que es muy bello. Sería un placer tener tu opinión.
- Uhh, dijiste “muy bello”. Sabes entonces lo que es la belleza.
- ¡Claro, ciertamente!
- ¿Y serías capaz de explicármelo?
- ¡Nada más fácil! ¡Una bella virgen, he ahí Sócrates, lo que es bello!
- Buena respuesta. Pero dime Hippias ¿se podría decir que una mula es bella?
- Si, ¡En mi pueblo hay mulas de gran belleza!
- Y una bella cacerola, ¿se puede decir que es algo bello?
- ¡No te entiendo querido Sócrates, que te puedas servir de un objeto tan prosaico para hablar de cosas tan elevadas?
- ¡Qué quieres! Soy tan rústico, de todos modos, aún tú debes aceptar que una bella cacerola es bella.
- Si, quizás, pero la más bella cacerola en comparación con una bella virgen, es fea.
- Como la más bella de las vírgenes será fea en comparación con un dios. ¿No es eso lo que quieres decir?
- Exactamente.
- Y, sin embargo, antes dijiste: Una bella virgen, he aquí lo que es bello, y ahora me dices que comparada con un dios es fea. Pero no puede ser bella y fea al mismo tiempo. Ves, todavía no me has dicho lo que es belleza...



Fotograma de Sócrates. (Rossellini, 1970). Etapa: **ED. SECUNDARIA**.  
**Miniatura: Mayéutica sobre la belleza y el mito de Toth.**

## EJERCICIO 2 - PRACTICAR COMO SÓCRATES.



Reúne a los alumnos/as a que escriban la pregunta más poderosa, urgente y valiosa que tengan en un papel. Dídeles que la guarden en su bolsillo, cartera, monedero, estuches, etc.

Propóngales que anden aleatoriamente por la clase (al estilo la ciudad de Atenas), y allí detengan a alguien. Una vez hayan encontrado a alguien, pueden retirarse a una mesa o quedar de pie tranquilos. Si no, otra vía es unirse al compañero/a de la derecha.

Uno hará de socrático y otro de consultante, luego se alternarán los roles. El consultante saca su pregunta del bolsillo, y responderá su propia cuestión. El socrático anota o comprende la demanda de la consulta, e inicia el diálogo sólo lanzando preguntas “mayéuticas”.

Se busca que el diálogo sea lo más extenso posible, donde el socrático debe encadenar preguntas a las respuestas sin olvidar la pregunta original.

El juego acaba, cuando el socrático se queda atrancado sin preguntas (ambos pierden) o cuando el consultante queda satisfecho con los resultados alcanzados. Si el tiempo se acaba, y el diálogo sigue sin conclusión y este queda inconcluso, ambas personas ganan.

Posteriormente se alternan roles o se busca a otro compañero. Finalmente inicia un diálogo metacognitivo sobre la propia actividad y su aprendizaje.

Lo que hace Sócrates es poner a examen las supuestas y falsas verdades que los ciudadanos tranquilamente creen tener. No es extraño que lo llamaran “el tábano” como si fuese un insecto que llega a picarte y despertarnos. Sus preguntas y su actitud ayudan al examen, que para él es el examen de los pensamientos, pues si la calidad de nuestros pensamientos determina nuestra vida, dicho examen de la calidad es examinar constantemente nuestra vida. Por ello, menciona que *Una vida sin examen no merece la pena ser vivida*, la buena vida, aquella que es virtuosa, es la vida examinada.

Eso le pasa al protagonista de la siguiente ficción, un hombre que se libera de la prisión. En la espiritual obra *El guerrero Pacífico* (Salva, 2006), donde un joven altanero y vanidoso, Dan Millman (Scott Mechlowicz). Dan tiene un ego tan insano y competitivo que lo tienen asumido en el insomnio. Una noche inquieta sale a correr y se detiene en una estación de servicio, allí conocerá a un empleado con una peculiar forma de pensar, y que tras varios encuentros lo sarcásticamente llamará *Sócrates*. El personaje así lo representa, y hará de coach espiritual del joven, porque ¿acaso no fue Sócrates el primer coach de la historia? ¿Acaso su práctica filosófica no sometía a un entreno del pensamiento y hacía certera la musculatura filosófica? Además, en su templo del

repostaje, se dedica a insuflar combustible a todo el que llega como analogía de la energía filosófica. En la miniatura, Dan estila un aire prepotente, mientras Sócrates le habla de la antigua Grecia. Dan replica - Sé más de lo que pienso -, y Sócrates responde - “piensas más de lo que sabes -. De nuevo el tema del saber, y le dice - conocimiento no equivale a sabiduría. ¿sabes cómo limpiar un parabrisas? La sabiduría consiste en hacerlo -. Lleno de soberbia y con aire retador, le dice – venga, pregúnteme algo, lo que quiera -, entonces Sócrates le pregunta - ¿eres feliz? - una pregunta explosiva para empezar a examinar nuestra vida.



Fotograma de El guerrero pacífico. (Salva, 2006). Etapa: **ED. PRIMARIA.**  
**Miniatura: Sócrates de gasolinera.**

### **EJERCICIO 3 – EVALUAR PREGUNTAS.**

Al dialogar y tomar parte en una discusión con alguien solemos centrarnos en las respuestas, pero dejamos de lado el poderoso foco que es la pregunta. El arte de preguntar supone saber usar las preguntas, pero también analizar su uso, tanto en su intención, naturaleza, eficacia y potencial problematizador.

A continuación, se propone una lista de preguntas (a las cuales podemos añadir más) y se les pedirá a los participantes que seleccionen las tres más importantes y las tres menos importantes dando una justificación argumentada para cada una de las elecciones.

- ¿Quién eres?
- ¿De dónde vienes?
- ¿A dónde vas?
- ¿Cómo estás?
- ¿Qué haces?
- ¿Cómo eres?
- ¿Qué eres?
- ¿Dónde estás?
- ¿Cuándo vienes?
- ¿Qué edad tienes?
- ¿Cuándo te irás?
- ¿Por qué estás aquí?

- ¿Con quién estás?
- ¿Qué quieres?
- ¿Qué harás?
- ¿Qué esperas?
- ¿Qué sabes?
- ¿Qué temes?

Juegue a añadir más preguntas de los alumnos/as o participantes, por ejemplo, recopilar las preguntas de la semana, votarlas e iniciar la discusión.

Brenifier, O. y Millon, I. (2011). Ejercicio 21. Pág.46.

De nuevo Dan vuelve a la gasolinera, como atraído por una fuerza. Intenta desafiar a Sócrates, y este le dice – puede que aún sigas dormido, hay gente que se pasa toda la vida sin despertar-. Se sientan a comer, y Dan atraído por una chica, comienza a lanzar preguntas embrutecidas. Sócrates le dice – Tienes que aprender a hacer preguntas mejores – y continúa diciéndole que no está atento a los detalles, no toma conciencia ni de lo que come. Tras ello hablan del miedo a conocerse así mismo:

- Todo el mundo te dice lo que es mejor para ti, no quieren que busques respuestas, sino que creas en las tuyas
- Ya sé, quieres que crea en las tuyas.
- No, quiero que dejes de coleccionar información del exterior y empieces a buscarla por ti mismo en tu interior.
- ¿Eres de una secta o algo así?
- A la gente le da miedo su interior, es el único lugar donde encontrarán lo que necesitan



Fotograma de El guerrero pacífico. (Salva, 2006). Etapa: **ED. PRIMARIA.**  
**Miniatura: Conocerse a sí mismo.**

#### **EJERCICIO 4 - PREGUNTAS PARA CONOCERSE A SI MISMO.**

A continuación, se propone una guía de diálogo y discusión para desarrollarla en comunidad.

1. Si vieras a alguien muy parecido a ti mismo, ¿pensarías que esa persona eres tú?
2. ¿Es posible que tus amigos tomen a esa otra persona por ti?
3. ¿Por qué estas tan seguro de que tú eres tú?
4. ¿Te conoces a ti mismo mejor de lo que los demás te conocen?
5. ¿Conoces tus dientes mejor de lo que el dentista los conoce?
6. ¿Conoces tus ojos mejor de lo que el oculista los conoce?
7. ¿Sabes tú mejor que nadie cómo te quedan los zapatos?
8. ¿Eres tú la única persona en el mundo que conoce tus pensamientos?
9. ¿Existe en el mundo una persona que pueda expresar tus propios pensamientos mejor que tú?
10. Cuando haces algo, ¿sabes siempre porqué lo haces?
11. ¿Te preguntas a veces por qué hiciste lo que hiciste?
12. ¿Desearías a veces cosas que preferirías no desear?
13. ¿Es posible que no consigas nunca algunas de las cosas que esperas conseguir?
14. ¿Es posible que si consigas nunca algunas de las cosas que esperas conseguir?
15. ¿Cuál es tu verdadero tú: la persona que eras antes, la persona que eres ahora, o la persona que esperas ser algún día?

Lipman, M.; Sharp, A.M. y Oscanyan, F.S. (1988). Ejercicio IV-13. Pp. 109-108.

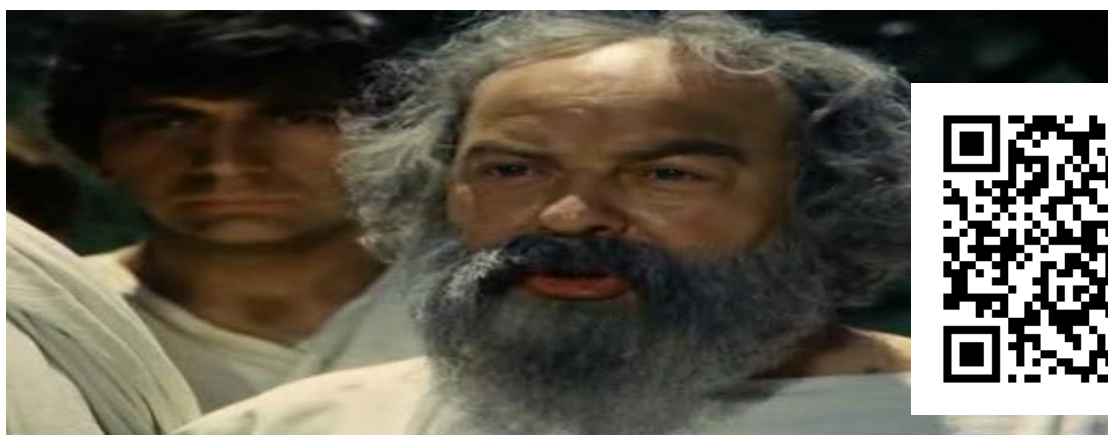
En la puerta del templo de Delfos había una inscripción “gnothi seauton” (conócete a ti mismo), aspecto que Sócrates se tomaba muy en serio. Cuenta la historia que Querofonte, amigo de Platón, fue a consultar al oráculo para preguntarle cuál era la persona más sabia. El oráculo dijo que el más sabio de todos los hombres era Sócrates. Al enterarse de esto, Sócrates se sintió muy sorprendido porque él no reconocía en sí mismo una sabiduría superior a la que poseen los demás hombres.

Sócrates consideró que las palabras del oráculo eran enigmáticas, y debía descifrarlas. Desde ese momento, inicia una extenuante pesquisa entre los ciudadanos, interrogando a aquellos considerados sabios y así examinar las palabras del oráculo. Se acerca a los políticos, quienes proclaman solucionarlo todo, pero no saben lo que es justicia. Interrogó a los poetas, que usaban bellas palabras elevadas guiados por las musas, pero sin razonar su coherencia. Interrogó a los artesanos, técnicos en sus pasos y creadores de objetos concretos, pero descubrió que estos creían saber de todos los demás temas que no eran su especialidad. Sócrates descifra las palabras del oráculo, que los demás creen saber cuándo en verdad no saben y además no tienen consciencia de su propia ignorancia.

Reconociéndose como un ignorante consciente y falible, sentenció “yo solo sé que no sé nada”, poseyendo una sabiduría falible. Él era sabio en su no saber.

De ser esto así, interpreta que el oráculo le encomienda una misión del saber, haciendo el rol de sabio ignorante debe de poner a examen a los hombres y su supuesto saber para mostrarlas su fragilidad, contradicción y vacíos; hacerles conscientes de que en verdad no saben nada, conocer los límites de la propia ignorancia, liberándolos del engaño del saber en el que están dormidos. Para despertarlos del espejismo practicaba más las preguntas que las respuestas para llegar a nuevas conclusiones. De ese proceso de depuración surgían ideas universales, haciendo de él un explorador de ideas, en especial, explorar las ideas de quienes se consideraban poseedores de la verdad.

De nuevo en la obra Sócrates (1970) de Roberto Rossellini, podemos apreciar el momento que entre embates se define como *alguien que no sabe*, y señala que los atenienses no buscan el conocimiento, pues conocerse es conocer los límites de la propia ignorancia, y dice – hay un sólo mal, la presunción del saber-.



Fotograma de Sócrates. (Rossellini, 1970). Etapa: **ED. SECUNDARIA.**  
**Miniatura: Yo solo sé que no sé nada.**

### **EJERCICIO 5 – EL ORÁCULO DE DELFOS**

Recordando la anécdota de Sócrates con el Oráculo de Delfos, y previamente dialogando su función interpretativa semejante al horóscopo actual, proponemos elaborar un oráculo personal, simulando la experiencia de la Grecia antigua.

Además de los útiles de escritura para cada participante se requieren otros materiales como:  
Dos monedas

Una bolsa o algún recipiente donde recoger las respuestas del oráculo.

Algún instrumento musical (xilófono, metalófono, timbal o tambor, un teclado, una flauta... cualquiera vale). En su defecto, se podrá buscar alguna alternativa sonora (golpes en la mesa, silbidos, cánticos...).

Estos materiales quedarán sobre una mesa específica que hará de templo.

Sentados en círculo, deles un tiempo entre 5/10 minutos para que cada participante escriba en su trozo de papel una sentencia filosófica, un aforismo, una frase que para ellos y ellas tenga importancia y valor, y que exprese un aprendizaje sobre la vida. Preferentemente, la frase debe ser de creación propia, pero se pueden aceptar frases de canciones, refranes o frases hechas. Una vez, finalizados, el papel se deposita en la bolsa o recipiente que hará de oráculo.

Posteriormente comienza el juego, uno de los participantes siente que tiene una pregunta que desea consultarle al oráculo. Entonces voluntariamente se pone en pie, si nadie más está en pie avanzará a la mesa. Si hay varios en pie, acordarán con la mirada quien deja paso a quien.

1º. Una vez allí debe utilizar el instrumento musical para invocar y llamar a los dioses

2º. Hace su consulta, formulando su pregunta públicamente.

3º. Lanza las monedas para conocer las respuestas de los dioses, entre las cuales estas son las combinaciones:

- Si salen dos caras, los dioses se ríen de tu pregunta.
- Si salen dos cruces, los dioses se enfadan por tu pregunta.
- Si sale cara y cruz, la persona consultante puede acceder a una de las respuestas de la bolsa del oráculo, que leerá en voz alta.

4º. El consultante debe interpretar la respuesta recibida por el oráculo en relación a la pregunta realizada:

- Debe interpretar bien por qué los dioses se han reído o enfadado por su pregunta,
- Debe interpretar el significado de la frase leída en relación a la pregunta.

No olvidar que la interpretación de la frase, o de la reacción de los dioses, siempre debe estar en relación a la pregunta.

5º. Si la persona consultante tiene problemas para entender la respuesta del oráculo, puede consultar al *Consejo de Sabios*, es decir, el resto del grupo clase. Este pedirá ayuda al consejo, de entre los compañeros/as que levanten la mano, seleccionará a aquellos que desea escuchar. Tras escucharla dirá si lo ha entendido o no, solicitando repetir, e indicará si ha sido útil o no. Pudiendo escuchar entre dos o tres consejos, finalmente elegirá cuál de las interpretaciones es la que más le satisface, seleccionándola, y explicando el porqué de su elección.

6º. De nuevo hace sonar el instrumento musical para cerrar el ritual, volver al grupo, y dar posibilidad a que otro compañero/a salga a consultar.

Tras ello, disponga un tiempo para el diálogo filosófico. Puede apoyarse en esta guía de discusión:

- ¿Qué te ha parecido la dinámica?
- ¿Qué te ha aportado? ¿Has aprendido algo?
- ¿Qué habilidades crees que hemos desarrollado?
- ¿Te ha resultado difícil escribir la frase filosófica? Si la respuesta es afirmativa, ¿a qué crees que puede deberse?
- ¿Qué te ha transmitido la forma que cada compañero/a ha tenido de invocar al dios del oráculo con el instrumento musical? ¿Te ha transmitido algo sobre esa persona? ¿Has visto alguna relación entre el sonido y la pregunta formulada?
- ¿Qué te han parecido las preguntas realizadas al oráculo? ¿Crees que han sido filosóficas? ¿Por qué?

- ¿Has tenido dificultad para encontrar una pregunta que hacerle al oráculo? Si la respuesta es afirmativa, ¿por qué?
- ¿Has tenido dificultades para entender las interpretaciones realizadas sobre las predicciones del oráculo? Si la respuesta es afirmativa, ¿qué dificultades y a qué pueden deberse?
- ¿Crees que las predicciones del oráculo tenían sentido?
- Si consideramos que las respuestas obtenidas del oráculo eran aleatorias, ¿por qué crees que podíamos relacionarlas a las preguntas? ¿Qué implica eso a la hora de entender el lenguaje?
- ¿Te ha molestado alguna actitud de tus compañeros o compañeras? ¿Cuál y por qué?
- ¿Tienes alguna otra observación acerca de la dinámica?

Como actividad de recopilación se puede proponer un producto final relevante, como un mural con todas las frases filosóficas o aforismos escritos para colgarlo en el aula y sea un recurso de consulta.

Propuesta de actividad final: Como actividad final, se puede proponer realizar un mural con todas las frases filosóficas aportadas por los participantes, para colgarlo y que puedan consultarlo cuando lo necesiten.

*Actividad facilitada por Francisco Torres Escobar,  
y desarrollada habitualmente en talleres de prácticas filosóficas.*

Sócrates cuestiona los conceptos más básicos, aquellos que pasan inadvertidos e invisibles en nuestro pensamiento diario, al agitarlos con preguntas, nos reconocemos ignorantes. En el film *El banquete* (1989) de Marco Ferreri, que relata el célebre diálogo de Platón (1988), nos lleva a casa de Agatón (Farid Chopel), en donde este ha invitado a unos comensales. Era típico en aquellos tiempos, preparar un tema de diálogo para la sobremesa. En este caso se propone hablar del amor, o del dios *Eros*. Tras varios turnos y mitos, queda para el final Sócrates (Philippe Léotard), quien expondrá su teoría del amor. En la miniatura Sócrates dialoga con Agatón haciendo florecer las contradicciones a través del diálogo, indicando que él no es quien tiene razón, sino la verdad misma.



Fotograma de *El banquete* (Ferreri, 1989). Etapa: **ED. SECUNDARIA**.  
**Miniatura: Sócrates, el amor y el arte de preguntar.**



### EJERCICIO 6 – ¿CUÁL ES LA PREGUNTA?

El amor es el tema principal de la obra del Banquete. Si lo problematizamos, al igual que si problematizamos un objeto, ser o fenómenos, podemos ver el origen del concepto, comprender su sentido, evolución, alcance y extensión.

A continuación, se muestran términos asociados al campo semántico del amor, y de cada uno de dichos términos hemos de inventar tres preguntas a las cuales se podría responder con ese término. Por ejemplo, ante la mismísima palabra amor podemos escribir:

1. ¿Cuál es el sentimiento que une a los humanos entre ellos?
2. ¿Qué es lo que hace que a veces uno no piense más en sí mismo?
3. ¿Qué es lo que puede hacer que uno tenga la necesidad de pedir perdón?

Proponga al alumnado que observe la lista de términos relacionados al amor. ¿Para cada uno de los términos cuál podría ser la pregunta? Inventa tres preguntas distintas para cada caso.

- Amistad.
- Compartir.
- Pelearse.
- Tristeza.
- Matrimonio.
- Dar a luz.
- Humor.
- Celos.
- Gustar.
- Uno mismo.
- Generosidad.
- Perdonar.
- Irritación.
- Sentimiento.
- Pasión.
- Felicidad.

Posteriormente inicie el diálogo filosófico, intercambie los ejercicios entre los participantes, y proponga quien ha encontrado alguna problematización.

Este formato de actividad se puede trasladar a cualquier concepto filosófico que se desee investigar.

Brenifier, O. y Millon, I. (2011). Ejercicio 105. Pág.136.

En la poética obra de Wim Wenders, titulada *El cielo sobre Berlín* (1987), una pareja de ángeles situada sobre el muro de Berlín, contemplan las vidas y pensamientos humanos. Tomando forma antropomórfica caminan entre ellos, los acompañan, ven su bondad, sus miedos y deseos, hablan con su conciencia. Leyendo sus pensamientos saben si desean suicidarse, si están solos, si aman, si abrazan un recuerdo. Los adultos tienen respuestas, pero los niños tienen preguntas. En un cierto momento al ángel Daniel (Bruno Ganz)



pasea por los pensamientos de unos niños/as, a veces, las almas puras pueden verle, y él sonríe. Entonces el ángel recita el poema de Peter Handke:

*Cuando el niño era niño  
era el tiempo de preguntas como:  
¿Por qué yo soy yo y no soy tú?  
¿Por qué estoy aquí y por qué no allá?  
¿Cuándo empezó el tiempo y dónde termina el espacio?  
¿Acaso la vida bajo el sol es tan solo un sueño?  
Lo que veo oigo y huelo,  
¿no es sólo la apariencia de un mundo frente al mundo?  
¿Existe de verdad el mal  
y gente que en verdad es mala?  
¿Cómo es posible que yo, el que yo soy,  
no fuera antes de existir;  
y que un día yo, el que yo soy,  
ya no seré más éste que soy?*



Fotograma de El cielo sobre Berlín (Wenders, 1987). Etapa: **ED. SECUNDARIA**.  
**Miniatura: Cuando el niño era niño y las preguntas filosóficas.**

### **EJERCICIO 7 - LAS PREGUNTAS ANTE LA PANTALLA.**

Proponga a los alumnos que capturen todas las preguntas posibles que aparecen en la miniatura dada. La miniatura ofrece preguntas sobre el poema que se escucha, pero surgen más preguntas en lo que se ve, pero no se dice. Puede empezar por las preguntas orales, y en siguientes actividades introducir las visuales, y finalmente las audio-visuales, como combinado detallado.

Una vez capturadas todas las posibles, indíqueles que compartan la mejor de ellas tomando nota en una pizarra. Después vote cuál de ellas se desea discutir primero.

En la miniatura escuchamos las preguntas de los niños/as, las preguntas ontológicas y metafísicas de la filosofía natural y original ¿Quién soy y qué no soy? ¿Por qué estoy aquí y ahora? ¿el tiempo y el espacio? ¿la vida es sueño? ¿el bien y el mal? ¿Cuándo empecé a existir y cuando dejare de hacerlo? Estas preguntas son propias de la niñez, momento donde uno es un sabio ignorante, donde se sabe que no se sabe, donde la curiosidad es asombrosa y donde las respuestas no han dormido al filósofo interior. Esa es la actitud Socrática, que discutía con ciudadanos de todas las edades y de todos aprendió. Esto hace del estilo filosófico una didáctica, para Sócrates era una didáctica callejera que afectaba a la ética. Estas posturas educativas que retoman el espíritu de Sócrates en la infancia son las que defienden Matthew Lipman (1992, 1997, 2016) y Óscar Brenifier (2006, 2011, 2012), las cuales sientan toda la base teórica y metodológica defendida en la primera sección de esta investigación.

### **EJERCICIO 8 - LA BOLSA DE PREGUNTAS.**

Una propuesta de juego, espontáneo o de rutina diaria, es entregarle a cada alumno/a un papel o tarjeta para que escriban en él una buena pregunta crítica y reflexiva. Pueden escribir cuantas tarjetas quieran, e incluso escribir preguntas cuando les surjan o como rutina. Luego las echan en una bolsa que hará de urna. Posteriormente, al inicio del día cada alumno toma un papel al azar de la bolsa con la misión de emplear esa pregunta en el momento adecuado ese día. Una propuesta de preguntas es:

- ¿Qué te hace decir eso?
- ¿Cómo lo sabes?
- ¿Por qué razón dice eso?
- ¿Qué estas asumiendo?
- ¿Puedes ofrecernos una prueba?
- ¿Puedes ofrecernos un ejemplo?
- ¿Qué quieres decir con eso?
- ¿Qué conclusión debemos sacar de lo que dices?
- ¿En qué hechos se basa tu opinión?

Lipman, M.; Sharp, A.M. y Oscanyan, F.S. (1988). Ejercicio I-26. Pp. 109-108.

El Sócrates descrito por Platón “nos proporcionó una vívida descripción de lo que es filosofar, que muestra el proceso de dudar y poner todo aquello en lo que creemos, a fin de intentar descubrir la verdad” (Russell, 2018, p. 23). Nos lo describe como al filósofo en acción, al modelo vívido de filósofo práctico, un modelo de duda sobre el propio conocimiento e incansable buscador de la verdad. En sus diálogos, Sócrates combatió contra los sofistas, una especie de abogados que enseñaban retórica a sueldo y que estaban más interesados en tener razón que en la verdad o la justicia (Russell, 2018, p. 24).

Bloqueaba los monólogos excelsos, y los cortocircuitaba con su particular interrogatorio, y tomando pieza a pieza encontraba contradicciones. Para él, los conceptos e ideas no eran relativos, sino universales, y podía usarse con las personas de todas las culturas y regiones. Su método sigue funcionando 25 siglos más tarde.

El método socrático y sus preguntas pueden convertirse en una terapia de conciencia. En el film *The Master* (2012) de Paul Thomas Anderson vemos a Freddie Quell (Joaquín Phoenix) que tras volver de la Segunda Guerra Mundial no puede adaptarse a la sociedad y cae en la alcoholemia. En ello conoce a Lancaster Dodd (Philip Seymour Hoffman), gurú espiritual y científico de un movimiento filosófico denominado *La Causa*. En la miniatura se muestra como Quell, que es violento y animalesco, se somete al tratamiento de Dodd, una tormenta de preguntas que atacan al inconsciente. En este momento hemos de analizar en que dista el método de Sócrates de este proceder también basado en las preguntas. Entonces, ¿Pueden las preguntas hacernos de terapia? ¿Cualquier forma de pregunta? ¿Y una terapia en qué? ¿la pregunta puede hacer de bisturí a todo lo que padezcamos, o no?



Fotograma de *The Master* (Anderson, 2012). Etapa: **ED. ADULTA Y PROFESORADO**. Miniatura: **La terapia de las preguntas**.

#### **EJERCICIO 9 – ENTREVISTA A ....**

Indíqueles a los alumnos que un personaje filosófico va a acudir al aula, como por ejemplo el mismísimo Sócrates. Puede ser cualquier otro, ya sea filosófico imaginemos Simone de Beauvoir o un personaje histórico, por ejemplo, El Cid, Cristóbal Colón o Napoleón. Par ello les pide que elaboren una lista de preguntas, pero diferenciando preguntas de comprensión (sobre su biografía) y las preguntas de reflexión crítica. Tras ello alguien debe hacer el rol. Otra variante de este es hacerle preguntas a un objeto inerte imaginando que contestase, por ejemplo, una silla.

A Sócrates no le interesaban las respuestas, sino más bien las preguntas y los conceptos internos, para identificarlos como bueno, malos o justos. Para el tábano, cada respuesta era una ocasión excelente para volver a lanzar otra pregunta, en un ciclo eterno de problematización. A diferencia de otros autores que no creen en la verdad, Sócrates cree en la verdad como búsqueda, y se alcanza mediante el refinamiento de la dialéctica, que en su entreno permiten al filósofo esclarecer conceptos y autoconocernos, pues para él, la labor principal de su filosofía práctica es que la filosofía nos ayuda a entendernos, entender a los demás y entender el mundo.

### **EJERCICIO 10 – CONCEPTUALIZAR**

A la hora de dialogar buscamos constantemente conceptos apropiados o buscamos conceptualizar ideas. Los conceptos, ya sea como término o expresiones, permiten a través de una expresión única una realidad múltiple. Unas reagrupan realidades empíricas perceptibles y otros reagrupan relaciones derivadas. Por lo que conceptualizar es identificar y compactar una multiplicidad, y también es identificar la latencia de un concepto en las expresiones ya dadas o fenómenos.

A continuación, se ofrece una multiplicidad que hemos de reagrupar en un concepto que las unifique o relacione, pero este no debe ser ni demasiado amplio ni demasiado reduccionista. Por ejemplo, ante “naranja, limón y ciruela”, la categoría vegetal es demasiado amplia, y la categoría mermelada es demasiado particular. La más ajustada sería fruta. A dichos conceptos, le debe acompañar un argumento que la defienda, siendo esta la clave para su aceptación.

Entonces, ¿puedes encontrar el término más preciso para relacionar estas palabras y ofrecer una explicación?

- Calabacín, zanahoria, apio.
- Calabacín, zanahoria, limón.
- Calabacín, zanahoria, filete.
- Calabacín, zanahoria, tenedor.
- Calabacín, zanahoria, coche.
- Calabacín, zanahoria, caja.
- Calabacín, zanahoria, camaleón.
- Calabacín, zanahoria, verdura.
- Calabacín, zanahoria, curiosidad.
- Libertad, igualdad, fraternidad.
- Altura, anchura, longitud.
- Rojo, marrón, naranja.
- Bien, mal, injusto.
- Cómodo, rápido, fácil.
- Alumno, maestro, cuaderno.
- Chisme, cacharro, trasto.

Juegue a añadir nuevas relaciones entre las palabras que surgen en el aula o se estudian en cualquier área.

Brenifier, O. y Millon, I. (2011). Ejercicio 12. Pág.37.

El método de Sócrates es la primera pieza del pensamiento inductivo, en donde partimos de pequeñas premisas de la experiencia cotidiana llegamos a conclusiones, y estas generalizadas, a verdades universales. Este sistema de argumentación fue homologado en la lógica de Aristóteles, y Francis Bacon lo llevó a las ciencias empíricas para que fuese la base del método científico contemporáneo. Sócrates es uno de los fundadores de la filosofía occidental, junto a Tales de Mileto y demás presocráticos, y de la filosofía como práctica vital, cuya herencia es el amor al saber y la búsqueda del sentido de la vida, en un puente que conecta el conocernos a nosotros mismo y conocer el mundo.

En la satírica e irreverente obra *El Sentido de la vida* (1983) del grupo cómico Monty Python, que a través de varios *sketches* encadenan conflictos existenciales y preguntas metafísicas con un estilo bizarro (algunos bastante desagradables). Justo en mitad de la cinta, se describe a un matrimonio con apetitos vulgares que acuden a un *restaurante de conversaciones*, con estética de mazmorra medieval de torturas. Lo que el camarero les ofrece es un menú, como alimento del intelecto. La dama incluso pregunta qué es una conversación de título “fútbol”. El caballero señala la carta y pregunta - ¿Esto qué es? - y el camarero paciente responde - Eso es filosofía - la señora muy sorprendida cuestiona - ¿Eso es un deporte? - No - responde el camarero - en realidad es el intento de fabricar una hipótesis viable para explicar el sentido de la vida -. Finalmente, escogen, “filosofía para dos”. Como no saben empezar, el camarero inicia didácticamente el diálogo, y comienza - veamos, ¿Nunca se ha preguntado por qué está aquí? La sorprendente respuesta que da el caballero es que “no”. La lapidaria respuesta destapa el crimen: Nunca ha examinado su vida. En cuanto el camarero (o animador del diálogo) se da la vuelta, todo se derrumba en lo absurdo. Filosofar es una práctica, son momentos; no es solo un tema en sí, no es solo comer sino un lento digerir y masticar, es el aprendizaje de un hacer (se).



Fotograma de *El sentido de la vida* (Jones, 1983). Etapa: **ED. SECUNDARIA**.  
**Miniatura: Restaurante de conversaciones, el menú de la filosofía.**

## EJERCICIO 11 - EL MENU FILOSÓFICO.

Proponga a los alumnos/as que construyan un menú filosófico basado en temas o en preguntas. Tras un tiempo de elaboración, haga una votación y seleccione uno. Lleve al aula esta experiencia de diálogo a modo de restaurante. Puede añadir entrantes, primer plato y postres. También puede ser una buena ocasión para que sean ellos mismos los que diseñen y desarrollen una sesión como conductores del diálogo.

Otro autor que compone sus guiones en base a grandes diálogos, algunos muy divertidos por sus ocurrencias, es Quentin Tarantino. Sin adoptar un diálogo socrático, ni mucho menos finalidades socráticas, en su filmografía se hayan lentas y prosaicas conversaciones de la boca de variopintos personajes, que sin llegar a la metafísica honda pretenden llamar la atención o hacer una crítica social, aspecto a valorar en el cine acelerado de hoy. En su violento ucronismo, *Malditos Bastardos* (2009), el sofisticado y malicioso agente de inteligencia nazi, Hans Landa (Christoph Waltz), llega como un emperador a la cabaña rural de un campesino francés para inspeccionarla, ponerla a examen. Con gran aparato burocrático, y siendo un sofista al servicio de la propaganda, mantiene una conversación sobre las ratas, no sin antes asociar las ratas a los judíos, y le dice al aldeano – usted sabe (que las ratas) no le gustan, aunque no sabe por qué no le gustan -. En su examen pone una alerta sobre la mesa, muchos de nuestros gustos y pensamiento no son puestos a examen, y por lo tanto no sabemos por qué nos gustan o no nos gustan, dejando así una estela de irracionalidad tras nuestros gustos. Si no nos hacemos esa pregunta, no conocemos las razones de nuestros gustos, y por lo tanto no nos conocemos a nosotros mismos. La miniatura muestra dicha conversación, la cual nos permite trabajar si hay alguna pregunta filosófica o no, si Landa es un sofista, si funciona su lógica o retórica e incluso analizar nuestros propios gustos.



Fotograma de *Malditos Bastardos* (Tarantino, 2009). Etapa: **ED. SECUNDARIA**.  
Miniatura: **La lógica de la rata. Análisis tras lo irracional tras nuestros gustos.**

## **EJERCICIO 12 – VISOR DE ARGUMENTOS SOBRE UNA MINIATURA.**

Utilice y entregue a los participantes el Visor de Argumentos (ANEXO 3) para inspeccionar los trucos del lenguaje. Proponga varias estrategias de juego:

### **3.1.1.1. VALORAR SI ES PERTINENTE Y COMPLETO.**

- ¿Es pertinente o no pertinente? (+1 punto)
- ¿Es completo o incompleto? (+1 punto)
- ¿Tiene un argumento fuerte o débil? (+1 punto)
- ¿Da respuesta o no da respuesta? (+1 punto)
- ¿Tiene un razonamiento a su respuesta o no? (+1 punto)

### **3.1.1.2. CAPTURAR TODA LAS FALACIAS, TRUCOS RETÓRICOS Y SOFISMAS.**

- ¿Cuántas falacias puedes identificar? (+ 1 punto por cada una encontrada dando un argumento de evidencia, +2 puntos si nadie encuentra esa falacia más que ese jugador).

## **EJERCICIO 13 – FILOSOFAR COMO SÓCRATES Y NUESTROS GUSTOS.**

Escriba en un papel tres cosas que le gustan y otras tres cosas que no le gustan. Proponga a los alumnos/as que se coloquen en parejas en intercambien las tarjetas.

Uno hará de socrático y otro de consultante, luego se alternarán los roles. El consultante saca su pregunta del bolsillo, y responderá su propia cuestión. El socrático anota o comprende la demanda de la consulta, e inicia el diálogo sólo lanzando preguntas “mayéuticas”.

Se busca que el diálogo sea lo más extenso posible, donde el socrático debe encadenar preguntas a las respuestas sin olvidar la pregunta original.

El juego acaba, cuando el socrático se queda atrancado sin preguntas (ambos pierden) o cuando el consultante queda satisfecho con los resultados alcanzados. Si el tiempo se acaba, y el diálogo sigue sin conclusión y este queda inconcluso, ambos participantes ganan.

Posteriormente se alternan roles o se busca a otro compañero. Finalmente se inicia un diálogo metacognitivo sobre la propia actividad y su aprendizaje.

Este es una variante del Ejercicio 2 mencionado antes. A partir de este modelo puede crear cuantas actividades considere.

## **Intelectualismo moral**

Para Sócrates, una vida sin preguntas es una vida sin reflexión e inquietud, luego es una vida de ignorancia, y por lo tanto dicha ignorancia impide conocer el bien y el mal. Y si

desconocemos el bien y el mal somos inmorales. Para Sócrates conocimiento y moralidad van unidos, luego el sabio conoce el bien, conoce el mal, y en esa diferencia vive y practica el saber. Consideraba que nadie desea *cuerdamente* hacer el mal, sino que es producto de su ignorancia. Como todos deseamos alcanzar la paz del espíritu (areté, virtud, excelencia y plenitud) quien hace el mal, se perturba y daña su conciencia, y por lo tanto ese malestar le aleja de la paz, pues hasta el malvado busca la paz interna. La educación como cuidado del alma, nos lleva al conocimiento y a la sabiduría (saber diferenciar), y educar en el autoexamen de nuestra conciencia, para examinar diariamente nuestras vidas. Para Sócrates el objetivo último de la vida, no es adquirir dinero ni prestigio, sino conocimiento, y en la Apología de Sócrates (2018) dice que “no dejar pasar un día sin hablar de la bondad y del resto de temas sobre los que me escuchas conversar y sin examinar a mí mismo y a los demás, es verdaderamente, lo mejor que puede hacer un hombre”.

Esta forma de vida examinada es justo de la que carece la familia de *Matilda* (1996) de Danny DeVito, en donde la pequeña y solitaria Matilda (Mara Wilson) tiene sed de saber, pero en esa necesidad, choca frontalmente con su vulgar y mediocre familia, cuyos apetitos son contemplar la caverna oscura de la televisión, mientras tragan comida, expulsan flatulencias idolatrando programas basura. Su madre (Rhea Perlman) no la educa, está todo el día en el bingo; y su padre (Danny DeVito), la considera un problema porque no encaja en los *valores* de su familia. En la miniatura, vemos a Matilda pedirle un libro a su padre, y este se sorprende - ¿Un libro? ¿qué puede entregarte un libro que no te haya entregado antes la televisión? - Un día lleva a sus hijos a que conozcan su empresa, un imperio del motor basado en la estafa, el pillaje y el engaño al comprador. Tras varias demostraciones en donde el padre está orgulloso de su inmoralidad, Matilda no lo soporta más y explota:

- ¡Papá eso es trampa!
- Pues claro, nadie se ah hechos ricos siendo honrado.
- ¡Papá eres un estafador!, lo que haces es ilegal. ¿por qué no puedes vender coches buenos?
- ¿Ganas dinero? ¿Tienes trabajo? Escucha pequeña sabionda. Yo soy listo y tu tonta. Yo soy mayor y tu pequeña. Yo tengo razón y tu no. ¡Y no puedes hacer nada para evitarlo!





Fotograma de Matilda (De Vito, 1996). Etapa: **ED. PRIMARIA.**  
**Miniatura: Matilda, pensamiento ético e ignorancia familiar.**

### EJERCICIO 14 – PROBLEMATIZAR.

Problematizar es analizar críticamente lo enunciado, lo observado, lo pensado y en definitiva lo que pase ante nosotros. Al problematizar elaboramos una crítica para esclarecer si ello es válido o no, si es coherente o carece de sentido, si es completo, si es condicionado, etc. Una forma muy sencilla de problematizar es haciendo preguntas, cuestionando, partiendo de la idea de que ninguna formulación es absolutamente cierta.

A continuación, se exponen expresiones corrientes ante las que tenemos que valorar su universalidad. Para ello atacaremos la expresión problematizándola y creando objeciones.

Entonces *¿Puedes encontrar un problema o una objeción para cada una de las expresiones siguientes?*

1. No hay que fiarse de la gente que uno no conoce.
2. Quién hace un cesto hace ciento.
3. No hay que poner todos los huevos en la misma cesta.
4. Cada uno tiene derecho a tener sus opiniones.
5. Hay que trabajar bien en clase.
6. Hay que obedecer a nuestros padres.
7. No se sabe lo que puede pasar.
8. Siempre se puede hacer mejor.
9. El maestro sabe lo que dice.
10. Los niños tienen derechos.
11. Hay que ser un buen alumno para tener una buena profesión.
12. Tenemos derecho a divertirnos.
13. Las niñas y los niños son diferentes.
14. Los niños no son responsables.
15. Cada uno tiene su opinión.
16. No está bien juzgar.
17. No hay que burlarse de los otros.

Partiendo de esta habilidad tome el diálogo de Matilda (1996) y analice una de las frases problematizando.

Brenifier, O. y Millon, I. (2011). Ejercicio 46. Pág.74.

Aquí el padre demuestra la máxima ignorancia para Sócrates, se cree poseedor de la verdad, y además intocable, como con el anillo de Gíges. Para que la incoherencia moral no los aprese, estas personas usan todo tipo de artimañas relativistas y retóricas en público. Así eran los sofistas, quienes le importaba más tener razón que razonar, y, ante todo, buscaban el prestigio y el botín, como el padre de Matilda, que en su ignorancia comete el mal y jamás pone a examen su vida, y podría hacerlo, pues las preguntas de su hija sería buena ocasión. En el Fedón (1988) menciona que una vida sin examen conduce a la *acrasia* (falta de temperamento o carácter) llevando a la confusión y borrachera del alma, teniendo el alma dormida y caminando sin rumbo.

En el tradicional film de Walt Disney, *Pinocho* (1940), muestra como los niños que no desean “hacer sus deberes”, ni los exámenes de la escuela, gozosos de ignorar el bien y la educación intelectual, son llevados a una isla de juegos y camorra por un siniestro personaje denominado *El cochero*. Allí se abandonan a la vagancia y al lado más vicioso del espíritu, como fumar, beber y romper cosas. En esta isla, con aspecto de parque de atracciones de violencia gratuita, se fomenta la travesura, y poco a poco los niños/as se van embruteciendo, animalizando, en un rápido proceso de ignorancia e incapacidad de diferenciar el bien del mal. Pronto, son transformados en asnos, dejando incluso de hablar de forma inteligible. Alejados de su humanidad intelectual, *el cochero*, villano eterno y avatar de la ignorancia, desvela su auténtico engaño. Golpea y esclaviza a los aparentes pollinos, haciendo de ellos su mano de obra, una mano de obra sin rostro y perfecta para la tiranía.



Fotograma de Pinocho (Norman Ferguson, N., Hee, T., Jackson, W., Kinney, J., Luske, H., Roberts, B y Sharpsteen, B. ,1940). Etapa: **ED. PRIMARIA**  
**Miniatura: Isla de los juegos, análisis de la ignorancia y el intelectualismo moral.**

### EJERCICIO 15 - EL EXAMEN DE LA VIDA

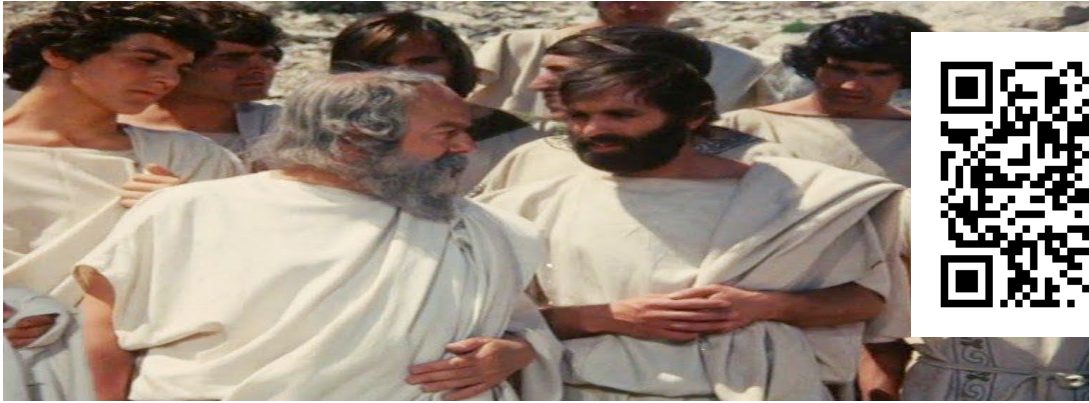
Proponga a los alumnos/as que escriban, en parejas o en grupo, un examen de diez preguntas relevantes que evalúan la vida de una persona. Tras, ello disponga el diálogo filosófico para discutir la validez de cada una de las preguntas que se propongan. Algunas preguntas que podemos hacer son:

- ¿Es válida tal pregunta para examinar la vida?
- ¿Qué preguntas debemos de hacernos para ponernos a examen?
- ¿Es necesario muchas preguntas o pocas para examinarnos?
- ¿Esa pregunta podemos resolverla solos o necesitamos conversarla con alguien?
- ¿De qué puede ayudarnos a hacer este examen?
- ¿Qué necesitamos estudiar o saber (o no saber) para hacer este examen?
- ¿Este examen requiere nota? ¿Cómo sería una vida sobresaliente?
- ¿Todas las preguntas son válidas? ¿Una son mejores que otras?
- ¿Alguna pregunta puede no ser con palabras? ¿Se puede dibujar como respuesta?
- ¿Qué nos permiten conocer estas preguntas?
- ¿Se puede examinar la vida? ¿Eso se puede valorar o es imposible?
- ¿Es la vida la que examina? ¿Tú puedes examinar a otros?
- ¿Se debe examinar o no?

Una vez alcanzadas las preguntas, pueden ser diez a modo examen, puede ser respondido individualmente. Esto conlleva a una posterior discusión de las respuestas.

Para Sócrates las preguntas que nos ponen a examen tenían una implicación en la vida diaria y política de la poli, ciudades-estado, ya que afectaban a la ética del individuo y de la ciudad. Con su interesante análisis de la vida, llegaba a hacer añicos las creencias más íntimas de las personas. Esa actitud inquisidora, no apacible y nada condescendiente, es para él, el compromiso del filósofo y del sabio, es su trabajo, incluso engrosando su lista de enemigos

En la citada ya obra de Rossellini, *Sócrates* (1970), se nos muestra cómo habla de la medicina del espíritu, y de la moral que debe de tener un dirigente. Este debe ser alguien que busca el saber, `para diferenciar el bien, de lo contrario, hará el mal, en busca de riquezas y vanidad, y finalmente enloquecerá. En esta miniatura Sócrates explica que la virtud es el conocimiento y la práctica del propio bien.



Fotograma de Sócrates. (Rossellini, 1970). Etapa: **ED. SECUNDARIA**.  
**Miniatura: Sócrates y el intelectualismo moral de los políticos.**

### EJERCICIO 16 – EVALUAR ARGUMENTOS.

Para conseguir que nos acepten, presentamos nuestros actos y nuestras palabras acompañados de argumentos que los justifican. Sin embargo, si bien producimos argumentos para legitimar, supuestamente, nuestro discurso, ciertos argumentos no son argumentos, bien sea porque *no tienen sentido*, esto es, *son absurdos*; bien sea porque son aportados desde *la mala fe*, esto es, *son falsos, aunque se nos presentan como verdaderos*; bien porque *no son pertinentes*.

En este ejercicio, se trata de que el alumno determine la validez del argumento analizando el sentido de cada frase y evaluando el contenido del argumento propuesto. Varias de estas frases encontrarán su valor a través del sentido que los alumnos le atribuyan tras examinarlas y contextualizarlas. Por ejemplo, no sería posible decidir si la frase «He comido porque ha sonado la campana» tiene o no un sentido, si es tomada de forma absoluta y no contextualizada. Pero si existe la determinación de que la campana suena a la hora de la comida, la frase tendrá sentido y podrá evaluarse.

Para el alumno:

¿Se trata de un buen argumento?

- He comido porque mi amigo tenía chocolate.
- He comido porque es lunes.
- He comido porque ha sonado la campana.
- He comido para no morir.
- He comido porque las piedras eran demasiado duras.
- He comido porque mi madre estaba delante.
- He comido porque no había carne.
- He comido porque no tenía otra cosa mejor que hacer.
- He comido porque estaba en casa de mi abuela.
- He comido para hacer lo mismo que los demás.
- He comido porque hacía buen tiempo.
- He comido porque estaba bueno.
- He comido porque no había nadie.
- He comido porque estaba cansado.
- He comido porque tenía ganas.

Brenifier, O. y Millon, I. (2011)

Cuaderno de ejercicios filosóficos: 111 ejercicios de práctica filosófica  
Instituto de Prácticas Filosóficas. Ejercicio 77. Pág.106

El camino a la felicidad, y la calma del espíritu (ataraxia) es hacer moralmente lo correcto, aunque ese correcto no sea el mismo que lo que la ley o código civil (nomos) nos imponga. “El que examinaba su vida” fue puesto a examen por el juicio interesado de los dirigentes atenienses. En la Apología de Sócrates (2018), Platón describe a Sócrates antes de morir, condenado a elegir el exilio (muerte de la integridad) o beber el veneno de la cicuta (muerte del cuerpo).

En la versión cinematográfica de la novela filosófica de Jostein Gaarder, *El mundo de Sofía* (1999), llevada a la gran pantalla por Erik Gustavson, vemos a la protagonista Sofía (Silje Storstein) transformar su mente a la par que se inicia en las preguntas filosóficas, es decir, aprende a amar (filo) la sabiduría (Sofía). Un enigmático personaje que la aborda, el aparente reportero Alberto Knox (Tomas von Brömssen), le mandará una película de videocasete para enseñarle el juicio del maestro Sócrates.

Sócrates fue acusado de sofismo, de dialogar con el fin de retorcer y engañar al otro, y por ser un corruptor de las mentes de las juventudes con ideas que tentaban contra los dioses y lo tradicional. En la miniatura se muestra a ética del filósofo, quien, habiendo hecho el bien, prefiere la muerte que la incoherencia de su práctica. La ética del filósofo no es de huir en el exilio, pues fue verdadero con su ciudad, sino morir por defensa de su actitud filosófica



Fotograma de *El mundo de Sofía* (Gustavson, 1999). Etapa: **ED. PRIMARIA**.  
**Miniatura: Sofía y la apología de Sócrates. Ética, muerte y las sombras de Platón.**

#### **EJERCICIO 17 - EL CASO DE LA CICUTA.**

Dele un papel a cada alumno/a y plantee el siguiente dilema al alumnado.

*El maestro Sócrates es llevado a juicio y estos son los cargos que se le atribuyen:*

- *Corromper a la juventud.*
- *Negar la existencia de los dioses y la tradición.*
- *Engañar mediante el diálogo.*

*La sentencia es firme, o marchar fuera de Atenas al exilio o morir por el letal veneno de la cicuta.*

*Ante los datos que tienes. Si fueseis Sócrates, ¿qué haríais? Escoge una opción y da un razonamiento por escrito.*

- a. *Optar por el exilio.*
- b. *Optar por la cicuta.*
- c. *Otra opción.*

Una vez respondido el reto, divida el aula en tres zonas, una para cada opción. Los alumnos/as se colocarán en esa zona del aula. Los grupos ahora constituidos dialogan para dar coherencia a porqué su decisión es la más sólida, comparten en ello los argumentos y razones de sus papeles.

Deje bien claras las reglas del diálogo. Posteriormente, inicie el diálogo, puede empezar por el más controvertido de los grupos que es la opción C. Indique, si cambian de opinión, pueden desplazarse a la zona del otro grupo. Si todos acaban en un grupo, el juego se da por finalizado.

## **MÁS PELÍCULAS MAYEÚTICAS**

El cine socrático es algo poco frecuente, ya que el cine comercial está habituado a la acción y planos breves. Es un cine de diálogos intensos, no de breves frases y cambios de escena, sino de conversaciones ralentizadas y argumentadas. Diseñar un guion como los diálogos de Platón entraría más a una escena de teatro filmada, empleando planos largos que mantengan la tensión en el diálogo. Aun en tal riesgo, hay autores que han apostado por este enfoque, pero por cuestiones éticas orientadas a educar a los telespectadores (como Rossellini), otros optan por ser híbridos, un poco de acción junto a momentos dialecticos.

### **MÁS PELÍCULAS MAYEÚTICAS**

LA MIRADA DE ULISES (1979) de Theo Angelopoulos.  
Tema: Viaje homérico hacia la historia griega.

LAS ALUCINANTES AVENTURAS DE BILL Y TED (1989) de Stephen Herek.

LA MILLA VERDE (2000) de Frank Darabont.  
Tema: Apología a Sócrates.

ANTES DEL ATARDECER (2004) de Richard Linklater.

Tema: Encuentro con Sócrates.	Tema: Diálogos socráticos para un matrimonio.
DELITOS FALTAS (1990) de Woody Allen. Tema: Dilema entre el castigo y la inmoralidad.	THE HISTORY BOYS (2006) de Nicholas Hytner. Tema: Los alumnos en torno al juicio de su maestro.
CORRE LOLA CORRE (1998) de Tom Tykwer. Tema: La invisibilidad moral del anillo de Giges	ANTES DEL ANOCHECER (2013) de Richard Linklater. Tema: Diálogos socráticos y fin de la dialéctica matrimonial.
ANTES DEL AMANECER (1995) de Richard Linklater. Tema: Diálogos socráticos y romance.	12 HOMBRES SIN PIEDAD (1957) de Sidney Lumet. Tema: Defensa de argumentos e intelectualismo moral.
DOGVILLE (2003) de Lars Von Trier. Tema: ¿Nadie hace mal a sabiendas?	EL PROFESOR (2011) de Tony Kaye. Tema: El pesar comprometido con despertar a los alumnos/as.
LOS CABALLEROS DE LA MESA CUADRADA (1975) de Terry Jones y Terry Gillian. Tema: Análisis de argumentos erróneos.	
LA ÚLTIMA NOCHE DE BORIS GRUSENKO (1975) de Woody Allen. Tema: Dilema desde la ética socrática aplicado a un asesinato.	
EL BANQUETE (1989) de Marco Ferreri.	SÓCRATES (1970) de Roberto Rossellini.

Tabla 43 - Más películas mayéuticas para seguir reflexionando.



EJERCICIO 2.

**Platón y el retorno a la Caverna.**



**EL SHOW DE TRUMAN (WEIR, 1998)**



# PLATÓN Y EL RETORNO A LA CAVERNA.

Platón, realmente llamado Aristocles pero denominado así por ser atlético y muy ancho de espaldas (platos) vivió la democracia de Pericles y el desplome ateniense, combatió en varias conflictos bélicos y escribió hasta el hartazgo entre 427 - 347 a. C. Su principal mentor fue Sócrates, a quien acompañó hasta el momento en que se tragó la cicuta, y a diferencia de este que creía en el diálogo en vivo, Platón dio fruto al logos escrito con muchas obras con poso didáctico y político, aspecto no extraño pues venía de linaje de reyes. Su interés era la educación del rey filósofo y cómo este gobernaría la República, estudios que impartió durante años en su exitosa escuela, La Academia (prototipo de universidad actual). Se cuestionó ¿qué hay en común tras la diversidad cosas que vemos? Consideró que los hechos concretos y cosas particulares del mundo podemos conocerlos al acceder a ideas universales que tras ellos resplandecen pero que con los ojos no podemos ver. Con fines pedagógicos ideó el mito o ficción educativa más poderoso de la historia de la filosofía y con él se inició la tradición metafísica occidental. Fue un filósofo temerario, pues arriesgó su vida generosamente varias veces (nada menos que tres) al intentar cristalizar su teoría en Siracusa, pero todas ellas con resultados escandalosos y aciagos. Fue exiliado tras hacer enfadar brutalmente al rey, fue vendido como esclavo a los espartanos y en otra ocasión encarcelado como prisionero. Durante sus últimos años lloró la muerte de su amigo Dión, a quien asesinaron. Platón fue enterrado por sus discípulos en el jardín de la Academia. Su influencia es tan inmensa que Whitehead llegó a decir que toda la historia de la filosofía occidental es una serie de notas a pie de página de los diálogos de Platón.

Algunas de las grandes obras de Platón (1989, 1989, 2003) son:

**Primer periodo:** Apología de Sócrates - Critón o del deber – Laques o del valor – Lisis o de la amistad – Cármides o de la sabiduría – Eutifrón o de la santidad - Protágoras o los sofistas – Georgias o la retórica – Ion o de la poesía.

**Segundo periodo:** Menón o de la virtud - Fedón o el alma – República o de la justicia - Banquete o del amor – Fedro o de la belleza – Eutidemo o del disputador – Cretilo o del lenguaje.

**Último periodo:** Parménides o de las ideas - Teeteto o de la ciencia – Sofista o del ser – Político o de la soberanía – Filebo o del placer – Leyes.

En el libro VII de “La República”, Cuenta Platón una ficción filosófica:

## ***FICCIÓN FILOSÓFICA 2: EL MITO DE LA CAVERNA.***

*En el interior de una sombría caverna, en el último escalón, unos esclavos viven en la oscuridad desde su nacimiento. Acostumbrados a sus cadenas, con grilletes desde el cuello hasta las piernas, está forzado a mirar unas sombras proyectadas a modo de teatro en la pared de enfrente. Su diminuto mundo es eso, engañosas sombras y sombras de sombras. Esas sombras son toda su verdad. En un hipotético momento de perplejidad, a uno de ellos se le aflojan las cadenas y al darse la vuelta ve que justo tras ellos hay un tabique. Tras ese biombo hay una procesión de titiriteros, que, usando unas figurillas de objetos, animales, etc. y que una fogata proyecta sus sombras en la pared de enfrente. Contemplar esto le hace asumir que la realidad es más profunda de*

*lo que pensaba. El esclavo fugitivo escala hasta llegar a un umbral. Al atravesarlo una luz fulminante le obliga a retroceder, cegado de tanta claridad.*

*Aguarda a la noche, y sale al exterior de la cueva donde empieza a conocer el mundo externo, sus árboles, sus estrellas, incluso a él mismo. Son las esencias universales, son las ideas. Al dolerle los ojos, usa el reflejo de un lago y la luz de la luna para mirarlas de forma indirecta. Va acostumbrando sus ojos a lo inteligible, hasta que sale el sol y observa las ideas directamente con plena claridad. Sigue ascendiendo la colina, hasta que puede mirar directamente al sol, la idea del bien, alcanzando la sabiduría y el compromiso ético. Conocedor de la verdad decide retornar a la caverna e iluminar a los demás esclavos, y consecuentemente liberarlos de su ignorancia. En el camino de vuelta, hacia abajo, sus nuevos ojos acostumbrados a la luz se hacen más consciente del gran engaño, de lo que antes creía y ahora sabe. De conocer las ideas por uno mismo, o las sombras mostradas por alguien. De conocer la luz real y eterna del sol a la luz sensible y sombría de la hoguera. Este momento de retorno, esta vuelta, origina un enorme contraste en su conocimiento, una diferencia. Ahora el filósofo intenta librar con la verdad a sus hermanos y sus cadenas, pero ellos lo tachan de loco, de ciego, y lo acaban matando.*

*La República, pp. 338- 339.*

Así Platón regala a la humanidad este mito, esta alegoría didáctica que siempre parece actual, que es la narración pedagógica y ficción filosófica sugerente más para arrancar la investigación entre adultos y niños. No es otro el protagonista oculto, que su maestro Sócrates condenado a muerte, y no es otra su finalidad, que la ascensión del alma al conocimiento, la educación<sup>161</sup>. Esta ficción filosófica es para todo aquel que la escucha, una forma de aflojarle sus propias cadenas. Y es esta ficción, a su vez, la que más se aproxima a la idea de cine actual. Pues cuando hablamos del cine hablamos de esa caverna voluntaria a la que vamos sin cadenas para diferenciar lo real de lo virtual, un simulador para contrastar desde las sombras, un momento excelente para educar la mirada del esclavo, educarla en lo complejo. Ese momento de retorno es donde nace el filósofo.<sup>162</sup>

## **El Mito de la caverna.**

Este mito ha sido frondosamente explorado en el celuloide. En el film de Bernardo Bertolucci *El conformista* (1970), el protagonista Marcello Clerici (Juan Louis Trintignat) es un doctor en filosofía que se une al aparato del fascismo italiano, y le es encargado asesinar a un opositor en el exilio, su antiguo mentor y profesor. En el reencuentro Clerici cierra las persianas y recrea la caverna, que no es otra cosa que la realidad misma de Italia

---

<sup>161</sup> Véase el ejercicio a modo de preámbulo y como parte del pensamiento platónico, EJERCICIO 1 – SÓCRATE Y EL ANILLO DE GIGES.

<sup>162</sup> Recomendamos una conexión relacionada con Platón en los fundamentos teóricos de esta investigación, en **2.3.6. El mito del cine: El uso de la imagen y el pensamiento.**

fascista. Le recrimina a su viejo mentor que no tuvo el compromiso ético de quedarse en Italia, que no bajó a salvarle, y que por ello se volvió un ciego creyente y lacayo del fascismo.



Fotograma de El conformista (Bertolucci, 1970). Etapa: **ED. SECUNDARIA.**

**Miniatura: Dentro de la caverna del fascismo.**

Platón nos incita a desconfiar del modo en el que se nos presentan las cosas, las apariencias, la esclavitud de los cinco sentidos y el habitual calabozo del sentido mundano y sus límites. Esta forma de presentar un mundo virtual y falseado se encuentra en Matrix (Wachowski y Wachowski, 1999), una futura caverna virtual. En ella Neo (Keanu Reeves) atormentado por las dudas de la realidad es conducido, casi magnéticamente, a una entrevista con Morfeo (Laurence Fishburne) y este le inquieta con voz de plomo:

*“Tienes la mirada de un hombre que acepta lo que ve porque espera despertarse. (...) Te explicaré porqué estás aquí. Estás aquí porque sabes algo, aunque lo que sabes no lo puedes explicar (...) Algo no funciona en el mundo, no sabes lo que es, pero ahí está como una astilla clavada en tu mente. Y te está enloqueciendo. Esa sensación te ha atraído hasta mí.”*

Entonces Morfeo intenta definir esa caverna - Matrix, es el mundo que ha sido puesto ante tus ojos para ocultarte la verdad. Neo le pregunta descompuesto - ¿qué verdad? – Morfeo acerca su rostro y sentencia - Que eres un esclavo, Neo. Igual que los demás, naciste en cautiverio. Naciste en una prisión que no puedes ni oler ni saborear, ni oler ni tocar. Una prisión para tu mente -.



Fotograma de Matrix (Wachowski y Wachowski, 1999). Etapa: **ED. SECUNDARIA.**

**Miniatura: Eres un esclavo.**

La prisión de la mente, del intelecto, es la que Platón designa al protagonista de su caverna, definido como un alma encadenada al mundo sensible, de las falsas apariencias. La visita a Morfeo genera una irreversible decisión, las cadenas se aflojan, y es el momento de tomar la pastilla azul o la pastilla roja. Decidir buscar la verdad o decidir la esclavitud.

**EJERCICIO 1 - DIBUJA UNA CAVERNA ACTUAL.**

Dibuja una versión abierta y personal de la caverna en donde se incluyan todos los símbolos. Esta caverna puede representar aspectos políticos actuales, socioeconómicos, globales, relaciones entre personas y parejas, momentos escolares, etc.

Se pueden ofrecer nuevas vías de creación, como que esta tenga forma de maqueta de materiales reciclados, un teatro de sombras o guiñoles, un escenario, la propia clase o cualquiera otra forma que se ocurra.

Esta actividad puede ser individual o en grupo. También luego se pueden englobar todas en una caverna más grande que las englobe.

Tras ello exhiba las cavernas. Los participantes deben escribir una crítica sobre cada una de ellas. Los participantes exponen alguna crítica hecha iniciando el diálogo.

**Mundo real y mundo aparente.**

En el citado film Matrix, Morfeo conecta a Neo al *constructor*, una especie de programa informático que permite cargar e instalar apariencias o simulaciones desde el mundo real. Podríamos decir, que sería como el *Programa Demiurgo* que pueden cargar ideas sensibles. Ante una televisión, le explica que ha vivido en una mentira simulada. El mundo real que queda es un atroz desierto, y que los seres humanos son esclavos durmientes del fascismo de las máquinas. Desde ese *Constructor*, la figura del nuevo

filósofo (Neo), ya conocedor de la duplicidad, puede volver a la caverna de Matrix para liberar a los otros durmientes.



Fotograma de Matrix (Wachowski y Wachowski, 1999). Etapa: **ED. SECUNDARIA.**  
**Miniatura: Bienvenido al desierto de lo real.**

Matrix nos ofrece una caverna ciberpunk, pero podemos encontrar otras cavernas más comunes como la de una habitación a modo de prisión, o las limitaciones de acceso al conocimiento de ciertos grupos sociales, poblaciones o reductos marginales. En la película *La Habitación* (Abrahamson, 2015), Jack, un niño de cinco años, vive confinado junto a su madre en un minúsculo cuchitril sin ventanas. Su madre y él vive *encarcelados* ahí bajo llave por el Viejo Nick, un depravado sexual que raptó a su madre en la adolescencia. Para Jack la habitación es su mundo, no conoce otra cosa. Su madre intenta proteger a Jack y darle la mejor educación en ese mundo confinado. Como niño se hace preguntas. Aunque él no lo cree, su madre le dice que hay un mundo más allá. Para Jack, o la niñez del alma, es difícil poner en duda ese mundo ya que no puede mirar más allá, fuera de la habitación es un abismo, algo impensable, no inteligible, etc. Todo su mundo, su realidad, es muy pequeño. El film nos habla de la ignorancia de un “otro lado” al tenernos inmersos en una realidad que nos ciega. Nos habla del tamaño de nuestro mundo marcado desde el nacimiento y sus rutinas, y de cómo podemos acceder a las ideas desde un lugar tan cavernoso como una habitación hermética.



Fotograma de La Habitación (Abrahamson, 2015). Etapa: **ED. ADULTA Y PROFESORADO**  
**Miniatura: Al otro lado de la pared.**

## EJERCICIO 2 - LA REALIDAD.

Ofrecemos a los participantes esta lista con diversos elementos. Todos ellos pueden ser considerados reales o no reales. Le indicamos a los alumnos/as que la misión es determinar si son reales o no dando un razonamiento que explique el porqué, ya sea en un sentido u otro. Después comparta los resultados e inicie el diálogo filosófico.

- Un cuento de hadas.
- Una botella de vino rellena de agua.
- Mi foto del carnet de identidad.
- Mi imagen en el espejo.
- La República de Francia.
- Julio César.
- La historia de mi vida.
- Un avión de papel.
- Mis ganas de comer.
- Los mamíferos.
- Un proyecto.
- Una estatua de Sócrates.
- Un coche en miniatura.
- El amor de mi madre.
- Un trozo de chocolate.
- El triángulo.
- Una palabra.
- Un sueño.
- El plano de una casa.
- El amor.
- Un enfado.
- El porvenir.
- Un deseo.
- La lógica.
- Comprender.
- El paraíso.
- La clase.
- El universo.
- Una opinión.
- Una pieza musical.
- El infinito.
- Una demostración.
- Un dibujo.
- Una persona fallecida

Brenifier, O. y Millon, I. (2011). Ejercicio 83. Pág.112.

Otra obra que nos permite un viaje entre dos mundos o realidades es *La rosa púrpura del Cairo* (Allen, W., 1985). La obra nos muestra la anodina vida de Cecilia, quien se siente atrapada en la pasividad conyugal. Su única distracción es el cine local, al que va una y otra vez para evadirse de la dura realidad y soñar con un mundo de aventura y romance idealizado. Una noche, el protagonista de su película favorita, "La rosa púrpura de El Cairo", se fija en ella y atraviesa la pantalla para conocerla, saltando del celuloide a la vida de la espectadora. Woody Allen muestra un cine de barrio como caverna decidida por los espectadores. Aquí, no toman la connotación de esclavos sino de voluntarios que se autoengañan y confunden las sombras por realidades. La protagonista siente tal desafección por el mundo real que incorpora la ficción fílmica a su mundo. Este salto entre ficción perfecta e inmutable y realidad conflictiva nos permite explorar si los elementos fílmicos se trasladan o afectan a lo real, y si, por ende, ella en cuanto "real" se hace ficción y se traslada a lo *guionístico*. Cuando el personaje ficticio se escapa para vivir la precaria realidad se arma un gran alboroto. En un momento los personajes del film empiezan a discutir entre ellos y con los espectadores de la sala, y uno de los

productores de la película dice - “La gente real desea una vida ficticia y los personajes de ficción una vida real”. En la miniatura que mostramos, el actor original (¡interpretado por un actor!) se presencia ante el personaje sentenciándole que él no es verdadero ni real, y que no puede aprender a serlo de ninguna forma. Se crea un combate entre los dobles, entre el original y la copia, lo conflictivo aquí con Platón es que el perfecto e incorruptible corresponde con el personaje irreal.



Fotograma de La rosa purpura del Cairo (Allen, W., 1985). Etapa: **ED. SECUNDARIA**.  
**Miniatura: La ficcionalización de la realidad.**

### EJERCICIO 3 - ¿QUÉ ES REAL?

Un diccionario corriente da los siguientes significados de la palabra “real”.

- a. Existente, de hecho.
- b. Verdadero, no solamente imaginario.
- c. Genuino.
- d. Sincero.
- e. Esencial.
- f. Auténtico.

En el ejercicio siguiente, se les pide a los alumnos/as que frente a cada número la decisión de “real” que más se ajuste a la frase. Por ejemplo: Dinero real: *genuino*.

1. Un suceso real. \_\_\_\_\_
2. Un personaje real en una novela. \_\_\_\_\_
3. Un personaje real en una obra que no es ficción. \_\_\_\_\_
4. Un sentimiento real de tristeza. \_\_\_\_\_
5. Sillas y mesas reales. \_\_\_\_\_
6. El carácter real de una persona. \_\_\_\_\_

Lipman, M.; Sharp, A.M. y Oscanyan, F.S. (1988). Ejercicio IV-3. Pp. 99-100.

Con poderosa actualidad, nos propone un paralelismo entre lo que podemos denominar como “el mito del cine”, como una caverna de pantallas. Y esta va más allá, porque cuando procesamos esto a su vez estamos viendo una película como espectadores, es decir, nosotros vemos una obra de ficción cuyos personajes de ficción recriminan dentro



de ella a ficciones de ellos mismos. Lo vertiginoso es que este juego de *metacopias* puede ser *ad infinitum*, como una matrioska rusa de varias capas. Como experimento mental, nos hace reflexioanr si dentro de un tren hay otro tren, si toda cosa es una copia de una idea que a su vez es copia de otra anterior, incluso si el mundo de las ideas de Platón es una copia de un mundo ideal anterior y anterior. Esto crearía una caverna de cavernas.


Antes el cine era social y comunitario, podía hechizar a una población entera. Ahora ese cine es individual pues se ha colado en los home cinema y plataformas por cable en nuestras casas, como son Amazon prime, HBO, Netflix, etc. Son demasiadas. En la película *Cinema Paradiso* (1988) de Tornatore, un niño llamado Totó cree ciegamente que lo que ve en el cine local de su pueblo es pura magia. Su infancia está hechizada con las películas, y todos los vecinos viven apasionados esperando la siguiente sesión. Un día conoce al proyccionista, y este le enseña el mecanismo oculto tras la magia del cine. Entonces su madurez da un vuelco, ya nada sería tan mágico. Ahora conocía al sofista proyectando, la pared, el fuego, y la naturaleza de las sombras. Está en el mismo punto sin retorno de Neo y la pastilla. Totó sale del pueblo (la caverna social) y vuelve años más tarde, siendo consciente de los cambios, en el pueblo y en él, como cuando el sabio vuelve a la cueva y reconoce su anterior engaño.


#### ACTIVIDAD 4 - EL JUEGO DE LAS SOMBRAS DE LA CAVERNA.


*Durante esta actividad el/la docente o tallerista crea una caverna simulada. Este debe actuar como un mago, enfatizando la teatralización.*


- 1- Coloque a los alumnos mirando hacia delante. Señale que en este juego está prohibido mirar atrás. ¡Solo se puede mirar hacia adelante! Baje las persianas y apague la luz. Se pide a todos que estén atentos a una pared blanca o pantalla sobre la que se proyectara una diapositiva, transparencia, cualquiera de los fragmentos de película aquí vistos, etc.
- 2- Desarrollo este PLAN DE DISCUSIÓN proyectado:

1. ¿Es «palabra» una palabra?
2. ¿Es la palabra «gato» un gato?
3. ¿Son los gatos palabras?
4. ¿Es «gato» una palabra?
5. ¿Tiene pelo la palabra «gato»?


6. ¿Es esto  un gato o es el retrato de un gato?

7. ¿Es esto  un gato o el retrato de un gato?
8. ¿Es «gato» una palabra o el retrato de una palabra?

9. ¿Es  una palabra o el retrato de la palabra «palabra»?

10. ¿Es este  el retrato de un gato o es el retrato del retrato de un gato?

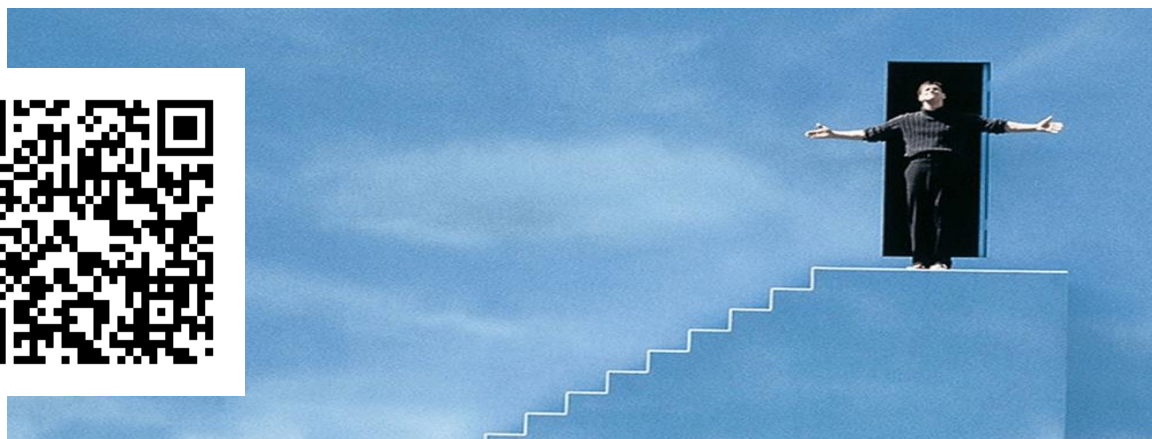


11. ¿Es este  un gato visto desde atrás? ¿Cómo se ve una palabra vista desde atrás?
12. ¿Cuál es la relación entre gatos y la palabra «gatos»?
13. ¿Cuál es la relación entre palabras y la palabra «palabra»?

*Lipman, M y Sharp (1990).  
En busca del sentido.  
Madrid: Ediciones de la Torre, cap. V.*

Inspirado en la actividad Más allá de las sombras la Caverna, del manual de García Moriyón, F.; García, M. y Pedrero, I. (1995). Investigación Histórica. Manual para la enseñanza de la historia de la filosofía (para acompañar a luces y sombras). Madrid: Ed. La Torre. Pp. 51-52.

Y del mito del cine, pasamos a la televisión como caverna. ¿Se imagina vivir dentro de un guion, que su casa sea un plató y que todos sus conocidos sean actores o figurantes? Para imaginar esto además hay que sumar que todos callan y hacen posible esa gran mentira y atrezo, pues unos hacen de actores y otros de lejanos espectadores en un reality show de escala mundial. Todo es falso menos usted, usted es la única persona verdadera (true-man) entre la falsedad. Esto es lo que pasa en el *Show de Truman* (Weir, 1998). Su protagonista, Truman Burbank, es un hombre corriente que ha vivido toda su vida en uno de esos pueblos donde nunca pasa nada. Sin embargo, de repente, unos extraños sucesos le hacen sospechar que algo anormal está ocurriendo. Él no lo sabe, desde su nacimiento ha sido filmado y todos sus seres queridos son actores, sofistas que mueven el guion. Tanto su realidad como los eventos de su biografía están limitados a un gigantesco y cavernoso plató de televisión en directo. Sólo él desconoce que es el protagonista del reality show con más audiencia del mundo. La obra nos produce un temor, que sin que lo sepamos nuestra vida nace en la caverna. El plató de nuestra vida, representa todos los símbolos, el sol sensible (luz eléctrica que simula ser el sol-idea del bien), las personas como actores guionizados y copias de la gente de verdad, incluso la figura del gran sofista, el director del programa. El film, nos permite analizar la teoría del conocimiento (de lo sensible a lo inteligible) o *símil de la línea* en Platón, a través de los momentos en los que Truman (Hombre-verdadero) se da cuenta (se le aflojan las cadenas) y afronta los miedos, en este caso salir a mar abierto cegado por el sol. En la conversación contra el director-sofista, se le reconoce como un esclavo del espectáculo televisivo. Entonces ¿qué papel ocupan los millones de espectadores que ven al inocente Truman desde sus televisiones? Momentos después Truman sube las escaleras de la dialéctica hacia el exterior, cruza la puerta probablemente hacia una caverna más grande.



Fotograma de El Show de Truman (Weir, P., 1998). Etapa: **ED. SECUNDARIA.**  
**Miniatura: Escape de la caverna y las escaleras de la dialéctica.**

### EJERCICIO 5 - EL JUEGO DE LA DIALÉCTICA.

1-Disponga una representación o dibujo de una escalera que pueda ser proyectada o representada en una pizarra a grane escala. En el escalón más alto incluya el dibujo de un sol.

2-Los alumnos/as escriben una situación concreta de la vida cotidiana y sensible que les sea problemática asombrosa. Cuantos más detalles tenga mejor. Estas se escribirán en un *posit* (papel con pegatina)

3-Tras ello escogemos una de las situaciones sensibles y la colocamos en el último escalón y parte inferior la escalera De la dialéctica.

4-Preguntamos ¿Qué ideas hay tras esa situación concreta?

5-Los participantes escriben todas las ideas detectadas en diversos *posits*, y todos son pegadas en el siguiente escalón superior.

6-Una vez ahí, hemos de detenernos e iniciar el diálogo filosófico priorizando varias cuestiones:

- ¿Quién ve una idea que no deriva de la situación dada?
- ¿Quién sabe porque parecía que había una idea que finalmente no estaba?
- ¿Quién ve ideas conectadas?
- ¿Hay alguna idea que participa en otra idea?
- ¿Podemos componer una idea superior que englobe a las que hay?

7- Una vez elegida la idea superior o las ideas superiores se colocan en nuevos *posits* y se pegan en un peldaño superior.

8- La dialéctica ascendente acaba cuando solo nos queda una idea aglutinadora universal. Toda la comunidad debe estar de acuerdo. Si alguien no estuviera de acuerdo, se pueden dar nuevas rondas de discusión, recomendamos un máximo de dos para alcanzar universalidad. También podemos encontrarnos con dos ideas que laten muy fuerte de la situación dada, en tal caso, la comunidad debe elegir por la que desean explorar, si no consiguen una idea más aglutinadora que las una.

9- Una vez está clara, hacemos una actividad descendente a la luz de esa idea: Cada participante escribe un ejemplo concreto que se identifique lo máximo posible con esa idea. Estos se pueden escribir en *posits* de otro color, y los colocamos en la zona descendente.

10- En esta ronda final, los participantes indican cuál de los ejemplos es más puro en referente a la idea, con pregunta como:

- ¿Quién cree que alguno de los ejemplos sensibles se aleja de la idea?
- ¿Quién ve el ejemplo sensible que más claro muestra la idea central?

Como extra, se puede volver a relanzar la dialéctica hacia arriba con los nuevos ejemplos concretos dados, aportando una noción más amplia aún.

Se puede hacer esta escalera dialéctica con cualquier fragmento o escena concreta de este catálogo.

## Teoría de las ideas.

Platón es un esencialista, consideró que el mundo verdadero lo constituían las ideas, formas eternas e invariables de la realidad. Al llegar a ellas se piensa con claridad, y la auténtica realidad se ve desde los ojos intelectuales. Entonces, ¿Cuál es la tarea del filósofo? Intentar ver más allá de las sombras y acceder a esas ideas. Tal y como hemos abordado en la ficción del mito de la caverna, el proceso hacia las ideas es progresivo. Platón indica que es un proceso dialéctico, como unas escaleras que conducen a la sabiduría, como la escalera que acabamos de detallar en el *Show de Truman*.

En el corto “This is the story of an Idea”, se hace una representación de cómo nos tropezamos con una idea que ya estaba ahí, y que esta no nos abandona, camina junto a nosotros. Además, la representa como un huevo, una figura bastante ontológica. El anónimo protagonista protege a la idea como un retoño, con lentitud y esfuerzo la sube por la dialéctica montaña mientras ella se va encendiendo, tornándose dorada, hasta que finalmente la idea eleva al personaje hasta conducirlo a la zona más elevada de la montaña, un cosmos brillante ideas. Una suerte de *idea del bien* que ilumina el firmamento. El corto presenta la idea más bien como un producto creativo, que hemos de mimar entre las asperezas que finalmente nos va a llevar lejos. Y es que es a través del viaje filosófico a través del cual conocemos las ideas.



Fotograma de Google I/O - The Story of an Idea (Goby, F., 2017). Etapa: **ED. PRIMARIA**  
**Miniatura: Historia de una idea.**

Pero ¿Qué son las ideas en Platón? Las ideas son universales, eternas, simples, indivisibles y objetivas. Las ideas no se agotan, no se gastan en los actos, no se deteriora. ¿Y cómo las conocemos? Pues a través a través de casos concretos y particulares de la realidad sensible. Por ejemplo, la idea de casa. Conocemos muchos tipos de casas, en diversos tiempos históricos y culturas, pero todas ellas se agrupan en la idea universal de casa. La casa en la que vivimos es solo un caso concreto más, pero no debemos confundir la idea (universal) de casa con nuestra casa (particular). A las ideas no les afecta lo sensible, no le salen goteras o ni se desploman los techos hasta quedar en ruinas. Las cosas sensibles mueren, pero las ideas son inmortales. Aunque se destruyeran todas las casas del mundo, podría llegar un albañil con la idea de casa en su mente y construir una nueva casa. Entonces ese albañil, sería el *demiurgo* o artesano de esa idea.

Cabrera (2015, 57-76) menciona que el cine es una forma de representar mediante imágenes concretas las ideas de Platón<sup>163</sup>. Es decir, el cine es una máquina de mostrar ejemplos concretos de los universales. En su capítulo titulado *Platón cogió su fusil*, toma idea universal de guerra, y explora numerosos casos concretos que muestran las caras de la guerra, como son *Senderos de Gloria* (1957) de Stanley Kubrick, *Johnny cogió su fusil* (1971) de Dalton Trumbo, *El cazador* (1978) de Michael Cimino; *El regreso* (1978) del Hal Ashby, *Apocalipsis Now* (1979) de Francis Ford Coppola; *Platoon* (1986) de Oliver Stone; *Salvar al soldado Ryan* (1998) de Steven Spielberg, *La delgada línea roja* (1998) de Terrence Malick, *El pianista* (2002) de Roman Polanski, y un largo etcétera. Ninguna de ellas es plena, ninguna es la idea en sí misma, pero todas es ellas están conectadas por esa esencia pura, la guerra.

A veces ese mundo de las ideas, ha creado una idealización *perversa* del mundo sensible. Hoy día la sociedad del espectáculo y del consumismo han trasladado el idealismo a una forma de propaganda política, mercantil, televisiva de la mano de los sofistas de la globalización. No es que la idea y su búsqueda no estén, sino que se confunde lo sensible y concreto de nuestra cotidianidad con la perfección del idealismo. La filosofía que propone Platón es una herramienta para diferenciar lo concreto de lo universal, identificar las ideas unificadoras y distinguirlas con claridad. y enfrentarnos al lavado de cerebro que nos someten las nuevas cavernas, como la televisión, internet o las redes sociales.

Un caso de esta confusión platónica, entre lo concreto y lo ideal se muestra en el film *Toy Story 4* (Cooley, 2019) en donde el juguete Duke Boom padece una enorme frustración.

---

<sup>163</sup> Para ahondar, conectar y retomar estos aspectos con la base teórica y metodológica de esta investigación, véase el apartado 2.3.5. Ejemplos desde el cine.

Su niño (es decir, el niño humano que lo compró y jugaba con él, y para el cual el juguete cumple su *telos*) quiso transportar la perfección platónica del anuncio a la situación concreta de su salón. Para nada fue *un momento ideal*, pues el juguete no logró coincidir en todo lo que el anuncio cavernoso prometía. Boom dice “Cuando Reyán se dio cuenta de que no podía saltar tan lejos como el muñeco del anuncio, ¡es un anuncio, no es real!, Reyán me tiró a la basura, no es justo”. Es curioso que un muñeco parlante de una película animada indique que algo no es real, siendo él en sí mismo una copia sensible de algo.



Fotograma de Toy Story 4 (Cooley, J. 2019). Etapa: **ED. PRIMARIA**

**Miniatura: Un anuncio no es real**

Esta miniatura permite explorar las preguntas sobre lo real y lo verdadero, tanto desde el mundo platónico como desde los fenómenos empíricos. Otros autores van a retomar el tema, Baudrillard lo llevará más lejos, y Nietzsche intentará destruir todo tipo de *platonización* del mundo pues considera que crea una fabulación. En la actualidad, el imperio del marketing y la publicidad retórica usan los ideales platónicos para deslumbrarnos. Una obra singular es el reconocido y alabado *spot publicitario* que promocionó BMW por su Serie 7 (2002) y que en un tono hondo y existencial una voz platónica narra la imperfección de la materia humana, una voz de un objeto que ha alcanzado la perfección suprema, una idea perfecta que envidia los sentimientos de la miserable y frágil vida humana.



Fotograma de BMW Serie 7 (BMW., 2002). Etapa: **ED. PRIMARIA**

**Miniatura: Fíjate en ti. El platonismo en la publicidad.**



Este no es un caso aislado del mundo de fantasía edificado por la ingeniería de Walt Disney, con sus pajarillos cantores y finales felices se constituyen sus narrativas como escape de la realidad, fundamentadas en el idealismo y perfeccionismo del American Dream. Han sido muy criticados sus estereotipos (vamos, su uso de las ideas universales) que van desde el rol de las princesas a la búsqueda de un modo de vida ideal estructuralmente burguesa (Ibáñez, 2000). La industria Disney y su imperialismo cultural han encorsetado el imaginario del primer mundo, haciendo creer que hay ideas que se encuentran en su totalidad en la forma. A esto es lo que Sklar llama *ideologías animadas* (2019).

En este juego de idealización del mundo sensible, Disney es una ideología en sí misma, y fuerza a la realidad a *platonizarse* con sus valores nublando a las ideas. Podemos decir, que esa es la diferencia entre animar las ideas y las ideologías animadas. En la era de Platón había sofistas, en nuestro tiempo hay máquinas reproductibles que proyectan sombras.

Si Platón nos propone una excursión filosófica, y Disney nos propone una excursión en una alfombra mágica. En la obra *Aladdin* (1998), el protagonista usa otro tema bastante platónico, como lo es el amor en su obra *El banquete*, para cantarle a la princesa pudiente lo que su compañía le ofrece, un mundo ideal. Aladdin parece prometerle que su compañía le permite mirar al mundo con idealización, cuyas perfectas formas reflejan la belleza. Pero ¿Cuál es nuestro mundo ideal? ¿Existe ese mundo perfecto? ¿Ese mundo ideal es eterno? ¿Coincide en ser perfecto? ¿Cuál es la diferencia entre el mundo de Platón y el de Aladdin?



Fotograma de Aladdin (Clements, R. y Musker, J., 1998). Etapa: **ED. PRIMARIA**  
**Miniatura: Un mundo ideal.**

## EJERCICIO 6: EL MUNDO IDEAL.<sup>164</sup>

- 1- El alumnado debe dibujar su mundo perfecto. Esta actividad puede hacerse individual o en pequeño grupo, posibilitando un tiempo de negociación y diálogo. Fomentar ahí una vía creativa y creadora añadiendo nombres, iconos, plegar el papel, pegar elementos, etc.
- 2- Todos los alumnos/as o grupos exhiben su póster del mundo ideal poniéndolos en el suelo o frente a ellos. Dando unos minutos, los demás rondan la sala y los observan a modo de museo, pudiendo anotar alguna crítica.
- 3- Se exponen las críticas encontradas iniciando el diálogo filosófico. La discusión se puede animar con preguntas como:
  - ¿Qué hace ideal tu mundo? ¿Puede vivirse?
  - ¿Ese mundo ideal tiene algún fallo? ¿Puede ser algo ideal con fallos?
  - ¿Cuál es tu vida perfecta? ¿Tu casa perfecta?
  - ¿Está en algún lugar o en tu pensamiento?
  - ¿Conoces algo perfecto?
  - ¿Qué es lo que siempre sale perfecto?
  - ¿Si no conoces nada perfecto como sabemos que algo es perfecto?

## Otra ficción más: El carro alado y las partes del alma.

En los diálogos del Fedro o del alma (2011.), Platón expone de nuevo una ficción filosófica para explicar el funcionamiento equilibrado del alma. Este mito es conocido como *El carro alado*. Expone que el alma es como un jinete o auriga que pilota conflictivamente un carro con dos caballos alados. En ello dice:

*"El alma es como un carro de caballos alados y un auriga que forman una unidad. Ahora bien: los caballos y aurigas de las almas de los dioses son todos buenos y de excelente linaje; los de las otras almas, sin embargo, son mezclados. Nuestro auriga gobierna a la pareja que conduce; uno de sus caballos es bello y bueno y de padres semejantes, el otro es lo contrario en ambos aspectos. De ahí que la conducción nos resulte dura y difícil."*

Platón indica que esta alma tripartita es de la misma naturaleza de las ideas, y por lo tanto es inmaterial, indestructible e inmortal, sería la idea de nuestra propia esencia oculta tras el cuerpo. En la misma línea de Pitágoras, el cuerpo es la prisión temporal de esa alma sempiterna. Cada uno tenemos una pequeña caverna para nuestra alma, y ese es el cuerpo. Platón al describirnos como jinetes del alma, expone una conflictiva experiencia interna entre las tres partes del espíritu:

- El jinete o parte racional (cabeza), es la parte que regula y gobierna.
- El caballo noble blanco o espíritu (pecho), es la valentía, la fuerza, emociones y sentimientos (Ira, vergüenza, indignación, etc.)
- El caballo salvaje negro o deseos apetitivos (bajo vientre o abdomen), es el instinto y apetitos primitivos. (Hambre, sed, sueño, sexo, etc.)

---

<sup>164</sup> Para seguir investigando sobre los mundos ideales y sus ideas véase el trabajo y el conjunto de actividades sobre utopías y distopías expuesto en el **EJERCICIO 3 – TOMÁS MORO Y EL VIAJE A UTOPIÁ.**

Razón y espíritu deben aliarse para controlar los deseos. Los desequilibrios entre las partes pueden ocasionar un fuerte dolor. ¿Por qué si quiero levantarme temprano no lo hago? ¿Si quiero estudiar toda la tarde, lo postpongo hasta no hacerlo? ¿Por qué siento ira o indignación hacia ciertos pensamiento y deseos? En el discurso del Protágoras (2013), Sócrates definió esto como *Acrasia*, que es la pérdida del autocontrol, ya sea por falta de fuerza o por optar por los juicios más débiles. El jinete cae a los pies de los caballos. En este caso, seríamos esclavos de los deseos más instantáneos y de las pasiones más extremas.

En la modernidad este discurso se traduce como un choque entre mente, emociones y cuerpo respectivamente. En la película *Del revés* (Docte y del Carmen, 2015) describe desde una óptima cognitiva y emocional el control del pensamiento. Los personajes son totalmente guiados por las emociones, las cuales están dentro de la cabeza representada como una torre de control. La joven Realy, intenta asimilar una dura mudanza que la tiene desestabilizada y lucha por estabilizar la negatividad de sus respuestas, copadas por el asco y la ira más viscerales.



Fotograma de *Inside Out* (*Del revés*) (Docte, P. y del Carmen, R 2015).

Etapa: **ED. PRIMARIA**

**Miniatura: Partes del alma y el control de las emociones.**

Otro caso para detenernos es el caso del Pígalión infantil, *Pinocho* (1940). En la obra de Disney, Gepetto es un carpintero, un demiurgo de la madera, que piensa en la idea de tener un niño, y es tan auténtico amor (filo) a esa idea que crea una marioneta viviente. Sin embargo, “no es un niño de verdad” pues para ello debe gobernar su alma, no solo bajo el bien racional sino sobre todo bajo el bien ético. La moraleja del cuento, es que Picocho no llega a la idea verdadera de niño hasta que controla sus tentaciones, pasiones



y vuelve a por Geppetto, en acto de sacrificio moral de amor hijo-padre, para salvarlo de un monstruo marino. Pinocho es la historia de un alma, que pasa de ser falsa a verdadera, que pasa de la apariencia de niño a representar la idea de niño. Para esa aventura del alma, su parte racional es guiada por una conciencia externa, Pepito Grillo, el cual es al auriga o parte racional de Pinocho con la misión de llevarlo por el camino del bien. Pepito, como auriga es la conciencia moral. La obra es una representación de la crianza y la educación, aspectos que son esenciales en Platón. En esta miniatura Pinocho es fácilmente alejado del camino de la escuela vemos ese conflicto entre las tentaciones y la conciencia:



Fotograma de Pinocho (Norman Ferguson, N., Hee, T., Jackson, W., Kinney, J., Luske, H., Roberts, B y Sharpsteen, B., 1940). Etapa: **ED. PRIMARIA**  
**Miniatura: La paideia de Pinocho y las tentaciones del alma.**

### EJERCICIO 7 - RAZÓN Y SENTIMIENTOS.

En cada una de estas situaciones te puedes sentir dividido entre la razón y los sentimientos. Describe de qué modo se da esa división en el caso concreto de cada ejemplo y acompáñalo de los motivos que le correspondan.

- Quieres que tus padres te compren un juguete.
- Ves a unos niños molestar a un niño más pequeño.
- Tienes deberes que terminar.
- Quieres ayudar a un amigo.
- Ves a un mendigo en la calle.
- Tu maestra te irrita.
- Estás furioso con tu hermano.
- Estás celoso de tu hermana.
- Tu mejor amigo no te dirige la palabra.
- Tu madre te pide que ayudes en casa.
- Quieres ver la televisión.
- No tienes ganas de irte a la cama.
- Sabes quién ha robado la calculadora del profesor.
- No estás de buen humor.
- Querrías el último trozo de la tarta.
- Tu mejor amigo ha sido acusado de algo que has hecho tú.

## Reminiscencia e inmortalidad.

Menciona Platón en el Fedón (1988), que el alma es de naturaleza inteligible e inmortal, perteneciente a la misma dimensión no material de las ideas. A través del mito de *Carro Alado*, indica que al no poder la razón controlar todas las partes, el alma vuelca y cae a lo terrenal quedando enjaulada en la cárcel del cuerpo y sus penurias. Ahí, queda condenada al devenir del cuerpo sensible y al duro gobierno de sus tres partes. Pero el alma nunca olvida su auténtico hogar, siente que ese es su sitio, y aspira a volver a ese reino de ideas mediante la sabiduría y el amaestramiento de las tentaciones. En el paso del otro mundo a este, el alma es *reseteada* por una cegadora luz terrenal, haciéndole olvidar toda identidad y conocimiento. En esa especie de amnesia de las ideas, el alma atrapada aspira a la ascensión, y al ser afín a las ideas, su estómago intelectual busca que la alimenten con el razonamiento. Esto crea la sospecha o inquietud de que nuestro auténtico mundo está en otro lado, y en ello, el alma quiere recordar quien es. Todas las pruebas que afronta el alma a lo largo de su educativa vida, aunque parezca aprendizajes novedosos, no son otra cosa que el recuerdo de lo olvidado. Platón indica en el diálogo del *Menon* (2003) que *aprender es recordar*.

Tomando estas premisas, en la obra de Guillermo del Toro, *El Laberinto del Fauno* (2006), se entona un cuento de hadas oscuro a lo Alicia en el país de las Maravillas. La película comienza con un cuento, donde la princesa de un reino inmortal y eterno, tentada por su curiosidad es cegada y atrapada en lo terrenal. El relato dice:

*“Cuentan que hace mucho, mucho tiempo, en el reino subterráneo donde no existe la mentira ni el dolor vivía una princesa que soñaba con el mundo de los humanos. Soñaba con el cielo azul, la brisa suave y el brillante sol. Un día, burlando toda vigilancia, la princesa escapó. Una vez en el exterior la luz del sol la cegó y borró de su memoria cualquier indicio del pasado. La princesa olvidó quien era, de dónde venía. Su cuerpo sufrió frío, enfermedad, dolor y con el correr de los años y murió. Sin embargo, su padre el rey sabía que el alma de la princesa regresaría...quizá en otro cuerpo, en otro tiempo, en otro lugar... y él esperaría hasta su último aliento...hasta que el mundo dejara de girar.”*



Fotograma de *El laberinto del fauno* (del Toro, G. 2006). Etapa: **ED. PRIMARIA**  
**Miniatura: *La reminiscencia de Ofelia.***

Según Platón el alma al participar en la idea de vida, no puede participar en una idea contraria, como es la muerte. Luego, el lado racional del alma no muere, es inmortal. Al ser el alma inmortal y al haberse bañado ya con las ideas previamente, lo que aprende en vida es solo un recuerdo de todo lo que ha sido forzada a olvidar para experimentar el mundo material. De esta forma en el aprendizaje platónico, no hay enseñanza sino recuerdo. Así le ocurre a la niña Ofelia, que es un alma antigua que en lugar de una caverna tiene un laberinto. Platón llama a esto reminiscencia. De nuevo al alma se muestra como una niña, en una fase infantil como le sucedía a Pinocho, pues la fase de gobernar las pasiones y recordarnos se manifiesta en la niñez del alma.

Otra obra reminiscente es el western metafísico *El Topo* (1971) de Alejandro Jodorowsky, en donde se emplea el mito de la caverna para establecer dos dimensiones místicas. El autor contrapone la madurez del pistolero, desde sus falsedades más crudas y violenta “justicia” hasta la espiritualidad solidaria que le lleva a intentar salvar un poblado marginal. La obra emplea un esoterismo simbólico de alto nivel, pretendiendo narrar la evolución desde el antiguo al nuevo testamento cristiano. Esto es relevante en el cristianismo medieval, donde figuras como San Agustín hicieron coincidir el pensamiento de Platón con el simbolismo de la cristiandad, y que pone la base del mundo occidental que vivimos hoy. En el film, el jinete negro, conocido como el Topo representaría a Jesucristo en su misión de encontrar a los cuatro *Maestros del Revolver*, es decir, la representación de los evangelistas antiguos. En el prólogo, el Topo alude a la caverna y la idea del Bien:

*“El topo es un animal que cava galerías bajo la tierra buscando el sol. A veces su camino lo lleva a la superficie. Cuando ve el sol, queda ciego”*



Fotograma de El topo (Jodorowsky, A. 1971). Etapa: **ED. ADULTA Y PROFESORADO**  
**Miniatura: Cegado por la luz.**

Tanto en el mito de Platón como en toda su filosofía, el objeto real del viaje filosófico es ascender a la idea del bien, la cual se representa como un poderoso sol iluminador y clarificador. Al ascender a a la idea del bien, las ideas se ven sin confusión alguna, la idea de amor se piensa con claridad, la de casa con claridad, la justicia con claridad, y en esa claridad se hacen justas las ideas. Se superponen ideas y pensamientos en una verdad por correspondencia, encajando sin fisura es las molduras ideales y universales. Cuando nuestros pensamientos encajan y coinciden en los moldes de esas ideas, podemos exclamar ¡bien!

La *idea del bien*, es el Platón lo que muchos fisiológicos griegos buscaron antes que el para explicar la naturaleza. Ese elemento unitario, otorgador de sentido y del que proviene todo (en este caso la totalidad de las molduras e ideas). A este elemento organizador y necesario, tanto en el origen de las cosas como su constitución, se le conoció como Arjé. Arjé es lo original que une todo. Tales de Mileto pensó que era el agua, Anaximando lo indeterminado (ápeiron), Anaxímenes el aire, Heráclito el fuego, Pitágoras los números, Parménides el ser, y Platón, la idea del bien<sup>165</sup>.

### **EJERCICIO 8 - EL ARJÉ.**

Proponga a sus alumno/as que traigan un objeto al aula que simbolice el arjé. También en puede ser simplificado, proponiendo que busquen un objeto cercano, incluso en el aula. Otra forma mucho más sencilla, si no hay recurso alguno, es escribir un posible arjé en un papel.

<sup>165</sup> Para trabajar A los fisistas en el aula (Tales de Mileto, Anaximandro, Heráclito, etc), se puede abordar desde los filmes de la phisis o catastróficos propuestos por Cabrera (2015, pp. 125-) como Twister (de Bont, J., 1996) , Waterworld ( Kostner, K., 1996) , La aventura del Poseidón (Neame, R.M, 1972) , el Coloso en llamas (Guillermin, J., 1974) o Terremoto (Robson, M., 1974).

El objeto simbolizado de el arje será el disparador del diálogo. El teórico de ese arjé, debe argumentar y justificar por qué ese arje es válido. La validez atenderá a la coherencia de tres criterios en este orden: la idea de arjé defendida (2 puntos), el argumento dado (2 puntos) y el objeto que la representa (2 puntos).

- 1- Por turnos, todos los participantes exhiben su arjé con esta fórmula.

EL..... ES EL ARJÉ, Y ES PORQUE....

- 2- Los compañeros/as que escuchan anotan su alabanza o crítica más pertinentes.
- 3- Alguien comienza indicando su alabanza o crítica, siendo el primero en interrogar al defensor de ese arjé. Esto comienza el diálogo filosófico, durante el cual hemos de contrastar quien está a favor o en contra de las posturas. Tras ello se tratará otro arjé que capte la pertinencia de la comunidad.
- 4- En la fase final, puntuarán los arjés tratados en la sesión. A modo de ronda de valoración, los participantes dan sus puntos y se suman.

El esoterismo entra de nuevo en acción en el *Caballero de las Copas* (Malick, 2015). Al igual que Ofelia, el protagonista sufre una amnesia ontológica. La obra, es un espectáculo esotérico, que arranca con un mito del tarot cabalístico, con la carta de un jinete (de nuevo el alma) cuya historia es:

*"Había una vez un joven príncipe cuyo padre, el rey de Oriente, lo envía a Egipto para encontrar una perla. Pero cuando llega, el pueblo le sirve una taza. Al beberla, se olvida de que era el hijo de un rey, se olvida de la perla, se olvida de su reino y cae en un profundo sueño."*

Esto nos vuelve a llevar al *olvido de las ideas*. En el caso de Rick (Christian Bale), un guionista que ha perdido la inspiración, vive inmerso en la más súbita terrenidad y banalidad vital de Hollywood. Él es una sombra más entre las sombras. Está perdido en lo terrenal y externo y perdido en el mismo, su identidad, por dentro. Se entrega al lado más estético y terrenal de la urbe, vacío, en la búsqueda de sí y la búsqueda del amor verdadero, platonizado, tanto de amar como de ser amado. Rick se nos presenta ciego y se ve así mismo como una sombra, - "No puedo recordar el hombre que quería ser. - . Encadenado a lo terrenal y debe encontrar el camino entre la oscuridad, recordándose a sí mismo al amar de verdad. ¿Existe un amor de verdad? ¿El amor puede hacernos recordar quiénes somos? El caballero, al igual que el filósofo, es un buscador de aquello que no sabe y no tiene, pues al igual que en *el banquete* de Platón (2011), el amante busca

eso que no es y eso que no sabe, pero que en esa búsqueda se es, y entonces se identifica.

166



Fotograma de Knight of Cups (Malick, T. 2015). Etapa: **ED. ADULTA Y PROFESORADO**  
Miniatura: “Encuentra tu camino hacia la luz, ¡recuerda!”

### EJERCICIO 9 - EXPRESAR SU SER.

La pregunta por el ser nos lleva a plantearnos qué y quienes somos, y qué y quienes no somos. A continuación, disponemos una serie de criterios relacionados entre los que hemos de seleccionar el mejor de ellos, justificando esa elección, con preguntas como ¿Qué expresa mejor quién eres? ¿Cómo se expresa mejor quién eres? En cada una de las opciones debe darse un porqué esa opción es mejor frente a la otra. Posteriormente, se pide que alguien comparta aquella que le ha parecido más problemática o sorprendente, iniciando el debate filosófico. Los demás participantes, deben problematizar con preguntas la propuesta arrojada. Agotada esta, pasaría a otro participante, el cual puede relacionar aquella que comparte con la ya compartida y problematizada.

*¿Qué expresa mejor quién eres? Elige uno de los dos términos y justifica tu elección.*

- Tu nombre o tu apellido.
- Tu familia o tus amigos.
- Tu cuerpo o tu mente.
- Tu origen o tu nacionalidad.
- Tu trabajo o tu ocio.
- Tus ropas o tu peinado.
- Tu sexo o tu edad.
- Tu fuerza o tu inteligencia.
- Tus conocimientos o tus habilidades.
- Tu pasado o tu futuro.
- Tus actos o tus palabras.
- Tus juegos o tu trabajo.
- Tus sueños o tus pensamientos.
- Tus amigos o tus enemigos.
- Tu boca o tus ojos.
- Tus ideas o tu carácter.
- Tu estar o tu no estar.
- Tu serenidad o tu angustia.

Brenifier, O. y Millon, I. (2011). Ejercicio 10. Pág.35.

<sup>166</sup> Para más ejercicios ontológicos y existenciales sobre la identidad y la idea del ser, véase el extenso EJERCICIO 6 – HEIDEGGER Y EL SER HACIA LA MEURTE.



## De nuevo, otra ficción: El demiurgo o artesano de las ideas.

De nuevo Platón, en el *Timeo* (2020) nos ofrece otro mito, otra ficción filosófica: El mito del demiurgo. Expone, expone que el demiurgo, es un sabio divino que tiene a la vista las ideas y las usa como modelos o arquetipos, para crear imitaciones (mímesis). Tomando un material, crea copias parecidas a las ideas, pero finitas. Luego, el demiurgo toma un material y hace concreto el mundo modélico de la idea, como si fueran juguetes va creando copias que se parecen a esa idea pura. El mundo de las cosas imita a las ideas. La grandiosidad, bondad, justicia o belleza que nos aparece en las cosas es porque tras ellas vemos reflejos, semblantes de las ideas que ella habita. Esas ideas la hacen ser, y dicho ser es puesto ahí por el demiurgo.

Esta figura del creador puede recordar al joven y prometeico *Frankenstein* (Whale, 1931) al anciano de *Eduardo manos tijeras* (Burton, 1999), o el ya mencionado Pinocho, cuyo padre Gepetto es demiurgo con la madera. Teológicamente, nos lleva al mito de la arcilla en el jardín del Edén por el demiurgo cósmico, Dios.

En el cine se han empleado esta figura desde la ciencia ficción, mostrándolo como un demiurgo mecánico. En el film *Eva* (Maílló, 2011), el demiurgo es un ingeniero cibernético que conoce el mundo de la informática, ese lenguaje le permite programar ideas. En la escena vemos a Alex (Daniel Bruhl) conectando ideas, cuan algoritmos, compactándolos en paquete a modo de alma. Esta información la instala dentro de un robot, otro títere o copia de un cuerpo antropomórfico. El alma da vida a ese cuerpo, le da ánima, animación. En la escena vemos como el robot recién nacido toca lo sensible y el doctor valora si se ajusta a su ideal de inteligencia:



Fotograma de *Eva* (Maílló, K. 2011). Etapa: **ED. SECUNDARIA.**

**Miniatura: *El demiurgo programa un alma.***

### EJERCICIO 10 - EL DEMIURGO Y EL SER.

- 1- En esta actividad le pedimos al alumnado que con el único recurso de un simple folio (materia) refleje su ser o el ser de una idea. El participante debe otorgarle la forma que considere oportuna como acto de representación de su propio ser. Es una actividad improvisada, por lo que cada movimiento es valioso.
- 2- Tras ello, se dan unos minutos para que ante la obra creada saquemos un solo concepto, la idea.
- 3- Los participantes ofrecen un “piropo” sobre el cómo es visto al ser en la obra de un compañero. A modo de ejemplo se puede seguir esta fórmula: “Yo, (nombre del participante), percibo que el ser de esta obra es...”
- 4- Se desarrolla el dialogo filosófico, reflexionando sobre la experiencia catártica en relación al ser, al sujeto, el objeto creado y su pensamiento. Algunas preguntas disparadoras pueden ser:
- 5- ¿Qué relación hay entre el ser y la belleza? ¿Consideras que la figura creada alberga tu ser? ¿Los objetos tienen ser? ¿El ser es una cosa? ¿El ser está limitado? ¿Podemos considerar tu creación como tu ser? ¿La forma que le has dado te describe? ¿El ser puede ser visto? ¿Tiene relación el yo con el ser? ¿Lo consideras armónico? ¿Se percibe con gusto? ¿Puedes describir tu personalidad y estado de ánimo en atención a los pasos que ha realizado para crearlo? ¿Y la de un compañero/a? ¿Se considera obra de arte?, etc.
- 6- Para evaluar la sesión, se propone realizar un aforismo empleando tres palabras usadas en el diálogo como rasgos de las creaciones presentes.
- 7- Aforismo creativo del ser - Cada participante selecciona tres palabras citadas como rasgos de las creaciones presentes y elabora un aforismo a modo de definición. Por ejemplo pueden seleccionar, *tranquilidad, posibilidad, arrugar*, creando un aforismo como, *El ser es la arruga que posibilita la tranquilidad.*

Adaptación de la propuesta *El demiurgo crea al ser*. (Morales,2018).

Otro caso más blando, nos lleva a la película animada *Robots* (Wedge y Saldanha, 2005). En ella se nos presenta una sociedad clasista basada en comprar piezas lujosas para nuestro cuerpo o conformarnos con recambios baratos y chatarra. En el comienzo del film, se nos presenta el ídolo de la sociedad, *el gran soldador*. Este fomenta en su programa de televisión que los niños materialicen sus ideas, que la concreten para responder una necesidad sensible. Aunque la película se aleja del idealismo de Platón y se posa en el utilitarismo de las ideas como solución creativa a problemáticas, puede ofrecernos un excelente momento pedagógico en el aula de primaria para pensar el origen de las ideas y su creación, si es algo que descubrimos o inventamos.



Fotograma de *Robots* (Wedge y Saldanha, 2005). Etapa: **ED. PRIMARIA**  
**Miniatura:** *El demiurgo soldador y la necesidad de las ideas.*



## La Paideia y la educación de la polis.

La educación platónica está centrada en el *ver*. Ver con lo ojos del cuerpo las cosas cambiantes y ofrecer opiniones (doxas), o ver con los ojos del alma intelectual las ideas y su ciencia (episteme). La educación es *paideia*, es decir, educar la mirada y orientar la vista hacia las ideas. Pero si recordamos la ficción cavernosa, el prisionero era cegado dañinamente ante la luz, generando varios turnos de retroceso y reintento del mirar. Finalmente, esta forma de orientar la mirada, elevaban al prisionero mediante el pensamiento discursivo de la dialéctica (inteligencia). Esta es vista como una escalera irreversible y evolutiva de ideas, como vimos en la miniatura del *Show de Truman* (Weir, 1998), donde cada peldaño nos aproxima aún más a la virtud, a la sabiduría. Platón *enseña a mirar* que idea participa en una superior, hasta llegar al escalón final, La idea del Bien. Dicha dialéctica es el viaje del alma racional, para volver a la caverna y juzgar las sombras a la luz de las ideas y bajo el dominio de los sentidos y pasiones.

Platón consideraba que la educación tanto de hombres como mujeres era la vía Quien conociese la verdad, el bien y la belleza, así como la más preciada justicia, obraría bajo ellas. En este enfoque educativo, los niños/as debían ser apartados de sus familias, y ser educados para engrandecer al colectivo, la república, y colocados en el rol más apropiado. Algo semejante ocurre en la sociedad utópica y perfecta de *El Dador* (The Giver, Noyce, 2014) donde los jóvenes son formados en muchas áreas hasta que un día la comunidad te asigna el mejor oficio para beneficiar al colectivo. La visión educativa de Platón tiene fines políticos, y es educar filósofos que conozcan la justicia y el bien, hasta que el más excelente de ellos, sea el dirigente de la República, al que la llama el *Rey Filósofo*.

Completar su sistema educativo exigía unos cincuenta años, donde debían aprender aritmética, lógica, astronomía, gimnasia, música, cargos bélicos, dialéctica de ideas, etc. Y aunque él había sido poeta, eliminó toda lirica se su sistema y considero que los poetas debían ser exiliados de la *polis* pues imponían una subjetividad persuasiva y maliciosa para la vida en común y el conocimiento de las esencias universales. Tanta emocionalidad podía desequilibrar el uso recto de la razón y verdad objetiva.

Este comprendería el sistema educativo de los sabios, de los filósofos, y de entre ellos destacaría el más juicioso de los monarcas, *el rey filósofo*. Un rey en potencia sería el

joven Arturo de Camelot en el film Merlín (Reitherman, 1963). En la miniatura, se nos muestra al mago Merlín preguntándole al muchacho si desea vivir de sus músculos o de su mente, es decir de lo sensible o lo inteligible, y le insiste que urgentemente debe darle una formación intelectual. Pero el chico está atrapado en la cotidianidad, menciona que no tiene tiempo de aprender esas cosas porque tiene muchos platos que fregar en la cocina. Merlín hará de Platón, de guía hacia la sabiduría, y el joven, aunque no lo sabe, pero será el futuro rey de toda Inglaterra.

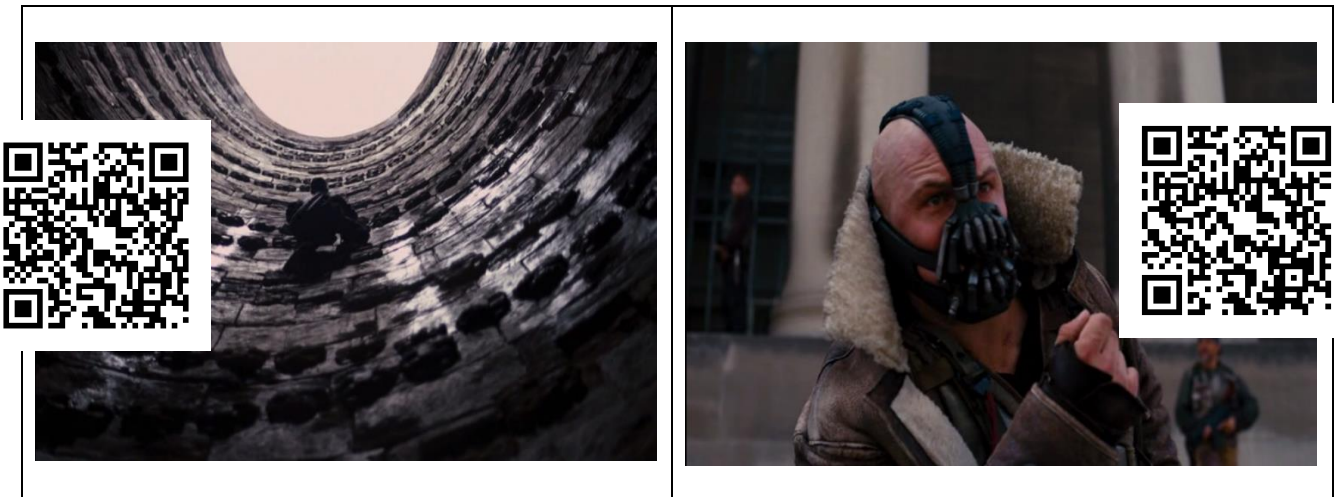


Fotograma de Merlín el encantador (Reitherman, W. 1963). Etapa: **ED. PRIMARIA**  
**Miniatura: La educación platónica.**

Ahora bien, Platón indica que el Rey Filósofo es un monarca absoluto y autoritario. Lo único, que es virtuoso, conoce el bien y es justo. En definitiva, es un dictador bondadoso. Rodeado de otros sabios guiaría las demás capas de la sociedad, siendo la sociedad como una gran alma colectiva que se desarrolla, y el igual que el alma tiene tres partes: los sabios (auriga racional), los soldados (caballo valiente) y los productores (caballo pasional). Luego establece una relación entre el alma de cada uno y el alma de la ciudad, entre la caverna de cada uno y la caverna social. Esto lo podemos apreciar en la obra *El caballero oscuro: La leyenda renace* (Nolan, 2012), donde se viven dos momentos simultáneos. Por lado Bruce Wayne (el alter ego de Batman), tras desconfiar de su propia ser y comportarse como un Batman en desequilibrio, es arrojado a la cárcel de Bane, una caverna de la identidad. Es más, una caverna de sí mismo, encarcelado con las sombras de sus propios miedos. Para escapar de ella necesita un salto mortal de fe al más puro estilo Kierkegaard. Se entrena físicamente, - mi cuerpo es el que salta – llega a decir. Los otros prisioneros le advierten - no es cuestión de fuerza, la supervivencia es cosa de espíritu, del alma-.

Por otro lado, en su polis, Gotham, está sufriendo un cambio de gobierno a manos de Bane (Tom Hardy), un retórico sofista con ínsulas terroristas, que indica que la ciudad es

un nido de corruptos llena de opresión, que han sido engañados mediante mitos, y que él, viene a “*devolver la ciudad al pueblo*”, a devolver la *auténtica* justicia. Como sucedía en la antigua Grecia, los sofistas vendían un conocimiento relativista, no tenía compromiso por la verdad ni la ética. Buscan tener razón en lugar de razonar, ando una formación triunfante a los tiranos. Al ser todo esto televisado, el comisario Gordon (Gary Oldman) adopta un tono crepuscular, como el último Platón que se mostraba cansado con sus ideales políticos anteriores y renunció a sus sueños de un rey filósofo ideal, dejando esto patenten su libro de *Las leyes* (2003). Tan cansado como Platón, el comisario Gordon dice “*Un día, tarde o temprano, el sistema falla, las leyes dejan de ser armas y se convierten en ataduras que hacen que el malo se salga con la suya*” Wayne en un doloroso acto de reequilibrio del espíritu consigue escapar. Ya liberado vuelve a Gotham, la gran caverna, a liberar con su ética a los ciudadanos de las cadenas. En contraste con el sofista está el filósofo, o amante del saber, que se nos presenta como incompleto en su búsqueda de la sabiduría, y en esa búsqueda, es amante del más desinteresado compromiso con los que en la oscuridad aun moran. Si analizamos el final de esta obra, Batman se encuentra entre la decisión de escoger entre el exilio o trasportar una bomba; y esa es su cicuta. El final podría llamarse *Apología a Batman*.



Contraste de fotogramas de El Caballero Oscuro: La leyenda renace (Nolan, C. 2012).

Etapa: **SECUNDARIA.**

**Miniatura 1: ¡Renace! Bruce Wayne y la caverna del miedo.**

**Miniatura 2: El discurso sofista de Bane.**

### **EJERCICIO 11 - CONTRASTA EL ALMA Y EL ESTADO.**

Atendiendo a la doctrina platónica del alma y el alma de los estados, observa los dos fragmentos anteriores estableciendo un contraste crítico en una frase. Inicia una el diálogo filosófico estableciendo pertinencia, coherencia y si son completos o incompletos.

Otro caso más cómico es lo ocurrido en la serie televisiva *Los Simpson*, durante el episodio *Salvaron el cerebro de Lisa*, correspondiente al episodio 22 de la temporada 10 (Michels, 1999). En este, el alcalde huye por estar inmerso en numerosas tramas corruptas, dejando al pueblo sin dirigente. Este es ocupado por una junta intelectual llamada el *Club de los Listos*, entre los que se encuentra Lisa Simpson. Este grupo de sabios, aun teniendo excelentes intenciones, se muestran vanidoso, competitivos, despótico e incluso tiránicos hacia el pueblo, al cual llaman con desdén los *subseres*, y entre ellos mismos. La supuesta utopía ilustrada, impone unas normas poco aceptadas por el pueblo, alzándose este con toda su animalidad contra esta extraña república intelectual.



Fotograma de la serie Los Simpson. Salvar el cerebro de Lisa. (Michels, P. 1999).

Etapa: **ED. SECUNDARIA.**

**Miniatura: Los Simpson, Platón y el gobierno del rey filósofo.**

### EJERCICIO 12 - ANACICLOSIS DE LOS ESTADOS.<sup>167</sup>

Un aspecto relevante de la doctrina platónica es la anaciclosis, o sucesión cíclica y evolutiva de los sistemas políticos.

1. Se les da a los alumnos unas tarjetas con estas modalidades de estado:
  - **Tiranía:** Gobierno de uno solo. Gobierno de los usurpadores y demagogos.
  - **Democracia:** Gobierno de muchos. Gobierno de la masa o del pueblo.
  - **Oligarquía:** Gobierno de una minoría poderosa.
  - **Timocracia:** Gobierno de los soldados y valientes.
  - **Plutocracia:** Gobierno de los más ricos.
  - **Oclocracia:** Gobierno de la muchedumbre o de los ignorantes. Tiranía de la mayoría.
  - **Meritocracia o monarquía aristocrática:** Gobierno de los mejores o de los sabios. La monarquía es el gobierno de uno solo, y la aristocracia es el gobierno de algunos.
  - **Demarquía o lotococracia:** Gobierno donde los representantes son elegidos por sorteo.

Se pueden añadir más modalidades de estado presentes o incluyendo nuevas modalidades con nombres novedosos que los alumnos/as designen.

<sup>167</sup> Véanse las actividades y tareas propuestas para el análisis político en el EJERCICIO 3 – TOMÁS MORO Y EL VIAJE A UTOPIA.

2. La misión es dibujar o representar un círculo, y colocar de forma ordenada los tipos de gobierno. En cada paso, los grupos deben especificar una posible hipótesis que cause el paso de un tipo de gobierno a otro.
3. Una de las propuestas se ofrecerá para colocarla en mitad de la clase y operar en ella modificaciones.
4. La discusión filosófica, se centrará en identificar errores en los círculos de los demás. Se deberá votar si estamos de acuerdo y en desacuerdo las decisiones de cambiar el orden del círculo que está en medio de la clase, en el progreso de los razonamientos.

Finalmente proponer otras formas de analizar los estados, en especial analizar el nuestro o los cercanos y ver si estas modalidades coinciden con sus finalidades y formas de gobierno actuales. Además, ante todo estados y las evidencias que muestra siempre podemos evocar el diálogo sobre ¿a qué otra modalidad de estado está próxima y puede evolucionar?

En el libro de *La Leyes (2003)*, Platón, desilusionado con los fracasos políticos, propone un inflexible modelo aristocrático de estado autárquico (autoabastecimiento, sin comercio, ni viajes, ni depender de ningún otro estado), y regido por un Consejo Nocturno de Sabios y estrictamente vigilado. Platón hoy es visto con recelo político, pues defendió el autoritarismo y consideró que la democracia es un sistema burdo y desvirtuado que permitía tomar decisiones a los más ignorante y desconocedores del bien, con aciagas consecuencias para todos. Pues si la ignorancia es colectiva, las elecciones colectivas pueden ser fatales.

Hay aspectos relevantes que preocupaban a Platón en el mantenimiento de los estados. Una de las principales fue el paso del mito al logos, es decir, de las explicaciones mitológicas y fantásticas basadas en los dioses olímpicos a la explicación racional, por ejemplo. Hay un salto lógico, entre decir que llueve porque Zeus está triste, a razonar que llueve porque hay una borrasca otoñal. Pero no solo se usan los mitos por los límites de nuestra ciencia, sino que se pueden usar mitos contemporáneos para atemorizar y justificar estados cavernosos. Un ejemplo lo tenemos en *El Bosque* (Shyamalan, M.N., 2004). La historia versa sobre unos apacibles aldeanos que viven el estilo de vida del siglo XIX en una tranquila villa rodeada por un espeso bosque. Viven felices, pero atemorizados por unos monstruos sanguinarios que rodean el bosque. Nadie se atreve a cruzar el bosque ante tal terror. Un día un aldeano cae mortalmente enfermo. El líder de la aldea dice que existe una forma de salvarlo, pero que para ello hay que cruzar el bosque prohibido. Ivy Walker (Bryce Dallas Howard) una inquieta joven, que queda ciega, será la elegida para cruzar el bosque. En ello descubre una terrible verdad. Todo era un cuento, y era un aldeano el que se disfrazaba de monstruo aterrador para mantener el orden. Ivy cruza el bosque en busca de la medicina y al saltar un muro llega a un suelo muy duro y una “cosa” desconocida que se aproxima. Ella no lo sabe, pero el espectador sí. Está sobre el asfalto de una carretera y lo que se acerca es un coche, del cual sale un hombre, el cual nosotros reconocemos como un guarda de seguridad. Con perplejidad el guarda le pregunta si está bien. Tras obtener el medicamento, Ivy debe volver, pero, ¿debe contar la verdad al pueblo?



Fotograma El Bosque (Shyamalan, M.N., 2004). Etapa: **ED. SECUNDARIA.**

**Miniatura: Cómo crear una caverna con mitos e ignorancia.**

### **EJERCICIO 13 - DILEMA DEL BOSQUE PROHIBIDO.**

A continuación, se exhibe un dilema que se debe leer o dar al alumnado:

Usted vive en una tranquila aldea medieval rodeada por un frondoso bosque. Un día tu ser más querido cae enfermo/a y próximo a la muerte. Recuerdas que siempre se ha dicho que en el bosque hay una baya con atributos curativos. Preguntas al consejo del pueblo poder buscar en el bosque prohibido dicha planta medicinal que de esperanza de vida. El consejo, se niega, pues te recuerda que hay un monstruo mortal acechante y que ir a él podría enfurecerle acarreado así un enorme peligro a toda la aldea. Contra toda advertencia, sales de noche para cruzar el bosque. En el camino escuchas horripilantes gritos y aparece la bestia. Tras un duro encaramiento la bestia esta cae a un agujero. Corres con pavor atravesando el espeso bosque y al llegar la mañana accedes a una zona difícil de reconocer. El bosque acaba, y te encuentras sobre un camino duro, Algo se ha detenido, y de ahí sale una persona extrañamente vestida. Es un hombre y te explica que estas en medio de la *carretera* y que no puede pasar con su *coche*, que si deseas algo debes bajar al pueblo, el cual se ven los *edificios* a lo lejos. Ante tal asombroso descubrimiento, vuelves hacia atrás y recorres el camino de vuelta para llevar la noticia a tus vecinos de la aldea. En el trayecto, te reencuentras con la bestia en el agujero, y ahora bajo la luz del sol ves con claridad que solo era un vecino disfrazado, además, ves que hay un mecanismo de poleas y palancas que activan efectos y ruidos alrededor de todo el bosque. Con aun más asombro te apresuras en llegar a la aldea y reunir con gran agitación a todos los vecinos para contar el inmenso hallazgo. Justo en ese momento, el consejo te pide que te reúnas con ellos en privado y secretamente te dicen – Sabemos que has descubierto la verdad, ahora que entiendes que todo es una mentira, pero es una mentira necesaria. Piensa que si cuentas la verdad a los vecinos este feliz lugar desaparecerá. El mundo de ahí fuera es terrible y cuando esto se sepa, todo el mundo querrá venir aquí. ¿Qué vas a hacer, dirás la verdad a coste de destruir esa felicidad? O ¿Mantendrás la esta felicidad ocultando tu descubrimiento?

- 1- Seleccione si será una actividad individual o en pequeños grupos. Después haga una lectura de la misma.
- 2- **JUSTIFICAR:** Los equipos o el alumno/a debe justificar las posturas con argumentos, enumerando el mayor número de argumentos posibles a favor de cada una de las opciones.
- 3- **ESCRIBIR SOLUCIÓN:** Redactar una breve exposición que deje clara nuestra postura, usando razones que justifican esa decisión. Además, se debe refutar los argumentos en contra.

Nota: No se puede resolver el dilema proponiendo una solución intermedia, ya que evitaría el dilema.



- 4- DIALOGO FILOSOFICO sobre las decisiones. Los grupos exponen su postura y se preguntan entre ellos. Al final, se puede hacer una votación sobre la decisión o decisiones más coherentes.

La miniatura nos habla de las cadenas del miedo, fundamentadas en la ignorancia, y cómo estas cadenas pueden ser la perfecta mentira. Una mentira para mantener la felicidad grupal, una felicidad sin conocimiento y sin verdad ¿Pero es esa la felicidad? De nuevo en la obra *Matrix* (Wachowski y Wachowski, 1999), se nos presenta a Cifra (Joe Pantoliano), alguien que salió de la caverna y conocen el mundo verdadero, pero lo detesta. Cifra desea volver a ser ignorante y ser feliz por desconocimiento. Para ello se reúne con el Agente Smith, una especie de policía federal sofista que vela por el mantenimiento del mundo falso, y le propone que lo vuelva encarcelar en un cuerpo sensible, es decir, que lo devuelva a Matrix. Exige varias condiciones: que le haga olvidar su reminiscencia y que le simule una vida opulenta, de pasiones bajas como si un actor famoso se tratase. Recordemos que, para Platón, la vida de la farándula era la más baja, y donde vida tras vida, la alama iba ascendiendo de agricultor, soldado, político y finalmente filósofo. Lo que pide Cifra es la negación del conocimiento, desea ser ciego, pues el conocimiento le crea sufrimiento. Desea no saber: No saber que sabe que está en una cárcel. “La ignorancia es la felicidad” – llega decir mientras saborea un bistec ilusorio. Desea un pacto, desea ser ciego, pero sin saber que está cegado. Desea la caverna y desea sus antiguas cadenas. Sus deseos desequilibran su alma y eso le harán cometer un acto inmoral: entregar a su maestro, Morfeo, que como Sócrates fue condenado por sus antiguos alumnos. Cifra representa a muchos, a todos aquellos que niegan el conocimiento, que niegan la verdad, el bien y la justicia. Podemos llamar como “*Cifras*” a todos aquellos que niegan que el conocimiento es la búsqueda de una felicidad consciente. “*Los cifras*” saben que se podría mejorar la sociedad, pero en silencio mantienen la oscuridad. Muchos son Cifra, y esa es la ceguera de las sociedades.



Fotograma de Matrix (Wachowski y Wachowski, 1999). Etapa: **ED. SECUNDARIA.**  
**Miniatura: El bistec de cifra, la ignorancia es la felicidad.**

## EJERCICIO 14 – PLAN DE DISCUSIÓN PARA PENSAR A EL PLATONISMO.

Proponemos aquí una breve selección de preguntas para animar un diálogo sobre el pensamiento platónico y para cumplimentar con cualquiera de los ejercicios y el trabajo de *Cinesofía* con miniaturas.

1. ¿Qué queremos decir cuando le comentamos a alguien que «no vive en la realidad»?
2. ¿Qué queremos decir cuando comentamos: «estábamos pensando en ir al cine, pero en realidad no nos apetecía y acabamos yendo a bailar»?
3. ¿Por qué en algunas películas se avisa al principio que los hechos que se relatan no están basados en nada real?
4. ¿Has visto alguna vez algo que te ha parecido ser de una manera, pero después has comprobado que en realidad no era así?
5. ¿Crees que la gente te conoce como en realidad eres o sólo como aparentas ser?
6. ¿Cómo te puedes llegar a conocer a ti mismo?
7. ¿A qué nos referimos cuando decimos que no debemos fiarnos de las apariencias, o que «las apariencias engañan»?
8. ¿Qué queremos decir con la expresión «a menudo la realidad supera a la ficción»?
9. ¿Es posible que haya alguna diferencia entre realidad y apariencia? De ser así, ¿cuál sería?
10. ¿Cómo podríamos llegar a distinguir lo real de lo aparente?

*Extraído del plan Apariencia y realidad (García, García y Pedrero, 1995, pp. 194 – 193)*

## MÁS PELÍCULAS CAVERNOSAS.

La caverna es profunda e influyente en el mundo del cine, tanto por ser un mito pedagógico popular como ser inspiración al cine de autor. El catálogo es largo, y siempre en expansión, por ello aportamos más películas para seguir explorando el interior de la caverna:

### MÁS PELICULAS CAVERNOSAS

MUERTE EN VENECIA (1971) de Luchino Visconti.

Tema: Amor y belleza platónica.

- LA NARANJA MECÁNICA (1971) de Stanley Kubrick

Tema: Una caverna como lavado de cerebro, al servicio de un estado utilitarista.

ESTÁN VIVOS (1988) de John Carpenter.  
Tema: Mundo aparente y mundo verdadero.

EL BANQUETE (1989) de Marco Ferreri.  
Tema: Diálogo sobre el amor platónico.

EYES WIDE SHUTS (1999) de Stanley Kubrick.

Tema: Mundo aparente dirigido por unas élites.

MULLHOLAND DRIVE (2001) de David Lynch.

Tema: Platonismo del sueño americano.

- BIG FISH (2003) de Tim Burton.

Tema: Narración y creencia en lo aparente.

EL ILUSIONISTA (2006) de Neil Burger.  
Tema: Realidad y apariencia.



---

DESAFÍO TOTAL (1990) de Paul Verhoeven  
Tema: No diferenciar lo falso de lo verdadero.

THE WAR THAT NEVER ENDS (1991) de Jack Gold.  
Tema: Diálogo de la guerra del Peloponeso.

COSAS QUE HACER EN DENVER CUANDO ESTÁS MUERTO (1995) de Gary Fleder..  
Tema: Imaginar el momento ideal tras la muerte.

ABRE LOS OJOS (1997) de Alejandro Amenábar.  
No recordar el mundo verdadero.

DARK CITY (1998) de Alex Proyas.  
Tema: Mundo aparente dirigido por unas élites.

SOUL (2020) de Peter Docte y Kemp Powers.  
Tema: Naturaleza inmaterial del alma.

CANINO (2009) de Yorgos Lanthimos.  
Tema: El hogar familiar como caverna.

SYNECDOCHE, NEW YORK (2008) de Charlie Kaufman  
Tema: Mundo aparente que sustituye al original.

A CIEGAS (2008) de Fernando Merielles.  
Tema: Instintos en una sociedad enferma.

ENTER THE VOID (2009) de Gaspar Noé  
Tema: Inmortalidad del alma y reminiscencia.

EL IMAGINARIO DEL DOCTOR PARNASSUS (2009) de Terry Gilliam.  
Tema: Vender realidades ficticias a modo de espectáculo.

CANINO (2010) de Yorgos Lanthimos.  
Tema: Conflicto entre las ideas y el lenguaje en unos hijos confinados en una mansión.

ELECTRIC DREAMS: The commuter (2017) de Tom Harper.  
Tema: Visitar un *aparente* pueblo platónico.

---

Tabla 44 - Más películas cavernosas para seguir reflexionando.

### EJERCICIO 3.

## **Tomás Moro y el viaje a Utopía.**



**ZOOTRÓPOLIS (MOORE, HOWARD Y BUSH, 2016)**

## TOMÁS MORO Y EL VIAJE A UTOPIA.

Tomas Moro (1478 – 1535), o venerado Santo Tomás Moro para los católicos, fue un abogado y juez humanista al servicio de la caprichosa cancillería del heredero Tódor, Enrique VII, rey de Inglaterra e Irlanda. Plasmó todas sus leyes ideales en una república modélica y ficticia llamada *Utopía*. De ideario muy sincero (pero con mucho sentido del humor), se opuso a la reforma protestante de Lutero mostrando una ética y una fe ferviente. Dicho rey, quien ambicionaba descendencia viril, deseó casarse caprichosamente en segundas nupcias en busca de la fertilidad, devaneo que Moro valoró pecaminoso por romper un sacramento divino y suponer un terrible divorcio con la iglesia. Como Roma no cedía, el rey decidió escindir-se, crear su propia iglesia y tornarse él la nueva figura papal (así de fácil). Lo encarcelaron y los sometieron a una encrucijada, pero Moro lo tenía claro, servía al rey, pero primero servía a Dios. Tras varias negaciones, consideradas alta traición, el rey ya impotente se enojó hasta tal punto que lo decapitó.

Su obra magna es: **Utopía (1516)**.

En la obra de Utopía (2016), cuenta Tomas Moro una ficción filosófica:

### ***FICCION FILOSOFICA N°3.: EL VIAJE A UTOPIA.***

El explorador y viajero Hitlodeo, cuenta que encontró la isla de Utopía, una civilización ideal. Tras vivir cinco años allí y ver las costumbres de los utopianos y cómo funcionan sus ciudades-estado, regresó a Europa para describir los contrastes políticos y sociales que vive esa floreciente sociedad filosófica. En ello Hitlodeo nos cuenta varias decretos y leyes:

#### **Propiedad y dinero en Utopía.**

En Utopía no hay propiedad privada ni pobreza, pues *“como todo es de todos, nunca faltará nada a nadie mientras todos estén preocupados de que los graneros del Estado estén llenos. Todo se distribuye con equidad, no hay pobres ni mendigos y aunque nadie posee nada todos sin embargo son ricos. ¿Puede haber alegría mayor? ¿ni mayor riqueza que vivir felices sin preocupaciones ni cuidados?”*

Las casas no son propiedades, no pertenecen a ningún ciudadano y son construidas iguales, con dos puertas, una que da a la calle y otra a un huerto. Al no haber propiedad privada, y cada diez años cambian de casa por sorteo.

Los utopianos no disponen de dinero, cuando se quiera *“el padre o cabeza de familia va a buscar todo lo que él y los suyos necesitan y se lo lleva sin dinero, sin intercambio, sin fianza, prenda ni garantía”*. Los valores de los utopianos desprecian las antiguas riquezas y suntuosas vestiduras, pues aquí no son de valor y restan honor, y con el oro y la plata construyen normalmente los orinales.

#### **La Política y los representantes en Utopía.**

Cada treinta familias o granjas eligen un dirigente anual que los representa llamado *sifogrante*. Cada grupo de treinta *sifograntes* eligen un jefe representante anual, llamado *traniboro*. Todos los *sifograntes* de una ciudad-estado eligen por voto secreto, y entre cuatro candidatos elegidos por cada cuarto de la sociedad, al príncipe dirigente de la república. Este cargo es vitalicio, pero es revisado constantemente por sospechas de tiranía, y de ser así es depuesto. El órgano de representación de toda la isla es el senado, ubicado en la capital Amaurota (Sin muros), y donde se tratarán la totalidad de los temas que afectan a los utopianos.

### ***Defensa y asuntos exteriores en Utopía***

Es una sociedad antibelicista y pacífica, pues *“ninguna de estas ciudades desea extender sus fronteras y límites de sus demarcaciones pues se consideran más bien los trabajadores que los poseedores de sus tierras”*. Ante riesgo extremo o peligro repentino, usa el dinero de sus arcas *“sobre todo para alquilar soldados, a los mejores y a los más brutos, pues de los suyos nadie va a la guerra fuera de sus fronteras si no quiere”*.

### **Libertad religiosa y sacerdocio.**

En Utopía hay libertad de culto y permite la convivencia de varios credos. Cada apersona puede favorecer a la religión que desee *“y que podía hacer todo lo posible para atraer a otro a su doctrina mientras lo hiciera pacífica, suave, calmada y sobriamente”*. El sacerdocio incluye tanto a hombres como a mujeres.

### **Oficios, educación y ecología sostenible.**

La gran tarea, afición y preocupación de los utopiano es la agricultura, donde a cada hogar se le asigna un huerto y sus cultivos. Es por ello que es una ciencia que debe instruirse desde la infancia. Por periodo de dos años, los utopianos viven como agricultores en una misma casa, y al pasar ese periodo se turna. Cada año, la mitad es enviada a la ciudad, y la otra mitad vuelve al trabajo del campo. En este sistema de turnos, se aprende el oficio de los que han trabajado allí por un año y se preparan para enseñar a los que lleguen el año siguiente. La formación es igualitaria, pues es igual para hombres y mujeres *“según les incline la naturaleza”*.

Los Utopianos dedican solo seis horas al trabajo, el tiempo restante es dedicado a descansar y optimizarse humanamente, siendo estimulados a desarrollar la creatividad, actividades de inteligencia, lectura, música, matemáticas y conversación.

### **Familia y matrimonio.**

La autoridad es patriarcal, ejercida por el integrante masculino de más edad en la familia. Las mujeres *“dependen de sus maridos, los hijos de sus padres y los más jóvenes de los mayores”*. Las mujeres se casan a los 18, y los hombres a los 22. Antes de contraer el matrimonio, es condición que los esposos hayan de verse totalmente desnudos.

### **Caza y derechos animales.**

Los utopianos solo cazan si es causa de necesidad. La práctica deportiva de la caza es considerada un aspecto vil, bajo, abyecto y carnívoros.

### **Muerte, enfermedad y eutanasia.**

En Utopía se defiende la vida hasta el extremo, *“pero si la enfermedad es no sólo incurable sino llena de continuo sufrimiento y angustia, entonces los sacerdotes y los magistrados exhortan al hombre viendo que no es capaz de hacer ninguna función vital y que sobreviviendo a su propia muerte es perjudicial y molesto para los demás y pesado para sí mismo, a que se decida a no consentir más esa pestilente y dolorosa enfermedad (...) y se desembarace a sí mismo de esta dolorosa vida como de una prisión o de un potro de tormento, o permita de buen grado que otro le libere de ella”*.

### **Legislación y castigo en Utopía.**

Las leyes optan por el bien común y rechazan las ganancias privadas de quienes ostentan el poder. Busca su sencillez, por ello “tienen muy pocas leyes, pues para un pueblo instruido y organizado así muy pocas bastan”

En utopía también existe el crimen. Si alguien elabora consultas referentes a la república fuera del senado, se considerará conspiración y tiranía y se castigará con la pena de muerte. Al ser una sociedad sin castas ni herencias, toda persona nace libre. Aquellos que cometan “delitos odiosos” se convertirán en esclavos que realizan las tareas de servicio público. No serán esclavos aquellos prisioneros no voluntariosos capturados en batallas, ni los hijos de esclavos. La república necesita de estos esclavos para su funcionamiento, y puede requerir importación de los mismos.

Tras tal fecundo orden, Hitlodeo acaba diciendo “que sean como fueren estos decretos, no hay en ningún lugar del mundo ni un pueblo más excelente ni una república más floreciente”.

Versión personal y sintetizada para facilitar el trabajo en el aula.  
Tomás M. *Utopía* (2016)

Así el legislador Tomas Moro, enuncia la organización de una república isleña considerada idílica y platónica. Mucho de él fue fruto de su contraste con la realidad de la corte y burocracia del rey de Inglaterra, Enrique VIII. Con las enormes dosis de humor, que caracterizaron Sir Moro hasta el día de su decapitación, esta ficción filosófica nos lleva a pensar la idea de comunidad desde varios puntos filosóficos y políticos y, sobre todo, fue una comprometida y valiente acción filosófica para denunciar las tropelías legales de su tiempo.

Esta obra tiene varias lecturas e interpretaciones. Muchas democracias actuales han absorbido varios de estos principios, como los derechos a la salud, seguridad social, protección laboral. Muchos de estos aspectos inspiraron a Marx y su profecía, luego muchos países con elementos sociales y comunistas han aplicado varios de los ideales, aspectos a analizar y que requieren un equilibrio, como es la abolición de la propiedad privada. Otro elemento es su idea de reducción de la delincuencia, robo y asesinato, debido a la eliminación del dinero.

La palabra utopía (u-topos), que vendría a significar “lugar que no existe” o “no-lugar” y que ostenta a describir una sociedad perfecta y estado modélico en todos sus aspectos (político, económico, religioso...), que abarcaría lo deseable. En definitiva, traer un paraíso edénico a la tierra. También se interpreta (eu-topos) como “buen lugar”.

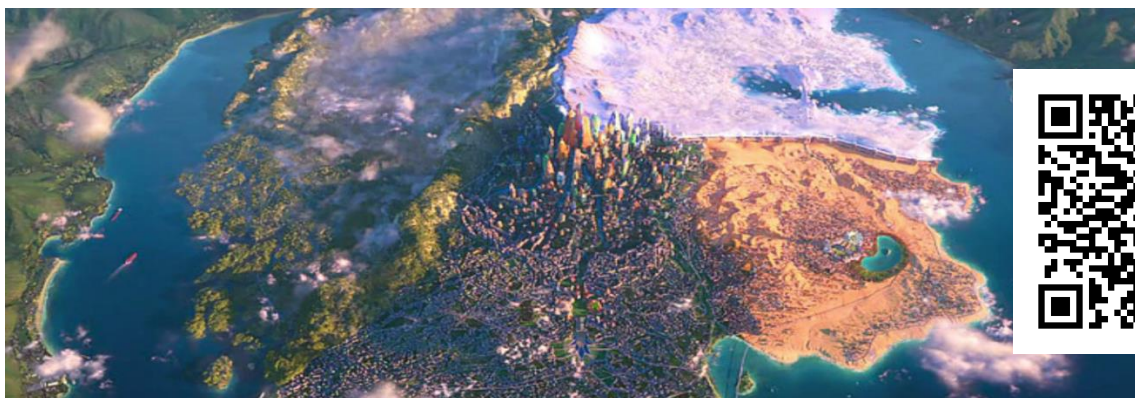
Toda utopía en el momento de su enunciación puede parecer un horizonte irrealizable, pero en la medida en la que se “camina” ese “camino” da vida a la utopía. Podría entenderse como un *encaminamiento* y oportunidad al cambio social, una chispa de esperanza. Así, lo defendía Anatole France (1844-1924) y Concordet (1743-1794) quien

interpreta “toda la historia de la humanidad como un inevitable proceso de mejoramiento”. Existen numerosos ejemplos de utopía como la República de Platón y su Kalípolis, la ciudad de Dios de San Agustín, la Ciudad del Sol de Campanella, la Nueva Atlántida de Bacon, Erewhom de Butler; el Viaje a Icaria de Cabet; el paraíso terrestre de William Morris; o Una Utopía moderna de H.G. Wells...

Por muy optimista que parezca, para Moro es un lugar caminable y alcanzable, ahora bien ¿Son alcanzables las utopías o son solo ideales que brillan lejanos? De una forma u otra ¿podemos acercarnos o alejarnos?, y además ¿Pueden llevarse a la práctica real y cotidiana estas utopías? ¿Es un problema de la teoría o es un problema de la práctica? Todas estas cuestiones nos han acompañado hasta el presente, y aun laten en la posmodernidad, una época, caracterizada por el agotamiento de las utopías – como menciona Lyotard (1987) - y donde surgen nuevas formas de viaje, la filosofía ha encarado nuevos tipos de viajero, no solo hacia lo deseable y utópico, sino hacia lo indeseable donde las distopias están próximas.

## Viaje a utopía.

En la antropomórfica película *Zootrópolis* (2016), o Zootopía en su versión internacional, la joven cadete al cuerpo de policía y amante de la ley, la agente Judi Hopps, una coneja rural, llega por primera vez a la idílica y esperada ciudad de Zootopia para ocupar su primer puesto de trabajo. Llena de ilusión, ella la imagina como un paraíso de confort en donde será respetada con igualdad. Las leyes de Zootopía garantiza la convivencia pacífica entre presas y depredadores, velando por la integración de todas las razas y especies. La miniatura muestra a Hopps subida en un tren de alta velocidad, se aproxima a la animalesca metrópolis adaptada a todos los ecosistemas, mostrando un mapa parecido al escrito por Moro.



Fotograma de Zootrópolis. (Moore, Howard y Bush, 2016). Etapa: **ED. PRIMARIA**  
**Miniatura: Viaje a Zootopía. Una utopía de la inclusión animal.**

## EJERCICIO 1 - EL MAPA DE UTOPIA

Se les propondrá a los alumnos/as el diseño legal y visual de una ciudad isleña.

### 1º PARTE: LAS LEYES DE LA ISLA

El dilema se les puede presentar así:

*Ustedes son unos marineros/as que llegan a una isla, al llegar esa ciudad deben construir sus zonas, lugares y componer un sistema legal. En pequeños grupos se les pide a los alumnos/as que negocien, debatan y escriban las tres leyes más importantes que van a regir esa sociedad y las incluyan en un papel en donde dibujen el mapa de esa sociedad. El dibujo debe ser una metáfora, analogía o representación de las leyes pactadas. Vuestras leyes y mundo dirán mucho de vosotros.*

Posteriormente, cada grupo muestra su mapa diseñado, y por turnos exponen su mapa y sistema legislativo. Los demás grupos deben interrogar y problematizar la legislación dada y la relación con el diseño.

Tras las discusiones, se dará un breve tiempo para que los grupos modifiquen algunas de sus leyes si lo consideran necesario tras las críticas reflexivas.

### 2º PARTE: LAS LEYES GLOBALES

Como ampliación, se puede proponer que, tras los pasos dados, se intenten seleccionar las mejores leyes dadas para crear una utopía global de toda la clase. El proceso debe permitir que los grupos ofrezcan sus mejores leyes y posteriormente pasar a votar, criticar, reescribir o modificar cada una de las leyes dadas.

Estas partes pueden ser llevadas a un lugar más problemático si se le añade problemas por azar usando un dado. Tire el dado, asignando a cada número un valor como problema. Por ejemplo, proponemos estos:

- 1 – Sequía o ausencia de agua.
- 2 – Robos y peleas violentas.
- 3 – Escasez de víveres.
- 4 – Falta de nacimientos y bajada de población.
- 5 – Demasiada abundancia de población.
- 6 – Plaga o enfermedad mortal.

### PLAN DE DISCUSIÓN

Añadimos a su vez un plan de discusión a utilizar en ambas partes del ejercicio:

- ¿Existen las utopías? ¿Se pueden alcanzar? ¿Qué problemas hay?
- ¿Existen en alguna parte o han existido alguna vez?
- ¿Dónde están las utopías si no podemos encontrarlas en ningún lugar?
- ¿En las utopías debe ser todo perfecto? ¿Es posible?
- ¿Puede haber una utopía con imperfecciones?
- ¿En una utopía hay problemas o no?
- ¿Todas las utopías son perfectas o no?

- ¿Las utopías necesitan leyes o no?
- ¿Qué ley es la más necesaria? ¿Hay leyes mejores?
- ¿No tener ley es una ley? ¿Estaría bien una utopía sin leyes?
- ¿Las leyes dan problemas o las resuelven?
- ¿Quién debe decidir las leyes?
- ¿Cómo saber que una ley es justa?
- ¿Una ley debe ser para siempre o debe tener un tiempo?
- ¿Las leyes de unas utopías sirven en otras utopías?
- ¿Te gustaría vivir una utopía?
- ¿Qué te parecería dirigir una utopía?
- ¿Cómo deben ser los dirigentes de una utopía?

Como podemos ver, esta Utopía tiene sus limitaciones, por ello Albersmeier y Christian (2020) indican en su artículo *¿Hay utopía en zootopía?* si esta sociedad multiespecista los cumple. La idea de sociedad utópica se entiende como una sociedad que ha eliminado o desplazado la guerra, existe seguridad y un orden social benevolente, donde hay justicia tanto social, distributivo-laboral o en este caso incisiva o multiespecista, aspecto que afecta a la equidad y al fomento las oportunidades de crecimiento intelectual y de desarrollo del individuo y del colectivo.

Ahora bien, Judi Hopps, arrastra barreras culturales y biológicas. Ella es biológicamente un animal de presa, herbívora, vegetariana, femenina, de una familia muy numerosa, criada en un entorno rural y cuyos padres son unos conformistas tradicionales.

Como la utopía de Moro, Zootopía tiene una política legislativa ideal en lo literalmente escrito, en lo teórico.

Nada más llegar Hopps a la gran ciudad multiespecista siente que sus ideas no coinciden con el aplastante mundo material. Se hospeda en un cuchitril mugroso que le sustrae su jovialidad. Sus compañeros del prejuicioso departamento de policía la desprecian desde distintas vías, por especismo, por género, por descredito a sus capacidades, aspectos que azotan su perfil de novata sonriente. Nada promete, pues la destinan a puesto pasivo, mecánico y punitivo, que es poner un sinfín de multas por parquímetro. Un oficio que, según ella, no permite mejorar la realidad, dotarla de ese efecto utópico. En todo esto, la bondadosa Hopps será objeto de una estafa, vivirá un robo y finalmente un supuesto secuestro que arrancará una investigación criminal. Además, analizará con horror el desprecio a ciertas razas, y como los animales depredadores o carnívoros son reprimidos en numerosos entornos sociales y laborales, en especial por los herbívoros. En esto



conocerá a Nick, un zorro pilluelo dedicado al latrocinio y la estafa, que sobrevive como puede, y que conoce la realidad última de Zootopía, su materialidad más salvaje. La ciudad no es otra cosa que la vida salvaje por otros medios. Nick entiende la ciudad, explica que su condición de pillastre es forzada, que él quería tener otro oficio (ideal) pero no tuvo oportunidad y que la condición de la gente como él en zootopía es la de sobrevivir. Hopps le dice que el slogan de Zootopía es - “tú puedes ser todo”, aspecto en el que Nick, de corte más realista y postmodernista, le dice que esa es una falsedad, que eso es una estúpida utopía infantil, un slogan que oculta que “nadie puede ser nada” en esa ciudad, que a él no les dan acceso a ciertos trabajos (por ser depredador). Para él todos esos eslóganes ocultan la creciente marginación. Son un debilitamiento de la utopía cercana. Pero Hopps vive influenciada por la música pop de Gazelle, una jirafa que imita ser Shakira, que canta - Try everthing (inténtalo todo) – clichés que peligrosamente pueden dañarnos si no se piensan críticamente, y que expresan los ideales del occidente individualismo liberal latente en Norteamérica. Quizás, el acto de cambio utópico más elevado en la vida de Hopps sea ir a un concierto de Gazelle, aspecto que reduce todo el cambio utópico-social a un eslogan de consumo.

Ahora bien, Zootopía exhibe la idea de evolución en todas las especies en un mundo donde nunca apareció el ser humano (o no tomó la delantera en la evolución), y muestra la utopía de que depredadores y presas coexistan juntos en paz. Pero ello no es tan fácil, pues es sumamente antinatural. En el primitivo estado de naturaleza las presas temen constantemente al depredador – como menciona Hobbes en su obra el Leviatán (2018), pieza clave en la organización de los estados modernos actuales – y menciona que sin contrato social entre las especies viviríamos en un permanente estado salvaje de naturaleza, donde la vida es solitaria, pobre, repugnante, brutal y corta. (p.14). La precivilización humana es semejante a la vida primitiva y preevolutiva de los ciudadanos de Zootopía, donde *hombre es un lobo para el hombre* (Homo homini lupus) en post de preservar su supervivencia, sed de poder y búsqueda del placer se tornan salvajes y egoístas. En esto se opone a los filósofos políticos que nos consideran animales sociales, como Aristóteles o el contrato del buen salvaje de Rousseau, y diametralmente opuesto a los estados ideales, ya sea el rey filósofo de Platón y el legislativo de Tomas Moro o comunitario-proletarial de Marx. Hobbes, es más materialista que los primeros y menos bonachón que los últimos, y ve depredación en el corazón animal, del hombre y de las demás especies de Zootopía, y para evitar un estado de guerra permanente de todos contra

todos, el colectivo animal, hasta los más fuertes agotadas de la vigilancia permanente, pactan invocar un estado de control y seguridad, el Commonwealth. Los reinos animales, o sociedad humana, crean así un contrato social legislativo transfiriendo su libertad y poder a una entidad política de control, Leviatán, que aplicando el orden y la ley garantizan un relato de seguridad y derechos naturales de libertad (iusnaturalismo) y evitando la violencia. En una dialéctica paradójica, reduce la libertad para garantizar la libertad, es decir, maximiza prohibiciones para controlar una libertad limitada.

Nada hay por encima del Leviatán, él se encarga de castigar a los que exceden su libertad, Pero ¿qué hacemos si es el propio Leviatán quien olvidando el contrato es el que excede sus límites? ¿Y si es él mismo el que es violento? ¿Cómo estar protegidos de él? Esto daría lugar a un desequilibrio del estado, una desvirtuación del Leviatán, que olvidando el contractualismo y los derechos naturales a los que servir, se oscurece hasta ser una sociedad disciplinaria de control represiva. Esto daría lugar a una distopía.

En ocasiones utopía y distopía van de la mano, y como los ciudadanos que sienten vivir en el interior de una distopía buscan utopías constantes. La búsqueda de la utopía es síntoma de un agotamiento existencial y social en la sociedad en la que nos hallamos. En especial, cuando las personas creen que la sociedad en la que viven es el averno, construyen así un proyectivo paraíso al que llegar. Este síntoma inconformista lo atraviesa Z-4196 o también llamado Z (Woody Allen) en la obra Antz, *Hormigaz* (1998). Esta hormiga obrera siente que debe de haber algo más a parte de la colonia, sobre la que todo gira. Z vive apastado por el *superorganismo*, una colonia con toques comunismo de control donde se asigna el oficio cuando eres larva, e imponen hasta la forma de bailar en grupo. En esta disolución de la identidad individual, Z se lamenta a su mejor amigo Weaber (Sylvester Stallone), una hormiga *soldado* bastante satisfecha, mientras están ahogando las penas en la tasca. Mientras conversan un borrachuzo cercano (John Mahoney) les hablará de que existe un mundo mejor. En ello dicen:

- Desde que eras pequeño no he parado de oírte lamentarte – le dice Weaver mientras beben en la taberna - ¿de qué te queja tanto? Por si no lo has notado las hormigas dirigimos el cotarro, ¡Somos las dueñas de la tierra!
- ¡Eh! No me nombres la tierra - balbucea Z con un hastío atroz - me paso todo el día llevándola de un lugar a otro, ¿Tiene que haber un lugar mejor?
- Lo hay, yo estuve allí. – susurra Grebs, una hormiga que bebe junto a ellos - Sí hay un lugar mejor. Insectopía. No lo entenderás hasta que vayas y lo veas por ti mismo. Allí uno puede tener identidad, las calles están llenas de comida. Nadie te dice lo que tienes que hacer. No hay guerras, ni “colonia”. Nunca debí marcharme. (...) Entonces lo ví,

Insectopía. Se dirige uno al monolito, diez kilómetros más allá de los cañones, en la tierra rosa y blanca.



Fotograma de Antz (Hormigaz) (Darnell y Johnson, 1998). Etapa: **ED. PRIMARIA**  
**Miniatura: Insectopía existe.**

**EJERCICO 2 - PENSAR LA UTOPIÍA.**  
**¿SOLUCIÓN POSIBLE O IMPOSIBLE?**

Pida al alumnado que indique tres problemas de nuestra sociedad o mundo, y que la relacionen con una posible solución. Puede proporcionarles una tabla de este estilo:

Problemas de la sociedad	Solución

Posteriormente reparta entre los compañeros las posibles soluciones. Y pregunte ¿Quién ve algo problemático en la solución? ¿Quién considera que es imposible? Quien identifique alguno de los problemas levanta la mano, y exponiendo previamente quien es el autor, expone porqué cree que es problemático o imposible. El autor expondrá sus argumentos. Esto da inicio al diálogo filosófico.

En el film infantil *La ruta hacia el Dorado* (2000) de Bibó Bergeron y Don Paul, se narra las aventuras de dos pícaros, Tulio y Miguel, que luchan por sobrevivir a duras penas en la España de 1519. Golpeados por el azar, llegan a la utopía del nuevo mundo, y con el uso de un mapa de atributos infantiles acceden a la perdida ciudad del Dorado. Vestidos con esa guisa y con la labia de hombres de mundo, serán confundidos por los Dioses, aprovechando la llegada profética que ese pueblo alberga. Prolongando la estafa,

disfrutarán de opulentos festines y alhajas de oro. Viviendo como dioses alegres, se *utopizan*, pero pronto deberán dar cátedra y poner mandamientos morales pues el Dorado oculta sacrificios sangrientos, castigos despiadados, la sed de poder de algunos y la venidera llegada del conquistador Cortés, que iniciará una guerra.

Además de estos buscones, los buscadores de utopías son numerosos en la ficción, en el fondo disfrazados de otras causas. En el insólito film de Alejandro Jodorowsky *Fando y Lis* (1968), obra del *género pánico* o película de la medianoche por sus contenidos chocantes en la época, nos narra la jovial y funesta vida de dos buscadores, el deprimido Fando (Sergio Kleiner) y su esposa, la maltratada Lis. Lis es minusválida y va subida en un carrito empujado por su marido, pero este cada vez que se frustra porque la realidad no coincide con sus pensamientos, la arroja al suelo con ira y la arrastra por el suelo. La trágica pareja encuentra muy doloroso este mundo, y buscan la maravillosa ciudad de Tar, un lugar místico y edénico, la única ciudad ideal que ha quedado tras una supuesta guerra final. Con sirenas apocalípticas de fondo y admirando a Lis mascar los pétalos de una flor, en la miniatura se puede escuchar un versículo simbólico y esotérico que reza así:

*Y cuando llegues a Tar la gente te traerá vino y soda y podrás jugar con una caja de música que tiene manivela. Cuando llegues a Tar ayudarás en la vendimia y recogerás el escorpión que se oculta bajo la piedra blanca. Cuando llegues a Tar conocerás la eternidad y verás el pájaro que cada cien años bebe una gota de agua del océano. Cuando llegues a Tar comprenderás la vida y serás gato y fénix y cisne y elefante y niño y anciano y estarás solo y acompañado y amarás y serás amado y estarás aquí y allá y poseerás el sello de los sellos.*



Fotograma de Fando y Lis (Jodorowsky, 1968). Etapa: **ED. SECUNDARIA**.  
**Miniatura: Cuando llegues a Tar. Utopía y búsqueda del paraíso.**

### EJERCICIO 3 - ¿QUÉ PUEDE SUCEDER Y QUE NO PUEDE SUCEDER?

A través de nuestros viajes entre las utopías y distopías notamos una relación entre lo que es pensable y es posible. Vemos que cada presente piensa posibilidades desde su actual, pero la llegada del futuro se hace cuerpo posible desde lo impensable. Observa estas cuatro categorías y piensa cuales están asociadas a los ejemplos que se muestran después:

- a. Cosas en las que se puede pensar y que pueden suceder.
- b. Cosas en las que NO se puede pensar y que pueden suceder.
- c. Cosas en las que NO se puede pensar y que NO pueden suceder.
- d. Cosas en las que se puede pensar y que NO pueden suceder.

Ejemplos:

1. Un círculo que tiene ángulos.
2. Una montaña que esta mitad en la tierra y mitad en la luna.
3. Una persona que cumple la misma edad de cualquier persona con quien hable.
4. Un pan que no se achica a pesar de que se le saquen unas tajadas.
5. Dos números que son guale y no son iguales al mismo tiempo.
6. Una máquina que produce unos ruidos que pueden ser escuchados por todo el universo.
7. Mañana y hoy terminan siendo el mismo día.
8. Alguien en más alto que tú y más bajo que tú al mismo tiempo.
9. Un ratón que se puede tragar un elefante.
10. Un río que corre hacia arriba.
11. Un humano que es a su vez máquina.
12. Un futuro que es a su vez el pasado.
13. Un mundo humano sin humanos.
14. Una ley que da derechos a no tener derechos.
15. Un lugar infeliz donde todos son felices.
16. Un lugar que no está en ningún lugar.

Tras ello inicie la discusión filosófica. Pregunte ¿Quién ha encontrado una que sea muy conflictiva? Pregunte cuáles son las razones. Posteriormente pregunte ¿Quién está de acuerdo y quien no con las razones aportadas ante la problemática?

**Lipman y Sharp (2003). En busca del sentido. Manual para acompañar a Pixie, I-6. p.38**

Como le sucedía a Moro, la formulación de utopías crece en la crítica a lo actual, en la refutación y disconformidad. Nacen en la capacidad de ver las luces y sombras en nuestro tiempo, en especial las sombras producidas por la luz, donde las utopías buscan solventar esas problemáticas mediante experimentos mentales y ficciones imaginarias. La humanidad como *homo imaginans*, usa esta filosofía de la imaginación (Lapoujade, 2016) que anima a pensar realidades tanto constructivas para caminarlas, como destructivas para alertarnos. Ahora bien, una utopía debe garantizarla su condición de posibilidad, ahí radica su fuerza. La imposibilidad, principalmente lógica y material desde los recursos presentes, la haría *incaminable* y por lo tanto propia de una filosofía de la imaginación

sin puentes racionales de pensamiento. Esta es la utopía infantil que aparece en *Peter Pan* (Geronimi, Jackson y Luske, 1954), en donde se construye una utopía para no crecer, es decir, para no avanzar y cambiar. Ese deseo de no avanzar, hace de ella un imposible y solo lleva la imaginación a un refugio para no encarar el pensamiento. En esta clásica obra, Wendy es un cuentacuentos al borde de la adolescencia que nutre a sus hermanos todas las noches con relatos fantásticos. Su padre, el Señor Darling, cree que tanto cuento hace de sus herederos personas poco prácticas, así que le dice a la joven Wendy que esa será la última noche que estará con sus hermanos engrasándoles las mentes con ilógicos pastiches de hadas volantes, sirenas, indios y piratas. Tras sollozar, Wendy entra en una negación del paso del tiempo, y surge en ella el deseo de no crecer. Quiriendo ese estado estanco, lleva lejos su deseo de irse de vacaciones a su utopía personal. Como un bunker para esconderse. En este momento entra por la balconada el espíritu de la niñez, Peter Pan, una especie de elfo burlón con ilimitados poderes de levitación. Para salvar a Wendy del atroz acto de que se haga mayor y madure, se le ocurre la travesura de que se vaya a vivir con él a *su piso* en el utópico país de Nunca Jamás, lugar isleño que se encuentra tras una estrella. Bañándose en polvo de hada, y creyendo felizmente en la magia, salen volando y llegan a dicho mundo.



Fotograma de Peter Pan (Geronimi, Jackson y Luske, 1954). Etapa: **ED. PRIMARIA**.  
**Miniatura: Utopías para no crecer, el cuento de NUNCA JAMÁS.**

#### **EJERCICIO 4 – POSIBLE O IMPOSIBLE.**

Para ordenar la realidad y la existencia se pueden articular conceptos de los que tenemos que tener consciencia para usarlas adecuadamente en nuestras afirmaciones, predicciones, situaciones deductivas o encadenadas:

- Lo imposible: Aquello que no puede existir u ocurrir.

- Lo posible: Aquello que puede existir y ocurrir.
- Lo cierto o necesario: Lo que debe existir u ocurrir.
- Lo probable: Lo que debería de existir u ocurrir.

Tras mostrar estas diferencias al alumnado, presentamos distintas situaciones en donde le pedimos que valore su grado de realidad. Para ello debe indicar en cada caso una de las opciones anteriores y elaborar un argumento que la justifique. Aunque muchas de ellas son susceptibles de resolverse mediante la lógica del sentido común, pretenda problematizarlas. La consigna puede ser:

Indica si es *posible, imposible, necesario o probable* y justifícalo con un argumento en cada caso.

1. Que esté en la escuela mañana jueves, estando en periodo lectivo
2. Que esté en la escuela mañana domingo
3. Que esté en la escuela mientras estoy haciendo este ejercicio
4. Que gane a la lotería
5. Que gane a la lotería si no he comprado una participación
6. Que gane a la lotería si tengo todas las participaciones
7. Que gane a la lotería si tengo la mayor parte de las participaciones
8. Que gane a la lotería si no sé lo que es
9. Que el cuadrado tenga cuatro lados iguales
10. Que los marcianos vengan a la tierra
11. Que todo niño tenga padre y madre
12. Que todo hombre tenga dos brazos y dos piernas
13. Que sea importante aprender matemáticas
14. Que haga falta respirar para vivir
15. Que haya que estudiar para tener un buen trabajo
16. Que vayamos a la cárcel si cometemos un crimen

Brenifier, O. y Millon, I. (2011). Ejercicio 78. Pág.107

Allí, nada cambia, todo permanece eterno, como la muerte misma, como un mundo de entes que están atrapados en un bucle. Sus habitantes, los Niños perdidos, parecen almas estancas en el purgatorio.

No hay ley contractual, todo lo rige la chulesca y caótica vida de Pan, quien hace lo que le da la gana y vuela como un ángel en su paraíso. Lo que mantiene ese mundo es la lucha con el Capitán Garfio, un corruptor de la utopía, una fuerza entrópica que devora ese mitológico cosmos parmenídeo. Tal vez, sin él no existiría la utopía, pues sus bases psicológicas son las más realistas, porque, al fin y al cabo, Garfio es el arquetipo del adulto que limita a los niños, pudiendo ser una proyección ridícula del Señor Darlin en la mente cuentacuentos de su hija Wendy. Entendamos que la lógica de esta utopía infantil es la de Wendy, la narradora de sí misma para no crecer. La niñez produce utopías, como la niñez de la humanidad también las produce. Estas *infantopías* no se legislan como un relato que nos anima a caminar, sino como un refugio fácil, en donde hospedarnos para no encarar y huir de lo posible. Luego, las *infantopías* ocultan y diluyen el carácter



maduro de las utopías posibles. Wendy no tiene una proyección práctica, al contrario que Tomás Moro cuya vida en utopía articula una práctica de la ley.

Un caso singular, y de corte platónico, de utopía es el propuesto en la obra del *El Dador* (The Giver) (2014) basado en la novela de Lois Lowry. En esta se nos muestra una sociedad estable, tranquila y feliz. En ella se nos relata que tras una serie de guerras se construyeron ciudades conocidas como “comunidades”, un sistema social *de verdadera igualdad* – como dice el protagonista Jonas (Brenton Thwaites), donde deben cumplirse varias normas:

- Usar un lenguaje preciso y ropa asignada. (Lenguaje infantil, protocolario y reducido. Ropa y objetos comunitarios y homogéneos)
- Tomar la medicina diaria. (Un *Soma* que reduce las pasiones, adormece la emoción y evita soñar)
- Obedecer el toque de queda. (No existe el concepto de hogar y familia, no hay consanguinidad)
- Nunca mentir (Confesar todos los pensamientos)

En estas leyes, se sostienen su utopía, su estado perfecto, la cual guardan y protegen con celo. Pero, ¿No suenan todas ellas en su conjunto, de alguna u otra forma, como indeseables y privativas? Otro aspecto singular, es la metáfora de que ven el mundo el blanco y negro, como símbolo de su desconocimiento de las ideas y de la profundidad del mundo. La trama nos da pistas de que en verdad es una caverna feliz. Para mantener esa idílica utopía se consensuó que se debía silenciar a la historia, eliminar todo rastro del pasado y memoria humana antigua. Por ello mismo, nadie tiene ni apellido, ni familia, ni lazo sanguíneo. En un momento de la miniatura Jonas nos narra:

*Era un mundo donde se prohibían las diferencias. No había popularidad, ni fama, ni ganadores, ni perdedores. Los “ancianos” habían eliminado para que no tuviéramos conflictos. Miedo, dolor, envidia y odio, eran más sonidos que palabras. Su eco había desaparecido de la historia. -*



Fotograma de The Giver (El Dador) (Noyce, 2014). Etapa: **ED. SECUNDARIA.**  
**Miniatura: Utopía sin historia. Uno carga la historia para que todos sean felices.**



En la segunda parte de la miniatura se nos muestra una ceremonia de cambio de etapa, donde a Jonas y a sus compañeros de edad, se les asigna un oficio. No es algo que ello elija, sino que los supuestos ancianos, tras años observándolos por videovigilancia, les asignan el más ideal tras un estudio minucioso de su rol. A Jonas lo dejan para el final, y le indican que él sustituirá al oficio más relevante de esa sociedad, de Receptor de Memoria. El anterior Receptor de Memoria (Jeff Bridges), se le ve podrido de cansancio, con mirada gris e insólitamente anciano. El primer día de su instrucción, el anciano le comunica a Jonas que pronto ocupará su lugar, y que él es el Dador, y su oficio es cargar con los recuerdos de la humanidad él solo, tanto en lo vital como en el inmenso dolor. Que es un oficio doloroso que deteriora rápidamente el cuerpo de quien carga con la historia. Para que esa sociedad permanezca así, sólo uno debe de llevar esa carga, y llegado el caso, compartir la sabiduría con los ancianos. En cuanto Jonas comienza a recibir memoria el Dador se libera de ella y descansa, pero hace que Jonas ya no considere tan idílico ese lugar. Empieza a ver que, tras la máscara de la utopía, se esconde su sombra, la distopía.

### **EJERCICIO 5 – EL JUEGO DE CREAR UTOPIAS. “EL MEJOR DE LOS MUNDOS POSIBLES”**

El título de la tarea nos trae aroma de Leibniz, y nos propone emplear las herramientas de la actividad *Diseña tu sociedad* propuesta por Lourdes Cardenal. Esta actividad permitiría combinar los saberes de Tomas Moro, Hobbes, Locke y Rousseau. Ella expone las bases así:

#### **FINALIDAD DEL JUEGO.**

Cada equipo (de 4-7 alumnos/as) tendrá que intentar crear la mejor sociedad posible. Esta rivalizará por el título de “Mejor mundo posible” con las sociedades creadas por los demás grupos.

#### **MECÁNICA DEL JUEGO**

**1º - Dar sobres de roles y derechos:** Se dan dos tipos de sobres, sobres azules o de personajes que se dan al azar, y los sobres rojos o derechos

**Los personajes** que hay en los sobres azules son:

**TONI: EL RICO** - Posees un montón de tierras heredadas de tu familia. Lo de trabajar no es lo tuyo, ya vives de las rentas, te gusta comprar a los demás con tu dinero, incluso a las mujeres. Crees que con el dinero puedes llegar a cualquier lado, eso sí, para mantener tu riqueza debes aprovecharte de los demás todo lo que puedas.

**FEDE: EL POBRE** - Mala suerte... naciste en una familia muy pobre y pasas hambre casi todos los días. Al final, aceptas las condiciones de trabajo que te da el rico para poder subsistir. No has podido estudiar, y si te pones malo... ni para medicinas tienes Claro que tonto no eres, si puedes robarle al rico lo haces, ¿qué, es más importante, tu vida o su fortuna ¡Tú también tienes derecho a disfrutar!

MARCOS: EL CURRELA - Las cosas no te van mal, trabajas todos los días mucho, pero al menos tienes tu casita y tu pequeño huerto. Vives tranquilo... bueno... excepto porque hay algunos pobres que en cuanto pueden entran en tu huerto y te roban los tomates y todo lo que pueden... no es justo! ¡Podrían quitárselo al rico del pueblo, pero claro... cualquiera se atreve, si te pilla te manda a sus matones y acaban contigo! Además, tu trabajas mucho y el rico... todo el día de borrachera y buscando la compañía de señoritas frescas.

LEILA: LA SEÑORITA - Esta sociedad no te ha dejado demostrar lo inteligente que eres. Naciste en una familia humilde y el destino quiso que te quedaras sola muy pronto, a partir de ahí tuviste que apañártelas para sobrevivir, aunque fuera a consta de vender tu cuerpo y tu dignidad. Sin dinero para estudiar, sólo podías trabajar y como eres mujer no te contrataban en ningún lado. Esto es lo que te ha tocado, ¿o se podría cambiar?

DANI: EL NIÑO - Hijo de Marcos, estudias en la escuela del pueblo y ves que los profesores no tratan igual a todos, además, algunos niños tienen bocatas de jamón y tú... tú hay días que no llevas merienda y cuando la llevas es un trozo de pan. Ellos tienen cuadernos y libros y tú hojas sueltas y los lápices que los ricos tiran y desprecian. Cuando cumplas los 18 quieres cambiarlo todo, de hecho, si puedes, ¡vas a empezar a cambiarlo ya!

SUKI: LA REBELDE - Naciste en una familia de soldados y tu padre, fallecido en combate, te enseñó a luchar y a defenderte. Por las noches sales disfrazada y te unes a un grupo de rebeldes que roban a los ricos y lo reparten entre los pobres. Además, hacéis planes para tomar el control de la ciudad y transformarla en algo distinto. Odias a los nobles y sólo quieres que desaparezcan, aunque para ello haya que usar medios drásticos.

GADEA: LA ERUDITA - Procedes de una familia noble, pero te negaste a casarte con el rico del pueblo. A ti lo que te gusta es investigar, leer y aprender. Cierto que muchos hombres no te comprenden y ven extraño que no quieras casarte y tener hijos, pero tú sabes que tu labor en el mundo es otra: cambiarlo y mejorarlo. De hecho, conoces bien las teorías de los ilustrados franceses que hablan de igualdad, libertad y fraternidad y cuando invitas a los otros eruditos a tu casa a tomar café soñáis con una sociedad más justa, aunque para ello tuvieras que repartir tus tierras.

Los derechos que hay en los sobres rojos son:

*DERECHO A LA VIDA: Este derecho hace que tus ciudadanos vivan con tranquilidad, sabiendo que tienen su seguridad garantizada. ¡CUIDADO! Si quieres garantizar la seguridad y el derecho a la vida de tus ciudadanos tendrás que sacrificar algunas libertades. De alguna manera habrás de asegurar que todo aquel que comete algún acto contra los demás sea castigado, y de alguna manera tendrás que quitarles las ganas a los malvados de actuar contra los demás.*

*DERECHO A LA LIBERTAD: Este derecho asegura que los habitantes de tu ciudad piensen, crean, expresen, y hagan lo que quieran. ¡CUIDADO! En un estado de naturaleza, sin normas ni leyes que respetar, todos podemos elegir cómo actuar libremente, pero una sociedad se caracteriza por tener ciertas normas, por lo que de un modo u otro habrás de limitar este derecho...o quizás no... ¿sería posible una anarquía?, ¿cuánta libertad debe dársele al individuo?, ¿Y si no saben usarla?*

*DERECHO A LA IGUALDAD: Con este derecho todos los hombres y mujeres de tu ciudad serán iguales ante la ley, tendrán las mismas oportunidades, derechos y deberes. ¡CUIDADO! ¿crees que es fácil llevar a cabo este derecho? ¿y qué pasa con los que nacen pobres? ¿cómo harías para que*

tuvieran las mismas oportunidades que los ricos y para que pudieran tener el mismo derecho a la vida, la seguridad, la propiedad, y la libertad? No es tan sencillo, ¿verdad?

**DERECHO A LA PROPIEDAD:** Con este derecho los ciudadanos tendrán derecho a poseer tantos bienes como puedan y ganen, y el Estado se asegurará de defender y proteger estos bienes privados. ¡CUIDADO! ¿debería haber algún límite a este derecho? ¿debe haber algún derecho superior a este? ¿podría estar en conflicto con alguno de los otros derechos?

Cada jugador lee en voz alta su personaje e interioriza bien las características de su nueva personalidad. **Cada jugador intentará defender sus intereses durante todo el juego.**

2° - **Los turnos y la toma de notas en el tablero:** Cada turno se sacará una carta de derecho. Una vez se ha leído, comienza a trabajar la comunidad de investigación. Siguiendo los intereses de vuestros personajes debéis llegar a un consenso acerca de cómo regular ese derecho, cómo protegerlo y asegurarlo y si queréis limitarlo de alguna manera. Pensad que cuando otro derecho entre en contradicción con uno anterior siempre podéis volver a limitar o especificar los primeros que salieron.

Los jugadores tendrán un folio-tablero en donde anotarán las decisiones acordadas, expresándolas de la forma más clara posible. E les puede recomendar que hagan cuadrantes, círculos, cajas con flechas, o cualquier otro diseño creativo. Con cada uno de los derechos hay que tener en mente estos elementos, y además que tengan coherencia cuando todos los elementos estén disponibles,

1. Ordena tus derechos
2. Especificalos.
3. Limítalos
4. Acláralos
5. ¿Cómo vas a gobernar y a hacer que se cumplan?

3° - **Elegir la mejor sociedad:** Al terminar todos los turnos de todos los equipos se pondrán en común las sociedades y entre todos se elegirá quién ha logrado crear la mejor sociedad. Para ello se seguirán los indicadores de esta rúbrica:

	<b>GENIAL (3 PUNTOS)</b>	<b>BIEN (2 PUNTOS)</b>	<b>REGULAR (1 PUNTO)</b>
<b>JUSTIFICACIÓN</b>	Todas sus propuestas están bien argumentadas con al menos 2 motivos por los que debe ser así.	Casi todas sus propuestas están bien argumentadas con al menos 1 motivo por los que debe ser así.	Muy pocas de sus propuestas están bien argumentadas.
<b>COHERENCIA</b>	Ninguna de sus derechos y propuestas se contradicen con los otros.	Sólo uno de sus derechos y propuestas se contradicen con los otros.	Varios de sus derechos y propuestas se contradicen con los otros
<b>PROFUNDIDAD</b>	El derecho está bien limitado y protegido, las propuestas para asegurarlo están detalladas y son variadas	Casi todos los derechos están limitado y protegidos, las propuestas para asegurarlo están detalladas o son variadas	Casi ningún derecho está limitado y protegido, las propuestas para asegurarlo no están

			detalladas ni son variadas
--	--	--	-------------------------------

Podemos encontrarlo y descargar su tablero en Cardenal, L. (18 noviembre de 2018). Diseña tu sociedad. Lourdes Cardenal. Recursos de filosofía. Recuperable el 2 de agosto de 2021: <https://lourdescardenal.com/2018/11/18/disena-tu-sociedad-version-2-0/>

Sin embargo, la utopía como sumatoria de tautologías ideales o grandes *metarelatos* esperanzadores, como disfrutó contándonoslo Lyotard con su fin de las *metanarrativas* utópicas, sufre un desplome en la época del nihilismo contemporáneo, que cancerígenamente padecemos, haciendo surgir su adverso. De la esperanza, surge el camino a la desesperanza, un nuevo horizonte negativo. Un camino hacia lo apocalíptico, un alarmante viaje hacia lo distópico

Lo que los filósofos de la historia ya advertían con horror ya se está empezando a filmar, entra como una ficción en nuestra realidad y nos muestra las sombras del presente. Toda distopía es una máscara del presente. Toda proyección del futuro es una proyección de las posibilidades del hoy, ya sea por saturación o falencia, por algún deseo o algún pavor, pero siempre pensables desde lo actual. La historia de la humanidad puede ser entendida como una historia de los futuros que nunca fueron, esos futuros que en cada presente proyectamos. Luego, toda futuro, utopía o distopía, es un *metarrelato* de ese presente. ¿Cuántos futuros fueron imaginados en los presentes del pasado, y aun siendo posibles, nunca fueron realizados? Analizar los distintos futuros permite analizar la época en la que se originó.

Todos los futuros ficcionales son pensables, pues son nuestros pensamientos utópicos del presente. El futuro cuando acaece irrumpe como lo imposible, como lo impensable.

### **EJERCICIO 6- LEGISLAR LA UTOPIÍA.**

Proponga a los alumnos que en grupos construyan en primer lugar una utopía imaginada, narrando una hipotética situación. Por ejemplo, una sociedad ultra tecnológica, una sociedad tradicional sin tecnología, una sociedad medicalizada, etc. describiendo sus detalles. Posteriormente disponga a los alumnos a legislar ese lugar buscando la máxima coherencia.

**1º MISIÓN: ESCRIBA LA NARRATIVA DE ESE LUGAR:** (Añada elementos que describan los elementos más relevantes y significativos de ese lugar)

**2º MISIÓN: DESARROLLE LOS SISTEMAS LEGISLATIVOS DE ESE LUGAR PROPUESTO.** Cada punto debe ser votado en mayoría por el grupo. Use lápiz, pues cada punto legislativo puede ser modificado en cualquier momento y readaptado. Una vez todos completados todas las líneas legales, el grupo debe votar si está de acuerdo con presentar todo se documentó. La primera votación requiere unanimidad, sino se alcanza deben de replantearse los puntos conflictivos. La segunda votación por mayoría simple.

Los grupos pueden añadir más elementos o categorías, según su necesidad y creatividad.

#### POLÍTICA SOCIAL Y DERECHOS

- Derechos humanos:
- Igualdad de género
- Inmigración
- Vivienda
- Ayudas sociales
- Otros derechos (de la infancia, animales, medioambientales, de los robots, de los clones, etc.)

#### CASTIGO, DELITOS, SISTEMA PENAL, OBLIGACIONES Y DEBERES.

- .
- .

#### LA POLÍTICA Y LOS REPRESENTANTES

- Sistema de gobierno.
- Sistema electoral.

#### ECONOMÍA, DINERO Y EMPRESA

- Impuestos
- Propiedad
- Empresas y tecnología
- Empleo
- Pensiones

#### EDUCACIÓN Y OFICIOS.

- 

#### SALUD

- Natalidad
- Enfermedad
- Muerte

#### DEFENSA Y ASUNTOS EXTERIORES

- Seguridad.

- 

#### CULTO Y LIBERTAD RELIGIOSA.

- 

#### RELACIÓN CON EL ECOSISTEMA Y MEDIOAMBIENTE.

- 

#### FAMILIA Y MATRIMONIO.

- 

**3º MISIÓN: EL VIAJERO.** Cada equipo selecciona un Hitlodeo o viajero de utopías. Estos se dedicarán a ir a visitar a los otros grupos y tomar nota de las utopías que nos presentan. El viajero tiene 5/10 minutos para preguntar todas sus inquietudes sobre ese sistema a los representantes de ese grupo. El viajero debe ver los puntos débiles y fuertes de esa utopía. Una vez rotados todos los grupos, vuelven a su grupo original y expone su visión sobre las utopías vistas, ante lo narrada, el grupo decidirá cuál es la mejor de las utopías.

**4ª MISIÓN: DIÁLOGO FILOSÓFICO:** Representando a su grupo, los viajeros indican las decisiones de su grupo, indicando lo mejor y lo peor de cada utopía. Los participantes pueden cuestionar cualquier aspecto o ley de los demás grupos.

## Viaje a distopía.

Si tomas Moro, contara las aventuras marineras de Hitlodeos en los tiempos globales y líquidos de hoy, nos llevaría más a reflexionar sobre las consecuencias de las supuestas utopías. Se embarcaría en viaje homérico hacia las distopías. Y hoy más que nunca, que la distopía se hace cuerpo y toma tierra (topos) en esta segunda era contemporánea, la irrupción de fenómenos de las pandemias víricas comienza a cumplir predicciones.

Los deseos de un mundo mejor son sustituidos por otra prioridad, el miedo y aviso ante un mundo *posiblemente* peor. Surge así la distopía o *antiutopía*, entendida como utopía perversa o negativizada donde la realidad se articula de forma opuesta a la de una sociedad ideal. En lugar de cumplir nuestros deseos se cumplen nuestros terrores. Es la realidad posible en donde reina lo indeseable.

Se le acuña a John Stuart Mill (1806- 1873) la creación del término a finales del siglo XIX, quien empleaba también el concepto de “cacotopía” de su mentor Bentham. Pero ¿qué tienen en común las distopías cinematográficas y literarias? Todas describen una sociedad ficticia (posible) y antiética, que por consecuencias correspondería a un futuro cercano, presentando sujetos debilitados por la manipulación o adoctrinamiento masivo de un Estado de control, que bajo una fachada de benevolencia ha totalizado la realidad y exterminado a sus disidentes.

Si hay una narrativa que ha influido en la *anti-utopización* es la ciencia-ficción, creando un giro distópico a metaversos con mantra aciago, que actualiza la cita de Voltaire construyendo “uno de los peores mundos posibles”<sup>168</sup>, quien señalaba que no era otro mundo, sino este mismo mundo presente que habitamos.

Es cierto que en ocasiones se usa su contrario *positivo* para describir los mismos mundos: la utopía. Estas son presentadas como utopías en su visión superficial y naturalizada, pero a medida que los personajes se adentran descubren que el aparente mundo utópico mantiene ocultas características propias de las distopías.

---

<sup>168</sup> Expresión empleada por Cándido en la homónima de Voltaire, donde el protagonista, en contraposición a su maestro laibniziano Pangloss, indica que entre tanta atrocidad no podíamos conformarnos racionalmente a que este fuese el mejor de los mundos posibles.

La distopía es un aviso profético sobre el futuro, una visión inductiva de lo posible, por lo tanto, un objeto para la educación. ¿Pues no es acaso todo ese aviso un acto educativo como el que ejerce un padre o un maestro a los hijos del mundo o sus jóvenes pupilos?

La advertencia de que no se cumpla es el aviso de estos mundos próximos, pero no deseados. Como un ejercicio de imaginación, todas estas obras desean y esperan equivocarse. Pensar estas pequeñas advertencias pueden ayudar a cambiar, salvar o destruir a la humanidad y su visión de mundo.

### **EJERCICIO 7 - FORMAS DE VER EL MUNDO.**

Nuestra forma de ver el mundo afecta a cómo proyectamos el futuro. Las diferentes visiones suelen estar afectadas por las influencias culturales, acontecimientos sociales y circunstancias de la persona. Ciertas frases mencionadas por la gente casi de forma automática desvelan destalles sobre sus creencias y sus visiones filosóficas sobre el mundo, el sentido de la vida, la felicidad, la naturaleza de las personas, la utilidad, etc. En definitiva, estas pequeñas filosofías marcan la existencia individual y la forma de vivir en sociedad, pues muchas funcionan como eslóganes culturales.

A continuación, se plantean unas frases donde el alumnado debe indicar si está de acuerdo o no está de acuerdo, aportando una justificación argumentada. La consigna puede ser:

*Para cada frase determina si estás o no de acuerdo y justifica tu juicio*

1. En el fondo, nada cambia nunca.
2. Todas las opiniones son válidas.
3. La vida no vale la pena.
4. La gente no es amable.
5. Hay que actuar según la moral.
6. Hay que ir hasta el final de lo que uno hace.
7. Cada nuevo día es maravilloso.
8. El universo es un misterio.
9. El amor es lo más importante que hay.
10. Hay que reflexionar siempre antes de actuar.
11. Hay que saber aceptar las cosas tal y como son.
12. Todo el mundo quiere ser feliz.
13. No se puede confiar en nadie.
14. Los niños dicen más frecuentemente la verdad que los adultos.
15. Hay que decir siempre la verdad.
16. No tenemos más que lo que nos merecemos.
17. Estamos mejor servidos por nosotros mismos.
18. Nadie sabe lo que nos conviene mejor que nosotros.
19. Lo que le pasa a una persona, le pasa a la humanidad entera.
20. Cada cual a sus cosas.

Brenifier, O. y Millon, I. (2011) Ejercicio 20. Pág.45

Hay varias distopías consagradas en la historia de la literatura, de la ficción, y no es raro que el cine como narrador haya intentado adaptarlas, con más o menos atino a su lenguaje

de imágenes. Todas ellas nos muestran distintos escenarios, sitios (topos) o lugares sobre los que reflexionar, a los que viajar para enseñar a pensar el delgado límite entre lo deseable y lo posible, entre lo indeseable y cercano. Vamos a mostrar distintos escenarios a los que Hitlodeo viajaría, desde el espíritu desconfiado de la postmodernidad tardía.

Una de ellas es Un mundo Feliz del novelista Aldous Huxley, que alberga varias versiones, como la teleserie de 1980 de Burt Brinckerhoff, o la versión de 1998 de Leslie Libman y Larry Williams. Recientemente la actual serie Un mundo feliz (Brave New World) (2020) de David Wiener, nos lleva de nuevo a un mundo futuro con apariencia utópico donde al fin se ha alcanzado la soñada felicidad y la paz. ¿Cómo lo consiguen? A través de la prohibición de la monogamia, la propiedad, la privacidad, la identidad individual, el dinero, la familia y la propia historia. Al igual que otras (dis)utopías la gente es incubada mediante ingeniería genética en laboratorio, programando una sociedad novivípara de castas basada en la eugenesis. Las clases más altas, o alfas, son únicos y con alta capacidad, mientras que las clases bajas, o épsilon, son clones dedicados a ser mano de obra. Se nos presenta una narcosociedad conformista, satisfecha, esclavizada a una dictadura de la felicidad. Cada vez que alguna emoción les contraría, deben de tomarse el *soma*, una droga para que jamás se sientan deprimidos y reflexionen sobre sí. Más bien, nos encontramos con una dictadura del placer inmediato que se confunde con felicidad. Los personajes muestran la sexualidad con fines de distraimiento social, sin amor, semejante a los animales. En la miniatura se presentan el paisaje feliz del *Estado Mundial* a través de Lenina (Jessica Brown Findlay), nombre inspirado en Lenin, que acude al despacho del reflexivo y superior Bernard Marx (Harry Lloyd), apellidado así por Karl Marx. En su conversación Lenina es acusada de ser egoísta y no ser lo suficientemente promiscua, con todos en lugar de con el mismo, pues como ella reconoce “Todos pertenecemos a todos los demás”. Pero, ¿Es posible un mundo mejor con ese tipo de obligaciones? La miniatura comienza con una tonadilla infantiloides y letreros que rezan:

*Bienvenido a Nuevo Londres.*

*Tenemos tres reglas.*

*No privacidad.*

*No familia.*

*No monogamia.*

*Todo el mundo es muy feliz.*





Fotograma de Un mundo feliz (Wiener, D., 2020). Etapa: **ED. PRIMARIA**  
**Miniatura: La utopía de la felicidad. Poligamia, clases, inmediatez y soma.**

¿Debemos de preocuparnos por tanta felicidad? En la miniatura Marx le dice “Un soma al día garantiza la alegría” para que se dope, y como *yanquis* del placer, anestesien su razonamiento. Aquí quedan excluidos los tristes, Bernard Marx es uno de ellos, aunque se oculte pregonando el sermón.

### **EJERCICIO 8 – LOS PROBLEMAS DEL MUNDO FELIZ**

#### **¿Se puede ser feliz en este *mundo feliz*?**

Tras ponerle el fragmento al alumnado, propóngales que observen las reglas del mundo feliz. ¿Quién ve un problema en ellas? ¿Quién quiere cambiar una de esas reglas?

*No privacidad.*

*No familia.*

*No monogamia.*

*Todo el mundo es muy feliz.*

Indique que aquellos que elaboren cambio, se les considera partidarios de las reglas. Una vez escritos los cambios en pequeños papeles, pregunte ¿Quién tiene una propuesta de cambio para las reglas del mundo feliz? ¿Quién está a favor y quién está en contra? Inicie con esto el diálogo filosófico.

#### **Apóyese en varias cuestiones como guía de discusión:**

- ¿Se puede ser feliz en este mundo feliz?
- ¿Se puede ser feliz sin privacidad?
- ¿No tener privacidad puede tener algo bueno?
- ¿Se puede ser feliz son familia?
- ¿La gente sin familia es feliz?
- ¿La propiedad elimina la felicidad?
- ¿Si no tuviéramos propiedad seríamos felices?
- ¿Tener novio/a, pareja o estar casados es un tipo de propiedad?
- ¿Todo el mundo puede ser feliz?

- ¿Qué diferencia hay entre feliz y muy feliz?
- ¿Es necesario ser feliz?
- ¿La felicidad es un fin o es un medio?
- ¿Es lo mismo felicidad que placer?
- ¿Hay muchos tipos de felicidad o no?
- ¿La ausencia de felicidad nos enseña algo?
- ¿Qué relación tiene la tristeza y la felicidad?
- ¿Se puede ser feliz todo el día?
- ¿Es bueno drogarse para ser feliz?
- ¿Existe la felicidad?

### **EJERCICIO 9 – LA OBLIGACIÓN SOCIAL.**

Tanto en las utopías como las distopías se proponen reglas éticas y obligaciones sociales que representan la ética de esa sociedad. En ocasiones, estas obligaciones exigen de nosotros comportamientos en los que no estamos de acuerdo, no los sentimos o no los pensamos así, pero la regla social nos presiona.

A continuación, exponemos una serie de obligaciones sociales, donde el alumnado debe seleccionar las tres obligaciones más duras y dolorosas; y, por otro lado, las tres obligaciones más sencillas y menos dolorosas. En ambos casos debe elaborar un argumento que explique sus razones. La consigna puede ser:

¿Cuáles son las tres normas sociales que te parecen más obligatorias o más duras o dolorosas de cumplir?, ¿Y cuáles son las tres que te parece que no representan un problema?

- Trabajar.
- Ser agradable.
- Ser obediente.
- Ser bueno en clase.
- Jugar con los otros.
- Estar de acuerdo con los otros.
- Obedecer.
- Fingir.
- Defenderse.
- Seguir las reglas.
- Ser sabio.
- Ser inteligente.
- Tener los mismos gustos que los otros.
- Ser fuerte.
- Ser como todo el mundo.
- Aislarse.
- Compartir con los otros.
- Aceptar la ayuda de los demás.
- Ser iguales.

Brenifier, O. y Millon, I. (2011). Ejercicio 19. Pág.44

Un mundo feliz nos lleva a una *tecnopesadilla* en donde priman las tecnologías pacíficas como solucionadora de los problemas ocasionados tras una supuesta guerra química y vírica. Un aspecto esencial de Un mundo Feliz, es la pedagogía de lo instantáneo. Toda su ética del placer banal sin esfuerzo se traslada a la *tecno-pedagogía*, en donde aprender es a través de un proceso de transmisión de datos mientras se duerme. Por ello, sus habitantes desde niños se les instalan y graben pensamientos en su inconsciente. Tal manipulación hace que sean humanos programados, con paquetes de contenidos y combinaciones limitadas. Bernard Marx, que es el único escéptico con el sistema, menciona como si una crítica al nazismo de Joseph Goebbels se tratase: “Cien repeticiones tres noches por semana, durante cuatro años. Sesenta y dos mil cuatrocientas repeticiones crean una verdad. ¡Idiotas! (...) "No se puede aprender una ciencia a menos que se sepa de qué se trata". Semejante sucede en la película por partes de Isabel Coixet *Proyecto Tiempo* (2019) que nos sitúa en 2062, y donde el español Pablo Andrade (Lluís Homar) inventa un biochip neuronal de alta capacidad intelectual que se les instala a los neonatos y los convierte en ciborgs, pues su inteligencia es potenciada hasta el extremo. De nuevo vemos, luces y sombras ¿Qué puede ocasionar esto al concepto de humanidad? ¿Quién decide los contenidos y cuál es su uso? ¿Cuál es el aprendizaje utópico? ¿Y el distópico? Esto nos lleva a los límites de la enseñanza-aprendizaje, principalmente la muerte de la enseñanza al nacer con todo aprendido. El problema está ¿Qué es aquello que queda fuera o excluido de ese aprendizaje enciclopédico neuronal?<sup>169</sup> La miniatura nos muestra un anuncio ficticio de la supuesta campaña de publicidad del producto, en ella se dice:

*“Lo milagroso de Bainstart es que da acceso instantáneo a todos los conocimientos: idiomas, geografía, arte, filosofía, etc. Gracias a Brainstart el saber universal viene de serie con el ser humano”*



Fotograma de Proyecto Tiempo (Coixet, I., 2018). Etapa: **ED. PRIMARIA**  
**Miniatura: Utopía neuronal. Transhumanismo y programación.**

<sup>169</sup> Referencia a *Neuronet*, para ello véase Morales Giménez, J y Sánchez Navarro, A (2017). El ángel de las buenas noches: Un cuento filosófico para adultos. Almería: Ed. Círculo Rojo.

**EJERCICIO 10 –CONTROL EDUCATIVO DE LA MENTE.  
¿Si tuviese un hijo le instalarías libremente el BAINSTART?**

Proponga a los alumnos/as que ante el visionado de este fragmento problematicen y encuentren tres puntos a favor y tres en contra sobre el contenido de esta miniatura.

Ponga el vídeo dos veces, una primera vez de reconocimiento, y una segunda vez de acción. Posteriormente deles unos minutos para meditar sus respuestas.

Inicia el diálogo filosófico preguntando ¿Quién desea compartir un punto a favor o en contra? Tras ello, pregunte ¿Quién está de acuerdo y quién en desacuerdo? Haciendo que los que están en desacuerdo cuestionen esa problemática.

La sociedad actual, muy próxima a la dictadura de la felicidad de Huxley, crea un taponamiento del sufrimiento con un sinfín de adicciones y *somas* modernos, ya sea el alcohol, WhatsApp o redes sociales, alejándonos de una reconciliación con el dolor propio, el de los demás y el mundo.

Al proyectar un futuro las cuestiones sobre la educación se hacen patentes, en esencial, la relación educativa con lo que nos define como ser humano. En la hobbesiana serie titulada *Criado por lobos* (2020) de Aaron Guzikowski, se nos presenta un mundo postapocalíptico en donde se ha retornado a una nueva edad media futurista, que nos hace dudar si es relato del futuro o del pasado por el uso de sus arquetipos. La trama nos cuenta la llegada colonial de dos androides llamados Madre (Amanda Collin) y Padre (Abubakar Salim), que están programados por los antiguos *ateos* terrícolas para educar a unos niños/as en un profético nuevo planeta. Estos androides, se oponen a los *mitraicos*, una sección humana que tiene creencias teocéntricas y religiosas, y que retoma o recrea una religión mística que fue popular en el imperio romano entre los siglos I y IV d. C. Esta oposición de creencias impregna las doctrinas y valores diarios del matrimonio androide, como son la tecnocracia, el materialismo o el pacifismo. Debido a su programación de defender ferozmente y educar a la nueva humanidad, los androides se comportan con un nivel de responsabilidad impoluto, sin cansancio ni egoísmo, aspecto que los niños/as valoran, y más cuando contrastan con los comportamientos de los humanos que los invaden. Cuando muchos de los niños mueren por las condiciones del planeta, Madre, que representa a la loba que amamantó a Rómulo y Remo, fundadores de Roma, sufre ante cada inesperada muerte. Viendo que todos sus hermanos mueren, Campion (Winta McGrath) le cuestiona a Madre si rezar puede ayudar a que se salven de la muerte. Y es

que las épocas oscuras y hostiles, como el estar rodeado de la muerte atroz y la finitud, lleva al ser humano a tomar refugio en la creencia y tomar fuerzas de fe en relatos que lo fortifiquen, relatos necesarios. Como menciona madre - “La creencia en lo irreal puede consolar a la mente humana, pero también la debilita”. La sociedad de confort y de los *tecnoartefactos* en la que vivimos ahora puede mantenerse alejada de la religión formal, aunque siempre hay dolores que mantienen la razón espiritual activa. Como vimos en Un mundo feliz, la droga del placer elimina el relato místico, aquí, el dolor y el terror construye un relato farmacológico como droga. La llegada de un futuro distópico y hostil más que alejar la religión lo que hace es reconstruirla.



Fotograma de Criado por lobos (Scott,R, 2020). Etapa: **ED. SECUNDARIA**.  
**Miniatura: Distopía de la nueva humanidad colonial. La crianza de los ateos.**

### EJERCICIO 11 – LA EDUCACIÓN DEL FUTURO.

Una propuesta para pensar en la educación del futuro, es presentarle a los alumnos/as si las materias escolares actuales son útiles, interesantes, necesarias de aprender, etc. Por ello proponemos esta actividad adaptada del manual de Óscar Brenifier (2011) para pensar la educación y escuela tanto actual como del futuro.

La propuesta exhibe una serie de materias, asignaturas o intereses en la crianza educativa. Para cada una de ellas, hemos de encontrar tres razones diferentes para estudiarlas y tres razones para no hacerlo. Plantee esta problemática inicialmente como ¿Qué razones tenemos o no tenemos para estudiar estas materias?, y una vez explorado el presente, desarrolle la misma exploración relacionándola con las creencias del futuro. Esta propuesta de explorar la escuela del futuro puede concretarse en ¿Qué razones tenemos o no tenemos para estudiar estas materias de cara al futuro? Posteriormente se pueden contrastar las dos tareas.

A nivel inicial y más próximo le proponemos esta consigna:

- *Para cada una de estas asignaturas, encuentra tres razones diferentes para estudiarlas y tres razones para no hacerlo. Una vez terminado, pasamos nuestro texto al compañero de la derecha. Este debe problematizar y encontrar problema/ duda/ desacuerdo/ incompleto en las argumentaciones dadas por el compañero y compártelas en el grupo.*

Matemáticas. Escritura.	Educación Cívica. Ir a la biblioteca.
----------------------------	--

Lectura. Lengua y Literatura. Ciencias. Lenguas extranjeras. Geografía. Historia. Educación Física. Debate. Tutoría.	A rezar. Recreo. Música. Baile. Dibujo. Hacer filas. Callarse. Aprender a obedecer. Filosofía.
--	--

Posteriormente puede apoyarse en esta guía de discusión para explorar la educación, la enseñanza, el aprendizaje y la función de la escuela.

### GUÍA DE DISCUSIÓN

- ¿Qué es necesario que nos enseñen?
- ¿Hay algo que es necesario aprender?
- ¿Todo es enseñable? ¿Todo es *aprendible*?
- ¿Hay algo no enseñable? ¿Hay algo no *aprendible*?
- ¿Por qué nos gusta escuchar lo que ya sabemos?
- ¿Por qué hacemos preguntas cuando ya sabemos la respuesta?
- ¿Debemos siempre contestar a las preguntas que se nos plantean?
- ¿Necesita la fe de confirmación?
- ¿Queremos siempre saber la verdad?
- ¿Procede la verdad exclusivamente de ciertas personas?
- ¿Es mejor aprender por uno mismo o de otro?
- ¿Qué prefieres recibir educación o no recibirla?
- ¿Qué esperas obtener del hecho de ir al colegio?
- Si recibes educación ¿serás un mejor ciudadano? ¿de qué modo?
- Si recibes educación ¿serás una mejor persona? ¿de qué modo?
- ¿De qué modo se beneficiarán tus padres con el hecho de que tú vayas al colegio?
- ¿De qué modo se beneficiarán tus profesores con el hecho de que tú vayas al colegio?
- ¿Se te ocurren qué desventajas pueden tener las personas que han recibido educación?
- ¿Crees que vas al colegio con el fin de aprender lo que las personas grandes ya saben?
- ¿Ir al colegio te ayuda a comprender las cosas que te interesan?
- ¿Ir al colegio te ayuda a sacar mejor provecho a tus talentos?
- ¿Te gustaría más ir al colegio si eso te ayudara a sacarle más provecho a tus talentos?
- ¿Qué beneficios ofrece la educación, además de prepararte para una ocupación?
- ¿Cómo harías uso de tu tiempo si no tuvieras que ir al colegio?
- ¿Qué es lo que te ha proporcionado una mayor educación fuera del colegio?
- ¿Qué puede ser objeto de educación y que no?
- ¿Qué es más importante, lo que se enseña o como se enseña?
- ¿Cuál es el fin de la educación?
- ¿Qué es prioritario? ¿qué es secundario?
- ¿Nos puede educar un robot?

Brenifier y Millon (2011). Ejercicio número 17., p.42.

Lipman, Sharp y Oscanyan (1988). Pp. 144-145. Capítulo V. 20 -21

La educación, como aquello que dota el acceso a un tipo de conocimientos permitidos y otros limitados, toma su prohibición más visible en la obra 1984 de George Orwell. Ha

sido versionada en cine en varias ocasiones, como el telefilm de 1954 de Rudolph Cartier, la versión de 1956 de Michael Anderson y finalmente la del homónimo año 1984, de Michael Radford. En esta historia nos relata una sociedad hobbesianamente negativa, cuyo Leviatán se ha totalizado e hipercontrola todo detalle a través de un ente soberano, colectivo y supremo que canaliza la vigilancia y reprime en nombre del orden, el Gran Hermano. Por encima de él, no hay nada más – y no hay poder en la tierra que se le compare (Hobbes, 2018, p.34). Dichos sujetos, modernos e individuales, están sujetos – como diría Foucault – tienen “vigilado” su pensamiento. Esto es clave, pues el control disciplinario no es solo de los cuerpos, sino de las mentes y subjetividades. Se cambia, del antiguo miedo al estado de naturaleza al miedo al estado y sus leyes represivas naturalizadas. Para alcanzar el *súmmum* del control, este Leviatán controla la historia, a su antojo, a través de las palancas de lo actual. Con todo el aroma estatal de los *ismos* (fascismos, nazismos y comunismo) del siglo XX, la propaganda colectiva unificadora es colosal – “esta es nuestra tierra de paz y abundancia” - y de repente retransmiten al enemigo público ficticio – que diciendo verdades como “gran hermano no existe” – pero asociándolo como un mentiroso demonizado para anular la crítica racional. Así queda unido el pueblo en el odio, nada más lejos que el populismo actual. La creación y montaje de guerras oscuras solo vistas en las pantallas, narrativas del presente para controlar el *psicopoder*. Como niños, escuchan los *metarrelatos*, y todo relato ejerce un condicionamiento. Quien controla el relato, controla la historia, y quien controla la historia controla el pensamiento. ¿Y no es acaso toda utopía o distopía un relato del pensamiento desde el presente? En la miniatura, se muestra la introducción a ese sistema disciplinario y antes de que veamos a los obedientes ciudadanos, el film nos avisa:

“Quien controla el pasado, controla el futuro.  
Quien controla el presente, controla el pasado”.



Fotograma de 1984 (Radford, M., 1984). Etapa: **ED. PRIMARIA**  
**Miniatura: Distopía de control totalitario. Ideología de masas, fabricación de enemigos y guerras ficticias.**



## EJERCICIO 12 - ANÁLISIS DEL PRESENTE

Proponga a los alumnos que contemplen esta sentencia. La misión exige poner un ejemplo que cumpla con la lógica de esta frase.

“Quien controla el pasado, controla el futuro.  
Quien controla el presente, controla el pasado”.

Deles un tiempo de reflexión y que escriban en un papel su ejemplo. Posteriormente todos leen su ejemplo en orden. Tras leerlos todos, cualquier participante puede levantar la mano para señalar algo relevante o problemático del ejemplo puesto por un compañero, en este caso interroga al autor e inicia el diálogo filosófico.

Podemos apoyarnos en varias preguntas que nos hagan de guía de discusión:

- ¿Qué relación guarda el ejemplo con la frase?
- ¿Es un ejemplo sobre el presente o de otro tiempo?
- ¿Es algo que sucede?
- ¿Está relacionado con el pasado?
- ¿Ese ejemplo afecta al futuro?

Paralelamente y con toque irónico y absurdo), esta sobria historia es versionada por Woody Allen en el *El dormilón* (1973) Allen (incluso haciendo de él mismo) acabará haciendo del viajero Hitlodeo de Moro, en este caso es descongelado en un futuro distópico, y que en lugar del Gran hermano está el Gran jefazo. Miles (Woody Allen) lo descongelan para que sea un líder de la resistencia y revolución, aspecto que lo fatiga - ¿Qué clase de gobierno tienen ustedes? - para tranquilizarlo el sofisticado doctor le da un nicotínico cigarro para tranquilizarlo y le dice – Fúmeselo, el tabaco es una de las cosas más sanas para el organismo -. Evidentemente, esto es chocante contra el sentido común actual, pero nos lleva a colocarnos en cuantas cosas de las malas de hoy cambiarán de sentido, y cuantas de las buenas se nos presentarán en un futuro como indeseables.



Fotograma de *El dormilón* (Allen, W., 1973). Etapa: **ED. PRIMARIA**  
Miniatura: **Distopia del dormilón. Nuestro futuro al despertar dentro de dos siglos.**



### EJERCICIO 13 – TE DESPIERTAS DENTRO DE DOS SIGLOS

Organice el alumnado en pequeños grupos, indíqueles que tienen que terminar una narración para describir un futuro posible dentro de dos siglos. La narración comience así:

**Por error, fueron congelados y despiertan dentro de dos siglos. Nada más despertar descubren que....**

Posteriormente los equipos leerán su narración por turnos, y a oídos de los demás equipos los cuales estarán calificando su narración.

Para ello a los equipos se les dará una tabla de evaluación, que puede llevar estos criterios:

	Poco (1p)	Medio (2p)	Mucho (3p)	Total
Claridad				
Coherencia				
Crítica social				
Creatividad				
Otros:				

Tras ello, los equipos enuncian su veredicto. Se inicia la discusión filosófica, que puede versar sobre el relato más puntuado, el menos puntuado, la relación entre los futuribles, sobre los criterios mismos dados para evaluar, etc.

Para controlar el pensamiento es requerido controlar la cultura, de ahí el valor de controlar al ángel de la historia, y con el control de la cultura llegamos a *Fahrenheit 451*. De la aclamada distopía de Ray Bradbury, inspirada en la época del macartismo, se han cocinado dos versiones, la versión de Truffaut de los años sesenta, y un reciente telefilm de 2018 de Ramin Bahrani. Tomando la de Truffaut (1966), por superar a la reciente en todos sus aspectos, en donde nos situamos en hipotética sociedad estadounidense del futuro en la que los libros están prohibidos, así como el acto de la lectura y la escritura. En esta sociedad los bomberos no llevan pistola de agua, sino lanzallamas, y tienen como misión principal quemar a los libros y a los propietarios de los libros, si estos expresan resistencia alguna. En esta censura del conocimiento, nos centramos en Montag (Oskar Werner) un bombero que tiene dudas sobre su rol y sobre su existencia. La gente de su entorno, incluida su mujer, están entregados a una sociedad *pantallística*, cada pantalla de la sala es una gran televisión, que los mantiene debilitados. En la miniatura vemos como su superior, el capitán Beatty (Cyril Cusack), le justifica las maldades e inmoralidad de los libros y su lectura, pues hace creer a los hombres superiores los unos a los otros inventando patrañas contradictorias. Para Beatty, leer te hace pensar, y pensar te pone triste, luego es mejor no leer para no sufrir.



Fotograma de Fahrenheit 451 (Truffaut, F., 1966). Etapa: **ED. PRIMARIA**  
**Miniatura: Distopía de la censura de conocimiento. La filosofía era cosa de modas.**

### **EJERCICIO 14 – LAS PERSONAS LIBRO.**

Tras ver la miniatura, explique a los alumnos que se preparen para un hipotético y posible “efecto Fahrenheit”. Ante tal escenario, propóngales que traigan al aula o al taller el único libro que querrían salvar de cara un futuro privado de libros. Ese libro se asocia a la persona, siendo una persona libro.

Una vez allí, disponga varias fases. En un primer momento en parejas, en donde los participantes interrogan al otro porque ese libro es valioso para perdurar en el futuro. Tras 5 minutos recíprocos, se cambia de pareja, para que sigan las investigaciones y preguntas, a modo de entrevista. Tras varias rotaciones, disponga al grupo en círculo, y que cada participante exponga cuál de los libros interrogados es el más sugerente. Así todos los del círculo exponen su predilección y juicio tras las entrevistas. Tras ello inicie una discusión filosófica sobre ello

- ¿Cuál consideráis que ha sido el libro más valorado? ¿Por qué?
- ¿Qué criterios hemos tomado para valorar ese libro?
- ¿Hay libros mejores y peores? ¿Qué deben tener o decir?
- ¿Ese libro puede hacer del mundo algo mejor?
- ¿Hay libros que pueden hacer de este mundo un lugar peor?
- ¿Hay libros que curan? ¿Hay libros que destruyen?
- ¿Qué problemas puede dar un libro?
- ¿Está bien que se prohíban algunos libros?
- ¿Por qué creéis que una sociedad puede prohibir libros?
- ¿Se puede prohibir escribir?
- ¿Es más importante leer o escribir?
- ¿Qué podría pasar si se olvidaran definitivamente esos libros?
- ¿Hasta dónde se debe de proteger un libro?

A Montag le impactará enormemente el valor de una señora que prefiere inmolarse a lo bonzo en su propia biblioteca antes que vivir sin sus libros. Esto cambiará para siempre su pensamiento, pasando a leer y asociarse a un grupo de intelectuales rebeldes, “Las personas libro”, cuya finalidad es memorizar con perfecto rigor cada letra de los libros más valioso jamás escritos, aguardando el momento en el que vuelva a ser legal escribir para volver a darles vida. Semejante, es otra distopía del analfabetismo como es el western *El libro de Eli* (Hughes y Hughes, 2010), que nos coloca en un futuro postapocalíptico sin agua y sin capa de ozono. Un habilidoso caminante llamado Eli (Denzel Washington) tiene el arma más poderosa de ese nuevo mundo, un libro. Un libro especial: La Biblia. Con atributos morales y alguna bendición, este profeta de la lectura, se topa con Carnegie (Gary Oldman), un cacique fascistoide que busca ese libro para expandirse y crear un ejército de fanáticos que mueran y maten según él use el dogma. En dicho mundo de postguerra no hay gobiernos ni leyes, y ese libro podría dotar de un código moral semejante a la ley. La obra insiste en que un libro puede ser un arma, ya sea de liberación o esclavitud. También en como un conocimiento o un libro, puede ser objeto de guerra. En la miniatura vemos a Solana (Mila Kunis) que con gran curiosidad pregunta a Eli sobre el mundo del pasado, que nos hace meditar sobre el vértigo de nuestra opulencia.

Solana: ¿Cómo era el mundo de antes?

Eli: Teníamos más de lo que necesitábamos. No sabíamos lo que era valioso y lo que no. Tirábamos cosas por las que ahora la gente se mataría.



Fotograma de *El libro de Eli* (Hughes y Hughes, 2010). Etapa: **ED. SECUNDARIA.**  
**Miniatura: Distopía del analfabetismo y falta de recursos.**

### **EJERCICIO 15 – LOS VALORES DE LA SOCIEDAD.**

Cuando analizamos las sociedades, y los conflictos que ocurren en ellas, apreciamos intereses políticos, existenciales, éticos y económicos. Estos son ideales y valores que busca la sociedad y el Estado. Muchos de ellos los consideramos positivos y otros negativos, incluso que están por encima unos de otros. Muchos de los ideales los vemos

superiores, pero hemos de diferenciar si en verdad lo son o es un proceso de normalización de nuestra sociedad.

A continuación, se muestran una lista de valores políticos, en donde hemos de elegir los tres indispensables o fundamentales para la vida en sociedad, y, por otro lado, los tres menos fundamentales, ya sea por ser secundarios, inútiles o dañinos. Cada una de las elecciones debe ser justificada con un argumento. Podemos proponerle la consigna al alumnado así:

*¿Cuáles son los valores que te parecen los más importantes y cuáles los menos indispensables para articular una sociedad? Justifica tus respuestas.*

- La igualdad.
- La fraternidad.
- La justicia.
- La verdad.
- La democracia.
- La autoridad.
- El progreso.
- La libertad.
- La riqueza.
- La felicidad.
- La honestidad.
- La cooperación.
- La tolerancia.
- La legalidad.
- El cambio.
- La educación.
- La valentía.
- El sacrificio.
- La autenticidad.
- El trabajo.
- La ciudadanía.
- La humildad.

Brenifier, O. y Millon, I. (2011). Ejercicio 60. Pág.87

Otras distopías llevan lejos el fanatismo religioso para volverlo un instrumento del totalitarismo. Inspirada en la novela de Margaret Atwood, la serie *El Cuento de la Criada* (Miller, 2017-actualidad) se nos relata cómo tras un desplome de la tasa de natalidad por los problemas medioambientales, a la cual no se le puso freno, se ha impuesto (tras un golpe de estado) un sistema de gobierno fascista, teocrático y fundamentalista que determina una sociedad de castas, principalmente diferenciada por los fieles o la élite y los sirvientes, que son todos los demás. Dicha sociedad tradicional es *androcrática* y

teocrática. Es androcracia (o una falocracia) ya que es un gobierno dirigido por hombres, pero apoyado por sus pasivas esposas, las cuales cumplen un rol no dirigente. Y es teocrática porque se apoyan en dogmas religiosos extremistas, tradicionales, rancios, con un fervor inquisitorio y medieval, por ejemplo, instan a demoler iglesias pues las consideran igualmente mancilladas por la modernidad, o desprecian todo tipo de tecnología. Además, todas las costumbres, estética y protocolo están marcados por dogmas y recurrentes chascarrillos bíblicos, por ejemplo, todo saludo debe arrancar con “bendito sea el fruto”, y el destinatario debe responder, “y el señor permita que madure”. Esta frase focaliza en la misión primordial de esta sociedad, que es la reproducción de las élites a través de las criadas. Veamos, las mujeres de clase alta burguesa, ahora estériles, puedes tener una criada en casa que sea la sierva sexual del varón, con el fin de que la fecunde y produzca un niño para ese núcleo familiar. La criada no es sexualmente considerada ni humana, sino un electrodoméstico más, un útero esclavizado. La trama nos muestra una sumisión machista sucia, cínica, con rituales de violación, y la reducción utilitarista de la mujer a un simple útero fecundo. Una vez dan a luz, las casas pudientes se las intercambian para que las violaciones no paren. Aun con toques de *ecotopía*, por ser el cambio climático el antecedente a tales extremismos, podríamos llamar a este enfoque de distopía de aversión al feminismo como “*disfemtopía*”. En la miniatura, se muestra la instrucción a la que las someten, propia de los *ismos* más fatales, y donde la educadora de criadas Tía Lydia (Ann Dowd) les informa con voz didáctica - “Ahora no veis esto natural, pero pronto se naturalizará”, aspecto que nos hace preguntarnos sobre aquello que consideramos normal y natural, cuando en verdad nada lo es, pero finge serlo mucho tiempo.



Fotograma de El cuento de la criada (Miller, B. y Morano, R., 2017).

Etapa: **ED. PRIMARIA**. Miniatura: **Distopía del fascismo machista. Androcracia teocrática y rituales de violación.**

## **EJERCICIO 16 - JUSTICIA, DERECHOS, PRIVILEGIOS Y OBLIGACIONES.**

### **(A) UN DERECHO**

Es lo que faculta a alguien para hacer algo. Cuando hablamos de «derechos humanos», queremos decir derechos que tiene todo el mundo, simplemente por el hecho de ser humanos. Tales derechos (deberían ser) respaldados por la ley. Generalmente, pueden ser legitimados apelando a la Constitución, a las tradiciones legales de un país o a las instituciones morales colectivas de un pueblo.

### **(B) UN PRIVILEGIO**

Es lo que puede hacer alguien que posee un status especial en la sociedad. Generalmente sucede que sólo los que poseen semejante status tienen derecho a semejantes privilegios. Así, sólo los médicos y los osteópatas tienen el privilegio de ejercer la medicina -la práctica de la medicina no es un derecho de todos. Asimismo, las obligaciones pueden ser divididas en OBLIGACIONES HUMANAS y

### **(C) OBLIGACIONES**

Son derivadas de un STATUS. Una OBLIGACIÓN HUMANA es la que recae sobre todos los seres humanos por igual. Así, si tienes la capacidad de salvar a alguien de morir ahogado, y alguien está ahogándose de hecho, entonces tienes la obligación humana de salvar a esa persona. Una OBLIGACIÓN derivada de un STATUS, en cambio, es la que se contrae en virtud de tu específica profesión, ocupación o posición en la comunidad. Un bombero, por ejemplo, tiene que trabajar enfrentado a los peligros que la persona media puede evitar con todo derecho.

¿Cómo clasificarías cada una de las siguientes situaciones? ¿Es posible para algún caso individual quedar incluido en más de una categoría?

#### **(a) derecho; b) privilegio; c) obligación; d) otros).**

1. Hablar libremente es ( ).
2. Los padres tienen ( ) a alimentar a sus hijos.
3. Recibir una invitación del presidente para asistir a una Fiesta de Navidad en la Moncloa es una cuestión de ( ).
4. Si trabajas cuidando niños, tienes ( ) a ser pagado/ a por tus servicios.
5. Cuando cumples los dieciocho, tendrás ( ) a votar.
6. Si una persona es acusada de haber cometido un crimen, tiene ( ) a consultar un abogado.
7. El médico del colegio puede examinarte porque es su ( ).
8. Es tu ( ) ir al colegio todos los días.
9. Si se declara un incendio, un bombero puede ir por donde quiera de tu casa, porque es su ( ).
10. Si los padres no pueden ocuparse de sus hijos, esto se vuelve ( ) del Gobierno.
11. Es ( ) del vendedor cobrar lo que guste por su mercancía.
12. Si tu familia no paga la cuenta del teléfono, la compañía telefónica tiene ( ) a desconectarte el teléfono.
13. Como Jane es la mayor en su familia, tiene ( ) a casarse . . . pero SI quiere.
14. Servir en las fuerzas armadas es ( ) para las chicas.
15. Alice dice: «Besarme es ( ) reservado a mi novio.»
16. Es ( ) del médico socorrer a una víctima de un accidente.

17. Tener un bebé o descendiente para el núcleo familiar es (..)

Lipman y Sharp (1990). Investigación social, VI-32 33 – 292-293

La obra anterior mencionada, mucho más dura en el libro que la serie de televisión, nos hace reflexionar sobre el machismo actual, y sobre la distopía que ya viven muchas mujeres. Podemos llamar a este enfoque de distopía como *distopías de la natalidad*. En esta misma línea en donde se frena la natalidad humana por causas de la contaminación y mal uso de los ecosistemas, es la también titulada bíblicamente como *Hijos de los hombres* (Cuarón, 2006) basada en la simbólica novela de la escritora P. D. James. En esta, la humanidad lleva dos décadas sin engendrar ni un solo niño/a ni encontrar una mujer fértil, llevando a la especie al borde del colapso político, social y retornando a un desequilibrado estado de guerra. Todo ello, con el mantra terminal de que “la especie ha llegado a su fin”. Además, la trama resalta que hubo una pandemia vírica que mató a los niños/as y afectó a la fertilidad, aspecto que nos hace actualizar la mortal amenaza presente que padecemos, la COVID 19. La trama comienza cuando en los telediarios anuncian que el muchacho más joven de la tierra, un famoso adolescente de 18 años, ha muerto asesinado en una fortísima revuelta en torno a su persona. La desesperanza y la fe genética es un elemento clave en esta obra, pero también podemos ver su sombra en otras *distopías del genetismo*, como en *Gáttaca* (1997) de Niccol. Esta obra se enmarca dentro del género ribopunk, donde se describe una distopía biotecnológica donde la sociedad es jerarquizada por el transhumanismo y la alteración genética inmoral. En ella, los niños/as superiores se gestan a la carta en un laboratorio, próximo al *genetismo* en probetas de Un mundo Feliz, de Aldous Huxley, o las granjas humanas de Matrix (Hermanas Wachowski, 1999). La historia la narra Vicent (Ethan Hawke), un niño/a que nació de forma natural, es decir, mediante la reproducción sexual entre sus padres y la consecuente aleatoriedad genética de la que gozamos aún. En ello menciona - “Nunca entenderé que empujó a mi madre a poner su fe en las manos de Dios en lugar de las de su genetista”. En esa sociedad, al nacer extraen todas las probabilidades de vivir y causas de muerte, creando un determinismo basado en porcentajes. Al protagonista, Vincent le dan una esperanza de vida de 30 años. Pero ese no es el problema, el problema es que la sociedad rentable utilitarista comienza a crear exclusiones, por ejemplo, no admitirlo en el colegio porque es un riesgo económico en el seguro. La sociedad crea los límites, y así, los nuevos padres prefieren que prefieren que sus hijos no tengan problemas de exclusión, y bajo esa lógica, todos escogen la genética como nueva naturalidad. Hemos de preguntarnos ¿quién queda

fuera de todo esto? ¿Quién no están dentro de esa normalidad? ¿Quiénes son los incluidos y quienes los excluidos? En la miniatura, vemos cuando el matrimonio decide tener su segundo hijo y optan por un embrión mejorado, en ello el matrimonio dialogan con el doctor:

- Estábamos pensando si no sería buen dejar algunas cosas al azar.
- ¡Bab!, querrán dotar a su hijo de las mejores condiciones posibles. Créanme, ya tenemos suficientes imperfecciones. Este niño no necesita ninguna carga adicional. Este niño lleva lo mejor de ustedes. Aunque concibieran de forma natural mil veces nunca obtendrían un resultado así.

Esta es una utopía genética, pero toda luz tiene sombras, y es a su vez un viaje a la distopia de la diferencia gen-supremacista. Una sociedad que categoriza según el coeficiente genético. El amor de una sociedad y sus diferencias, es el símil de como los padres y madres se muestran dignos, orgullosos y aman las imperfecciones y diferencias de sus hijos, los ciudadanos de esta tierra.



Fotograma de Gattaca (Niccol, A., 1997). Etapa: **ED. PRIMARIA**  
**Miniatura: Utopía del genetismo.**

### **EJERCICIO 17 - EL DILEMA DEL EMBARAZO**

Proponga a los alumnos/as el siguiente dilema sobre el embarazo transhumano:

*Son ustedes un matrimonio que está decidiendo tener un hijo. Cada vez es más común, acudir a una clínica de inseminación en donde adulteran óvulos y espermatozoides para que los padres/madres escojan a modo de menú las características de sus hijos, desde el color de pelo, su personalidad, límite mental, altura, etc. Por otro lado, vosotros nacisteis de forma natural y biológica, donde no se decide nada previamente y todo queda en manos de la naturaleza, del azar o de Dios, según las creencias. Siendo naturales, las cosas no os han ido mal hasta ahora, pero tenéis dudas sobre si debéis escoger entre el antiguo o nuevo método. ¿Qué es mejor?*

- 5- Seleccione si será una actividad individual o en pequeños grupos. Después haga una lectura de la misma.



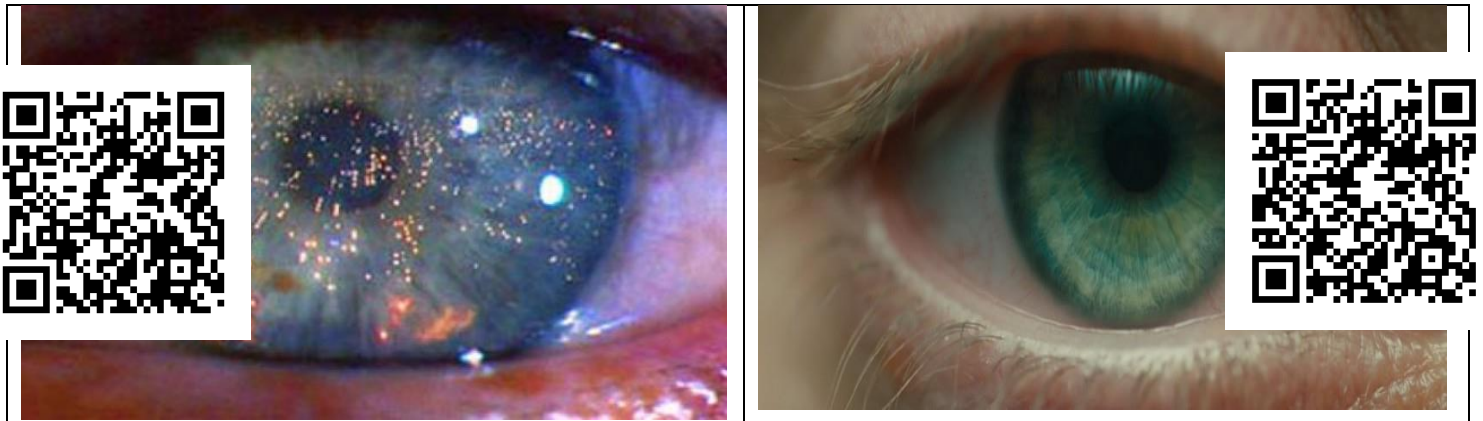
- 6- JUSTIFICAR: Los equipo o el alumno/a debe justificar las posturas con argumentos, enumerando el mayor número de argumentos posibles a favor de cada una de las opciones.
- 7- ESCRIBIR SOLUCIÓN: Redactar una breve exposición que deje clara nuestra postura, usando razones que justifican esa decisión. Además, se debe refutar los argumentos en contra.  
Nota: No se puede resolver el dilema proponiendo una solución intermedia, ya que evitaría el dilema.
- 8- DIALOGO FILOSOFICO sobre las decisiones. Los grupos exponen su postura y se preguntan entre ellos. Al final, se puede hacer una votación sobre la decisión o decisiones más coherentes.

También puede apoyarse en el plan de discusión:

- ¿Qué bueno tiene lo natural?
- ¿Qué bueno tiene lo artificial?
- ¿Te gustaría este futuro?
- ¿Engendrarías tu bebé a modo menú?
- ¿Todo se debería de elegir?
- ¿Qué cosas serían buenas que fuesen escogidas antes?
- ¿Qué cosas no serían buenas que fuesen escogidas antes?
- ¿Hay cosas que es mejor que las elija la naturaleza?
- ¿Quién queda fuera de todo esto?
- ¿Quién no está dentro de esa normalidad?
- ¿Quiénes son los incluidos y quienes los excluidos?

El caso anterior veíamos una sociedad que excluía a la parte no *genetizada* de los trabajos y puestos de gobierno, solo dedicados a oficios como limpiadores. Una exclusión así también sucede con otros tipos de figuras, como son los replicantes o robots con inteligencia artificial, los clones o los extraterrestres, como metáfora de los inmigrantes. Todos ellos constituyen una *otredad*. Si lanzamos la vista hacia el futuro, hemos de preguntarnos ¿podrán votar en un futuro los androides y los clones? ¿Tendrán derechos? ¿Los amparará la ley? ¿Se les considerará ciudadanos? ¿Se podrá tener una familia con ellos? La saga *Blade Runner* (Scott, 1982) y su continuación *Blade Runner 2049* (Villanueva, 2017), cuando disparan a un replicante no se usa el verbo matar ni asesinar, sino el verbo *retirar*, pues se les retira como una cosa, un ente, un objeto que molesta, algo que no duele como propio. La saga *Blade Runner* pertenecen al género ciberpunk, reproduciendo una ambientación computacional, propia de un futuro postindustrial, dominado por grandes ciber-oligopolios o inteligencias artificiales que combinan la omnipresencia de una avanzada tecnología ciber-mediática con cambios socialmente inmorales y bajos niveles de vida. Esta es la propia estética de las calles abigarradas y engullidas por una inmensa soledad de *Blade Runner*. Estas *tecnopesadillas* condicionan de tal manera a sus ciudadanos (sus víctimas) que les hace olvidar los problemas últimos del sentido vital, bloqueando que se pregunten porqué deben vivir. Podemos denominar estas como *distopias del replicante*, ambas comienzan con un tono

semejante y aunque las diferencian muchos años podemos entrever que nada se ha solucionado. Según se nos indica una serie de super corporaciones han creado mano de obra robótica que sustituya al hombre en las tareas más peligrosas. Estos tienen una inteligencia artificial avanzada que les hace plantearse su finitud y si deben ser sumisos a las órdenes humanas. En ambas obras, los replicantes son repudiados, en la primera los tienen lejos de la tierra y no les permiten mezclas confusamente entre la población humana, y en la segunda, son marginados públicamente y los vecinos les llaman “pellejudos”. A continuación, se muestran las dos introducciones a estas obras conectadas, cuyas narrativas nos hacen pensar cual será el lugar de dichas inteligencias en el futuro y qué papel ocupará el ser humano, si es que lo podemos distinguir de la máquina en ese momento.



Contraste de fotogramas. A la derecha Blade Runner (Scott, R. 1982), a la izquierda Blade Runner 2049 (Villeneuve, 2017). Etapa: **SECUNDARIA**.

**Miniatura 1: Introducción a la distopía del replicante.**

**Miniatura 2: Introducción a la nueva distopía del replicante.**

### **EJERCICIO 18 - COMPARAR PRÓLOGOS DISTÓPICOS.**

Contempla los dos inicios de estas obras. Mantiene enormes simetrías. Pídale a los alumnos que encuentren entre ellas tres semejanzas y diferencias. Luego reparta los resultados y comience la discusión filosófica.

### **EJERCICIO 19 - LOS DERECHOS DE LA OTREDAD.**

En muchas de estas distopías vemos que la sociedad resultante genera excluidos, ya sean pobres o extranjeros, o bajo otras metáforas, como androides proletarios o extraterrestres refugiados. A continuación, le proponemos al alumnado que se pregunte por los derechos o las causas por las que no deben tener derechos las siguientes figuras. La consigna puede ser así:

Para cada una de las siguientes figuras encuentra una razón por las que deban de tener derechos y otra razón por la que no deben de tener derechos. Posteriormente, desordénelos y reparta las respuestas al azar entre los participantes. Ahora, hemos de problematizar o encontrar alguna de las repuestas que no sean coherentes, pertinentes o completas, y compartirlas en el diálogo filosófico.

1. Un robot o replicante
2. Una máquina con inteligencia artificial.
3. Una lavadora.
4. Un extraterrestre
5. Un clon.
6. Una mascota.
7. Una mujer.
8. Un mutante.
9. Un animal salvaje.
10. Una persona muerta.
11. Un bebé no nacido aún.
12. Un bebé recién nacido.
13. Un hombre.
14. Un andrógino.
15. Un mendigo.
16. Un niño/a.
17. Un libro.
18. Un refugiado.
19. Un cibernético (Alguien con adaptaciones o implantes tecnológicos)
20. Un árbol.
21. Una persona en coma.
22. Un archivo colgado en internet.
23. Un niño robot que ama.
24. Una persona mejorada genéticamente en el parto.
25. Una persona con discapacidad.

El desprecio y aniquilación a la máquina la vemos en la cruel película *A.I. Inteligencia Artificial* (2001) de Steven Spielberg, donde se les llaman *mecas* (androides mecánicos con emociones) y se les lleva a una feria donde se les tortura como en el coliseo romano mientras la turba aplaude. Otra obra que plantea el uso de los demás como herramienta utilitaria, es el film de *La Isla* (Bay, 2005), donde la sociedad vive bajo suelo después de un apocalipsis nuclear, y sueñan con ir a una utopía libre de polución llamada la Isla. Solo aquellos que ganan un sorteo pueden salir. Aun criados como adolescentes, y limitados por normas muy puritanas, uno de ellos Lincoln Six Echo (Ewan McGregor) filosofa, duda y se pregunta, sobre todo. Como un liberado de la caverna, este descubre que fuera no hay nada tóxico, que todo es un relato de miedo para tenerlos sumisos y que la isla no existe. Todo ello, le lleva a descubrir que en verdad son clones, que pertenecen a alguien acaudalado que pidió su clonación para tener, llegado el día de esa necesidad, órganos de

repuesto. En definitiva, los clones averiguan que son piezas de repuesto, y que el sorteo es solo una treta para sacarlos y trasplantar órganos.



Fotograma de La isla (Bay, 2005). Etapa: **ED. SECUNDARIA.**  
**Miniatura: Distopía de la clonación. Sois piezas de recambio.**

### EJERCICIO 20– IGUALDAD Y DESIGUALDAD.

Numerosas evidencias indican que hombre y mujeres son iguales en derechos pero desiguales en los hechos. Siendo este solo un caso de las enormes desigualdades que apreciamos según la forma, lugar, circunstancia, y que están en diferentes dicotomías como ricos/pobres, niños/adultos. A continuación, se muestran opuestos en donde hemos de analizar si existe entre ellos desigualdad, y de qué tipo es su naturaleza, sus consecuencias y si es una desigualdad importante para la sociedad. La consigna para el alumnado puede ser:

*Decide, para cada una de estas parejas de términos, si hay algún tipo de igualdad o desigualdad que puedas describir. Si encuentras alguna desigualdad, valora si es o no importante para la sociedad. Justifica tu juicio.*

- Niños/as y adultos.
- Ricos y pobres.
- Malos alumnos/as y buenos alumnos/as.
- Gobernantes y ciudadanos.
- Ignorantes y sabios.
- Europeos y africanos.
- Débiles y fuertes.
- Bellos y feos.
- Discapacitados y “normales”.
- Nativos e inmigrantes.
- Chicos y chicas.
- Maridos y esposas.
- Alumnos/as y enseñantes.
- Policías y ladrones.
- Hombre, Mujer y animal.
- Campesino y ciudadano.
- Creyentes y ateos.
- Gordos y delgados.

Brenifier, O. y Millon, I. (2011). Ejercicio 53. Pág. 80

En la película *Alien Nación* (1988) de Graham Baker, nos muestra como un grupo de extraterrestres liberados llegan a la tierra, y se asilan en Estados Unidos, adaptándose a la cultura, trabajo y costumbres terrícolas americanas. La obra es una metáfora del racismo a la inmigrante relatada desde el punto de vista de una familia Alien que sufre el rechazo social. Muy próximo, pero más hostil y sobrio, es la visión de *Distrito 9* (2009) de Neil Blomkamp. En esta nos narra que los extraterrestres, como viajeros inmigrantes o refugiados, llegaron a la ciudad africana de Johannesburgo, pero tras dos décadas de parálisis se les ha marginado en un malsano gueto a las afueras, denominado Distrito 9. Los extraterrestres pidieron ayuda humanitaria, pero pronto se vieron caminando por las calles nutriéndose de las basuras. A modo de documental, la miniatura, muestra qué piensa la gente humana de la convivencia con estos visitantes, apareciendo un creciente rechazo hacia el otro, un clima de pobreza y *antialien* semejante al apartheid.



Fotograma de Distrito 9 (Blomkamp,N, 2009). Etapa: **ED. SECUNDARIA.**  
**Miniatura: Distopía de los extranjeros. Apartheid, especismo y rechazo al otro.**

### **EJERCICIO 21 - RICOS Y POBRES.**

La pobreza es uno de las grandes preocupaciones sociales. La relación entre pobreza y riqueza en un sistema en el que vivimos da lugar a circunstancias de desigualdad hereditaria e injusticia distributiva. Siendo un tema tan antiguo, la cultura popular dispone de numerosos proverbios que analizan esta diferencia según el ángulo.

A continuación, le ofrecemos al alumnado numerosas citas y proverbios en las que debe de seleccionar cinco con las que está de acuerdo y cinco con las que no está nada de acuerdo. Siendo esta una actividad un tanto interpretativa, el alumnado debe describir qué significa la frase, además debe ofrecer un argumento que justifique su elección. La consigna para el alumnado puede ser:

*Elije cinco frases con las que estés de acuerdo, y cinco con las que no estés de acuerdo o que desees criticar, pero antes de justificar tu juicio, explica qué significa la frase.*

- El rico sueña con el año que viene, el pobre piensa en el día de hoy.
- El pobre imagina lo que da la riqueza, el rico no sabe lo que significa la pobreza.
- El rico mata el tiempo y el tiempo mata al pobre.
- Los ricos tienen mucho dinero, pero los pobres tienen muchos bebés.
- La ley está hecha para el rico y el castigo para el pobre.
- Dios debe amar a los pobres. De no ser así, no habría creado tantos.
- El orgullo es al pobre lo que la silla de montar a una vaca.
- Cada vez que prestas dinero a un amigo, su memoria se ve dañada.
- La riqueza da derecho a hablar.
- Tener amigos es ser rico.
- Más vale ser el esclavo de un rico que el hijo de un pobre.
- Nunca te asocies a alguien que es más rico que tú.
- Aquel que se sube al carro de la esperanza, suele ir acompañado de la pobreza.
- Riqueza y pobreza son cuestión de opinión: quien cree no tenerlas, no las tiene.
- La verdadera riqueza es no necesitar nada.
- Sólo aquel que puede pasar de la riqueza es digno de disfrutarla.
- Un hombre instruido tiene siempre en sí mismo su propia riqueza.
- Comparada con la verdadera felicidad, la riqueza vale lo mismo que la sombra del humo.
- No hay más riquezas que la ciencia y la salud.
- Solo los pobres comparten.
- La verdadera riqueza de un hombre en este mundo se mide por el bien que ha hecho a su alrededor.
- La verdadera riqueza es discreta.
- Nuestros recuerdos son nuestra mayor riqueza.
- Los niños son la única riqueza de este mundo.

Brenifier, O. y Millon, I. (2011). Ejercicio 111. Pág.143

Otro tipo de distopías, muy alarmantes en la actualidad, debido al cambio climático son las *ecotopías* o distopías ecológicas. Entre sus factores está el deshielo de los polos (Inteligencia artificial), el calentamiento global y contaminación de los ecosistemas (El Cuento de la criada), la muerte de las especies (Blade Runner), debilitamiento de las fuentes alimenticias (Blade Runner 2049), escasez de comida y agua (El libro de Eli, Mad Max) o la superpoblación como desequilibrio malthusiano. En la obra *Siete Hermanas* (Wirkola, 2017) nos introduce en una crisis global por superpoblación, llegando a una limitación de los recursos más primarios, como el agua. El consumo desenfrenado de energías sobrecalentó el planeta. El consumo de alimentos transgénico no solucionó el problema, sino que los agravó, al originar partos con múltiples gemelos. Esto llevó a que el nuevo gobierno impusiera dos leyes, por un lado, la política de hijo único, o Ley de Asignación Filial, y por otro, la criogenización de todos los hijos/as menos el primogénito, para almacenar todos esos niños y descongelarlos en un futuro mejor. La trama nos muestra un dilema identitario de como siete hermanas con diversas

personalidades viven con una sola identidad pública toda su vida, usando cada una de ellas un día de la semana. La miniatura nos introduce esta distopía ecológica de la superpoblación que no es tan lejana como se podría pensar.



Fotograma de Siete hermanas (Wirkola, 2017). Etapa: **ED. PRIMARIA**  
**Miniatura: Distopía de la superpoblación.**

### **EJERCICIO 22 - JUSTO E INJUSTO.**

En ocasiones experimentamos y apreciamos injusticia en el mundo, en particular hacia nosotros mismos. Las cosas no salen como lo deseamos, y habiéndonos esforzado y mereciendo justicia a veces esta no llega o no alcanza, y las cosas no salen bien. El mundo tiene sesgos, impone límites y nos vemos inmersos en situaciones impuestas. Podemos vislumbrar si muchas de esas injusticias “están justificadas” y tienen una explicación o razón, o, por otro lado, si aun teniendo razones son insuficientes para ser justas.

A continuación, se muestran varias situaciones que depende nuestra óptica pueden ser consideradas justas o injustas. Le propondremos al alumnado este ejercicio dividido en dos partes.

1. En la primera parte, deben examinar cómo todas esas situaciones generan injusticia, escribiendo un razonamiento.
2. En la segunda parte, deben examinar cómo todas esas situaciones podrían ser consideradas justas, o estar justificadas o simplemente que no tienen nada que ver con la justicia, escribiendo razonamientos ante cada una de ellas.

Posteriormente se iniciará el diálogo filosófico donde se preguntará ¿Cuál ha sido la más conflictiva de responder?

- La maestra no tiene que levantar la mano para hablar.
- Mi padre va al restaurante más a menudo que yo.
- Nunca veo la ceremonia de los Óscar de Hollywood.
- Mi madre no quiere que lave los platos.
- Mi hermano no quiere darme su pijama.
- No tengo permiso para salir sola.



- Mi hermana se burla de mí.
- Los padres de mi compañera no se enfadan cuando les lleva malas notas.
- Debo arreglar mi cuarto antes de hacer mis deberes escolares.
- Tengo una discapacidad física.
- Mi perro no va al colegio.
- No puedo soñar lo que quiero.
- Nadie me impide hacer lo que yo quiero en mi casa.
- Soy un chico.
- No tenemos todos el mismo color de piel.
- Soy menor.
- Soy un ser humano.
- Mis padres no tienen trabajo.
- Existo, pero no he pedido venir a este mundo.
- Tengo una nariz grande.
- Todos morimos algún día.
- Mis padres hacen lo que quieren y yo no.

Brenifier, O. y Millon, I. (2011). Ejercicio 52. Pág. 79

Como vemos hay leyes represivas que limitan, pero no eliminan, taponan la violencia la cual puede tomar otras formas o explotar en ciertas fechas. En la obra *La purga. La noche de las bestias* (DeMonaco, 2013). Se nos presenta una sociedad que ha eliminado la delincuencia, la pobreza, el paro y la mendicidad. Tras un colapso del sistema social capitalista, los *nuevos estados modernos* escribieron una *nueva constitución* con *nuevos padres fundadores* en donde se garantizaba un festejo anual, el día de la Purga. Durante todo el año todo es pacífico y la delincuencia se suprime, pero ese día todo sistema legal desaparece, así como toda defensa o soporte sanitario. Es decir, el Leviatán desaparece ese día, y se entra en una fase anárquica negativa. Ese día ciertos grupos, bandas, y gente revanchista se organiza para asesinar, en ocasiones con exquisito detalle y juegos macabros, con las minorías sociales, ya sean inmigrantes, personas sin techo, gente sin recursos, en un festín de aporofobia y genocidio de las distintas clases sociales. Como si la fiesta patrona o en Halloween la gente maquina durante todo el año malicias de todo tipo para ejecutarlas ese día. Esa noche la maldad reprimida de la sociedad se libera, hasta el vecino más insospechado nos desea la fatalidad. La ley, y no la bondad, son la única barrera que aleja del crimen, pero una sociedad que celebra una noche de lobos, hace que el lobo interior se alimente todo el año. En la frontera de los derechos y deberes, nos preguntamos, ¿Existe el derecho a suspender derechos? ¿Es la purga un derecho esa noche? ¿Matar como derecho? ¿O un deber?





Fotograma de La Purga (DeMonaco, 2013). Etapa: **ED. PRIMARIA**  
**Miniatura: Distopía del estado de naturaleza. El derecho a suspender derechos.**

## **EJERCICIO 23- LA LEY EN LA SOCIEDAD.**

### **EJERCICIO 23.1 - LOS OBJETIVOS DE LA LEY**

Un análisis de distintas leyes con las que coexistimos nos permite ver que interés e intención opera tras ellas, es decir, ¿Qué objetivos tiene una ley? ¿A quién o qué cosa defienden? ¿Impiden que las personas se hagan daño? ¿Posibilita la cohesión social? ¿Protege a inocentes? ¿Tiene una ley un único propósito o varios? En este ejercicio se busca encontrar los propósitos que hay tras esas leyes. Tras ello inicie el diálogo filosófico. Puede proponerles esta consigna:

Contempla estas leyes e indica qué propósitos tienen. Posteriormente dialogue con tu compañero/a de la derecha para llegar a acuerdos sobre los propósitos en ellas. Tras ello, debéis seleccionar tres de ellas para compartirlas en el dialogo en grupo.

Ley 1: Si una persona hace una declaración pública que es falsa, maliciosa y perjudicial para otra persona, el ofensor será perseguido.

Ley 2: Los coches no sobrepasarán la velocidad máxima de 90 km/h en la carretera.

Ley 3: Los que intenten suicidarse serán detenidos.

Ley 4: Los que fumen en lugares no destinados a fumadores serán detenidos.

Ley 5: Se prohíbe a las víctimas de un delito vengarse personalmente del delincuente.

Ley 6: Está prohibido profanar la bandera nacional.

Ley 7: Los chicos que habitualmente no asistan a clase serán detenidos por holgazanes.

Ley 8: No se permite a los niños casarse.

Ley 9: Los empresarios no deben de pagar a sus empleados menos del salario mínimo.

Ley 10: Se prohíbe a los niños y a los adultos que consuman bebidas alcohólicas.

Ley 11: No se permite a los niños votar hasta los 18 años.

Ley 12: Las personas que no lleven mascarillas en lugares públicos serán detenidos.

De forma adicional escriba dos leyes más que puedan generar problemáticas.

Ley 13: ...

Ley 14: ...

### **EJERCICIO 23.2 - LA LEY DIARIA**

Muchas leyes se han normalizado. En otras épocas leyes de ahora hubiesen sido chocantes y viceversa. Sin duda, la ley se instala e incluso se convierte en rutina, en una metafísica de las costumbres como diría Kant. Cuando

analizamos las utopías y distopías de este ejercicio lo que nos choca son las leyes (o su ausencia) que en ellas se viven y se contraponen a nuestras leyes diarias.

Se propone organizar a los alumnos/as en parejas o grupo de tres, indicándoles que deben hablar de cosas que hacen en su día a día, desde la mañana a la noche, con aspectos cotidianos durante nuestra semana, con el fin de componer una lista de 20 aspectos afectados por las leyes actuales. Una vez tengan la lista de acontecimientos/ ley, repártalos a grupos para que clasifiquen sus propuestas en ellos mismos en cuento estos tres criterios.

- A. Cosas rutinarias afectadas por las leyes: atravesar la calle, leyes de tráfico, beber un vaso de agua, limpieza, etc.
- B. Cosas que haces porque la ley te obliga a ello: Ir a la escuela, leyes educativas, vacunación, pasaporte, leyes de inmigración, etc.
- C. Cosas que NO haces porque la ley lo impide: Herir a compañeros o prohibir agresiones, romper el mobiliario de la escuela, leyes contra el vandalismo, etc.

Apóyese en esta pequeña guía de discusión para lanzar el diálogo filosófico:

- ¿Hay algún aspecto que no entre en ninguna categoría?
- ¿Qué categoría tiene más aspectos?
- ¿Qué conclusión sacamos de todos esto?
- ¿Hay alguna actividad que no quepa en esas tres clasificaciones?
- ¿Qué nueva categoría idearías para incluirla?
- ¿Qué conclusiones sacas acerca de la naturaleza de las leyes?

Lipman y Sharp (1990). Investigación social. Manual para trabajar a Mark. IV-29 – 31, 277 – 279.

La obra nos coloca en la piel de un acomodado padre de familia (Ethan Hawke) que se embolsa grandes fortunas instalando sofisticados sistemas de seguridad en barrios residenciales pudientes. Esto crea un *metarrelato* de la seguridad, propio de las sociedades terroristas de hoy. En una noche en donde se festeja La Purga, su hijo, con moral hospitalaria, ve un mendigo moribundo por la calle y le deja entrar y se esconda en la casa. Un macabro grupo de jóvenes yuppies le persiguen con sed homicida. Entonces toca a la puerta y activan un dilema ¿Es peligroso quien entró huyendo de la purga y ahora está dentro? ¿Son más peligrosos *los yuppies* que quieren purgar y amenazan a “los de su clase” desde fuera? ¿Debe esa familia entregar al dañado hombre que se refugia?



Fotograma de La Purga (DeMonaco, 2013). Etapa: **ED. PRIMARIA**  
**Miniatura: Dilema de la Purga, la noche donde es legal el crimen.**

### EJERCICIO 24: DILEMA DE LA PURGA.

Plantee al alumnado este dilema:

*Están ustedes celebrando la purga en su casa, la cual dispone de un sistema de seguridad caro y de calidad. Uno de ustedes deja entrar en la casa a un vagabundo herido perseguido por una turba. ¿Deben ustedes entregar al sin techo a la turba o deben plantar resistencia a la turba y su allanamiento?*

Para ello, recoja las opiniones en una urna o vea el balance a mano alzada. Posteriormente haga tres equipos.

- 1- Seleccione si será una actividad individual o en pequeños grupos. Después haga una lectura de la misma.
  - 2- JUSTIFICAR: Los equipo o el alumno/a debe justificar las posturas con argumentos, enumerando el mayor número de argumentos posibles a favor de cada una de las opciones.
  - 3- ESCRIBIR SOLUCIÓN: Redactar una breve exposición que deje clara nuestra postura, usando razones que justifican esa decisión. Además, se debe refutar los argumentos en contra.
- Nota: No se puede resolver el dilema proponiendo una solución intermedia, ya que evitaría el dilema.
- 4- DIALOGO FILOSOFICO sobre las decisiones. Los grupos exponen su postura y se preguntan entre ellos. Al final, se puede hacer una votación sobre la decisión o decisiones más coherentes.

Cuando la realidad se vuelve demasiado atroz, lo mejor es refugiarse en una utopía, que en estos tiempos puede ser virtual. En este caso es Oasis, en la obra *Ready Player One* (Spielberg, 2018) una utopía virtual creada a modo de videojuego. Esta segunda vida hace de refugio a la población, la cual ha abandonado lo real, como una conexión voluntaria a Matrix. El doble, como la identidad que acaparamos en las redes sociales, chats o canales de *streaming* zarandea la identidad de los sujetos, llenos de pseudónimos, haciéndonos dudar si queda algo de real o si alguna vez tras esta ficción hubo una realidad. Incluso, si podemos entender la nueva realidad como un dual inseparable que llega a potenciar (o destruir) la realidad anterior. La legislación de este mundo virtual queda lejos y fuera de la democracia conocida, y queda en manos de arquitectos informáticos leibnizianos, que programan estas segundad-utopías con una lógica competitiva, acumulativa y bancaria, propia del placer consumista postmoderno. En un antiguo mundo que se va vaciando poco a poco, la sociedad prefiere ese nuevo metaverso, lo virtual.



Fotograma de Ready Player One (Spielberg, 2018). Etapa: **ED. SECUNDARIA**.  
**Miniatura: Distopía de la vida virtual. Hiperrealidad y videojuegos.**

Los videojuegos, las tecnologías próximas y las redes sociales, toman un tenebroso análisis en la antología *Black Mirror*, de Charlie Brooker, que nos hace replantearnos nuestra relación con la técnica. Hemos de resaltar algunos de sus más distópicos episodios como son 15 Millones de méritos (euros Lyn), una sociedad centrada en los *talent shows*, o Caída en picado (Joe Wright) que describe un futuro controlado por aplicaciones de móviles y donde las calificaciones de los demás te dan o quitan acceso a servicios.

En la romántica y *postecológica* película infantil, *Wall-E: Batallón de limpieza* (2008) nos colocamos en un hipotético siglo XXIX d.C. mientras vemos las rutinas de limpieza de un robot de limpieza, Wall-E. Esta obra nos indica que, tras años de hiperconsumo y destrucción de la naturaleza, la tierra ha quedado desierta y convertida en un planeta basurero. Los humanos elegidos huyeron en cruceros espaciales de titánica envergadura siete siglos antes, dejando en la tierra robots de limpieza. Esa misión fracasó, y los humanos no retornaron. En la miniatura, vemos al último robot de limpieza encendido, Wall-E, mostrándonos el residual mundo sin humanos del futuro, un mundo de basura en donde murió la naturaleza:



Fotograma de WALL•E (Stanton, A., 2008). Etapa: **ED. PRIMARIA**  
**Miniatura: Ecodistopía de los residuos. La Tierra como basurero.**

## EJERCICIO 25 – EL JARDÍN ECOSÓFICO.

A continuación, se propone una actividad adaptada de la filósofa práctica experta en gamificación, Lourdes Cardenal. En ella, se propone crear un jardín edénico, un lugar utópico en donde se respeta la ecología y el respeto a la naturaleza. Este tipo de actividades responde a la *ecosofía*, o filosofía ecológica aplicada a la filosofía para niños/as.

Agrupe a los alumnos en pequeños grupos y entrégueles un folio grande, que se les indica que es el tablero del juego. Se le dicen que indiquen 12 círculos o casillas de semejante tamaño y que los dispongan en el folio, mientras que lo decoran como un jardín. Indíqueles que el proceso seguirá siete pasos o días, como metáfora divina. En cada paso, nos detendremos para discutir las cuestiones, y que cada grupo dialogue y alcance acuerdos. Los pasos son:

**1º Día** – Piensa en los animales que quieres que haya. Dibújelos en los círculos 1,2,3, y 4.

**2º Día** - ¿Tienes comida para esos animales? Piensa una cosa... ¿Qué pasaría si todos fuesen herbívoros? ¿Por qué es importante que haya algún depredador?

Añade alguno si antes no los pintaste (círculo 5) o equilibra la existencia de esos herbívoros y carnívoros.

**3 día** - ¿Hay suficientes animales para los depredadores? ¿Cómo asegurar que estos no se mueren de hambre?

Multiplica las especies poniéndoles una pareja para que no falte la comida a los carnívoros.

**4 día** - ¿Qué pasaría si las plantas se acaban? ¿Se te ocurre alguna manera que facilite que estas se reproduzcan?

Los insectos y animales pequeños pueden colaborar en esta tarea. Añade y pinta las plantas con polen en los círculos 6 y 7. Añade a los animales que pueden ayudar a la polinización en los 8 y 9.

**5 día** – Es el momento de añadir al ser humano, en los círculos 10 y 11. Somos listos, sabemos cazar, construimos utensilios, y, además, somos omnívoros. ¿Qué pasaría si nada nos parara los pies? ¿Y si añadimos algo que impida que acabemos con todo? ¿Alguna idea? Añade nuestros límites y depredadores en el círculo 12 y 13.

**6 día** - ¿Consideras que tu jardín utópico está perfecto? ¿Qué pasaría si alguno de sus elementos desapareciese? ¿A qué conclusiones llegas? Escribe las conclusiones, y haz cualquier modificación ahora si lo necesitas.

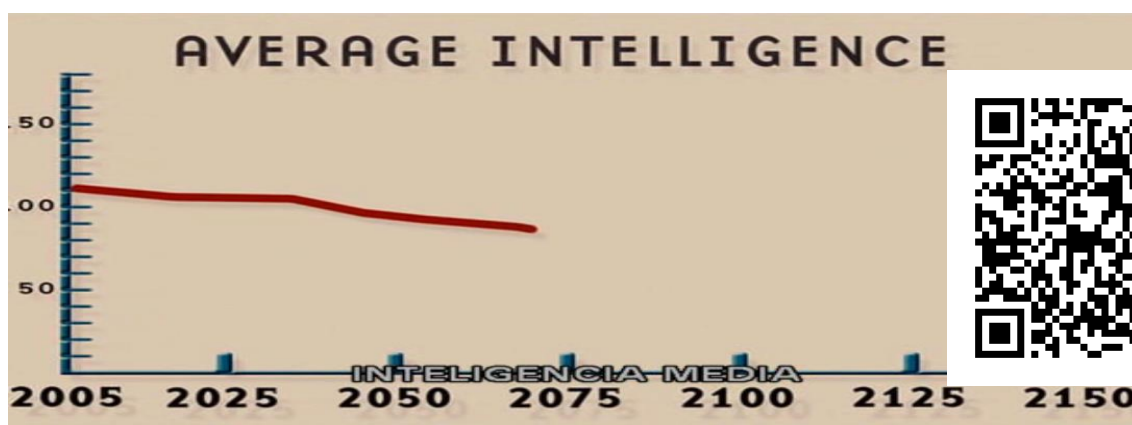
**7º Día** – Cada equipo comparte su mapa del jardín y expone sus conclusiones. Una vez estén expuestos todos, se inicia la discusión filosófica.

Podemos encontrarlo y descargar su tablero en Lourdes, C. (2018). Diseña tu sociedad (web). Recuperable en: <https://lourdescardenal.com/2018/10/28/juego-el-jardin-del-eden-ecologia-profunda/>

El mundo tornado basurero también lo vemos en la obra *Idiocracia* (Judge, 2006) en donde se cumple el lado más viciado de las teorías de Rousseau (2017). Partiendo de teorías aristotélicas, al igual que una monarquía puede convertirse en tiranía, la aristocracia en oligarquía y la democracia, torna su degeneración en la demagogia, o las palabras Plobio, *Ocloracia*, o gobierno de la muchedumbre, donde el pueblo se ha viciado y reina una tiranía de la mayoría analfabeta (Padilla, 2015). La idea de pueblo es sustituida por la de gentío. Esto cumple las peores pesadillas de Platón. En ella los oclócratas, o



políticos transformados en demagogos, legitiman y empoderan los masas y colectivos más ignorantes, a través de la propaganda y confusión de la información (*Fake news* actuales) alimentando lo irracional, las `pulsiones, el fanatismo, la xenofobia y negacionismo. En esa espesura la masa se empacha de *hybris*, miedo y odio mediante una incontrolada bestia de desinformación y sobreinformación. Así las urnas democráticas se van viciando, pues la decisión está secuestrada y es corrupta, y desembocará en la fatal elección de dirigente cada más viciados. La olocracia es el gobierno de la ignorancia. En estos límites, llegamos a *Idiocracia* (2006). Aun con un aire jocoso y con chistes exagerados, la obra nos lleva a un replanteamiento darwinista sobre la reproducción de las clases más bajas. Según su argumento, en el mundo natural sobrevive el más fuerte, asegurando la mejora de la especie, en contraste con el sistema proteccionista actual, que protege a las clases pobres sin límites de procreación. Al contrario que la eugenesia, esta una disgenesia, o triunfo selectivo de las disposiciones genéticas negativas. Según esta lógica, con el tiempo los *idiotas* se multiplicarán y determinarán las urnas electorales, desplazando a los intelectuales del poder. En la miniatura se muestra con burdo humor la llegada a la distopía de la idiotez:



Fotograma de *Idiocracia* (Judge, 2006). Etapa: **ED. SECUNDARIA**.  
**Miniatura: Distopía de la idiotez. La supervivencia del más tonto y la irracionalidad**

Esta distopía de la irracionalidad nos pone en el rol de dos arquetipos. Joe (Luke Wilson), un hombre extremadamente mediocre en la actualidad, y de Rita (Maya Rudolph), una prostituta. En el futuro, él será el hombre más inteligente del planeta y ella la más moral y puritana. Vivirán una *infratopía* (lugar por debajo), experimentando el lugar más decadente de nuestro desarrollo, una sociedad inferior y *desevolucionada*. David Fear (1 de octubre de 2004) indicó que es "una película que originalmente era una comedia, pero se convirtió en un documental". El film muestra que el lenguaje se ha deteriorado,

indicando: “El idioma se había deteriorado hasta convertirse en un híbrido de paletismos, horteras, macarradas y diversos gruñidos. Joe era capaz de entenderles a ellos, pero cuando hablaba con una voz normal a estos le sonaba pedante y amanerado” Acude a un hospital donde la ciencia ha desaparecido, la economía se había desplomado, y el arte se ha vaciado, hasta el punto que la mejor película del año titulada Culo, ganadora al óscar al mejor guion, solo muestra unas nalgas y sus flatulencias a cámara fija durante dos horas. Aunque es una parodia y una absurda caricatura y exageración ¿Son los estados actuales olocracias que fingen ser democracias? ¿Qué pensaría Tomás Moro y su viajero de esto? En esta miniatura se aprecian estos rasgos culturales propios de la *idiocracia*:



Fotograma de Idiocracia (Judge, 2006). Etapa: **ED. SECUNDARIA**.  
**Miniatura: La razón estúpida. Lenguaje, cultura, ciencia y arte en la era de la idiotez.**

### **EJERCICIO 26– LA HIPÓTESIS DEL FUTURO**

Pida a los alumnos/as, ya sea individual, parejas o grupos, que dibujen una hipótesis del futuro. Tras ello exponen todos los grupos sus propuestas de futuro. Puede emplear esta consigna:

*¿Cómo crees que será el futuro? Haz un dibujo en donde representáis vuestras ideas.*

El diálogo empieza pidiendo que se identifique aquella con los rasgos más posibles. Inicie el diálogo filosófico problematizando todas las cuestiones de posibilidad.

En muchos de los indicios citados se diagnostican un debilitamiento del pensamiento crítico, y, por ende, de la elección racional de nuestros representantes en las democracias liberales que nos acogen. Esto se nos muestra en la sobrecogedora mini serie *Years and Years* (2019) de Russell T Davies, y dirigida por Simon Cellan Jones y Lisa Mulcahy, que muestra una sociedad asustada, cansada, relativista, negacionista e incluso animosa ante el terraplanismo. En ella se nos relata la vida de una familia actual británica, compuesta desde la abuela, un matrimonio homosexual, una hija adicta a la tecnología transhumanista, etc. Otro aspecto singular aspecto es su dimensión temporal. La serie se

desarrolla a lo largo de quince años de cambios sociopolíticos y tecnológicos, afectados por fenómenos espeluznantes como el enfrentamiento de Trump contra china, la crisis de refugiados del Mediterráneo, la entrada de partidos de ultraderecha (y antieuropeos) en Europa, un crash bancario del dinero físico, la extinción de los empleos que conocemos, la supremacía de los oligopolios de reparto al estilo Uber o Amazon, etc. En la piel de esta familia, y sus alteraciones, vemos como se altera la sociedad y cómo llega al poder, y en el momento más oscuro, una política populista de ultraderecha, Vivienne Rook (Emma Thompson), y aunque al principio ser perfila imposible, cada comicio electoral la aproxima más a la presidencia. Esta dialéctica hegeliana nos vislumbra qué rasgos debe reunir una sociedad en un momento clave para que tales antipolíticos lleguen al poder, así como golpes de estados, campos de exterminio o derrumbes culturales se pongan en marcha. Toda la serie se mueve en un aire de absoluta proximidad, de posibilidad inminente, tan cercana que parecen rasgos presentes. Tanto es esto, que podemos llamar a este bloque, como *distopías cercanas*.

En la miniatura, Viv entra en la escena política cuando en una tertulia televisiva dice: Me importa una mierda Palestina, Israel, Qatar y Yemen (en referencia a sus refugiados), toda esa gente me come el \*\*\*\*\*. Los politólogos se escandalizan, y el público también, y justo ese escándalo es su brutal búsqueda. Por un lado, se representa televisivamente como encarnación del desencanto popular con discursos rezumantes de conceptos vacíos como “libertad” y “gloria”, con agresivos deslizamientos de sentido, retórica e improvisaciones con insultos, hacen de su figura un espectáculo mediático que apasiona *distópicamente* al vulgo.



Fotograma de *Years and Years* (Cellan, S.J, 2019). Etapa: **ED. SECUNDARIA.**  
**Miniatura: Distopías cercanas, antipolítica y el ascenso populista.**



## EJERCICIO 27 - LA JUSTICIA Y LAS REGLAS.

1. ¿Bajo qué circunstancias estaría excusada la juventud de ir a la escuela?
2. ¿Puedes pensar en alguna razón por la que estuvieras excusado de asistir a clase, aun cuando los demás tuvieran que asistir?
3. ¿Es justo que todos los niños/as estén obligados a ir a la escuela, pero no todos estén obligados a ir al Instituto?
4. ¿Hay ocasiones en las que sería injusto comparar tu situación personal con la de cualquier otro?
5. ¿Querrías gustar a todo el mundo?
6. ¿Es justo que algunos estudiantes organicen funciones sociales que son demasiado caras como para que otros participen en ellas?
7. ¿Se debería dar derecho a todos los niños a la vida privada, tanto en casa como en el colegio?
8. ¿Deberían tener derecho todos los niños a una asignación?
9. ¿Se debería permitir a los niños trabajar sin mirar su edad, hasta donde lo permita su educación?
10. En nuestra sociedad, ¿son tratados más injustamente, por lo general, los de 16 que los de 18? ¿Son tratados más injustamente los de 12 que los de 16?

A continuación, se muestran distintos testimonios sobre ¿Qué es lo justo en una sociedad? ¿Qué reglas validan esa justicia? ¿Crees que las reglas propuestas son medios apropiados para conseguir el fin deseado de la justicia o son justo lo contrario? En este caso los estudiantes y participantes deben escoger cual es aquella más apropiada y señalar también aquellas más inapropiada para el cumplimiento de las reglas y la justicia.

**1. Antonio:** «No es justo que sólo unos pocos sean famosos. Propongo que cada persona en el mundo se vuelva famosa durante cinco minutos en la vida.»

**2. Marina:** «Justicia significa que la gente reciba ni más ni menos que lo que se merece. Pero los niños recién nacidos son todos semejantes, de modo que ningún bebé merece más que otro. Por tanto, debería haber una regla por la que ningún bebé pueda heredar más que otro.»

**3. Glenda:** «No hay nada malo en que algunos sean ricos y otros pobres. Pero todos deberían turnarse. Todos deberían ser pobres una parte de sus vidas, y ricos, otra parte.»

**4. Leopoldo:** «No es justo que algunos puedan vivir más que otros. Debería haber una regla que fijara una duración máxima de la vida para todos.»

**5. Jaime:** «Las ciudades van extendiéndose y van comiéndose el campo. La única manera de hacer justicia es hacer una regla por la que todos tengan que vivir en rascacielos de mil metros de altura.»

**6. Pilar:** «Nada puede ser más justo que el modo en que funciona la "Ley de la oferta y la demanda". Pero lo que esto significa es que no tiene que haber reglas en los negocios para que las cosas sean realmente justas.»

**7. Cristina:** «Para hacer algo de modo justo debería haber una regla según la cual en el momento en que compraras un producto, fueras convertido en accionista de la compañía que fabricó ese producto.»

**8. Jorge:** «La justicia es obtener aquello a lo que tienes derecho. Pero nadie tiene derecho a nada -excepto a las obligaciones. Así que una sociedad justa es la que la que vela por que todos tengan los deberes que merecen.»

Lipman y Sharp (1988). VI – 18 – 278-279, y VI-26 [285 - 286]

A lo largo de estas páginas hemos visto viajes al futuro *irretornables* debidas a varios descongelamientos, pero una obra clave de los viajes a las utopías del *steampunk*<sup>170</sup> es *La máquina del tiempo* (2002) de Simon Wells, nieto del escritor de la novela H.G. Wells. En ella un trágico acontecimiento romántico lleva al científico Alexander Hartdegen (Guy Pearce) a construir una máquina con la que retornar a un punto del pasado y evitar la muerte de su prometida. Viendo que no puede, y que hay un entramado determinista, decide viajar al futuro para averiguar más sobre el tiempo y sus posibilidades. Es ahí cuando nos muestra varios elementos utópicos, como la posibilidad de comprar apartamentos en la luna, o entablar conversación con un asistente de biblioteca virtual, semejante a una Wikipedia holográfica. Una explosión le propina un golpe que lo deja inconsciente en la máquina hasta transportarlo al año 802.701. Su descubrimiento es que la especie humana se ha dividido en dos rutas evolutivas distintas. Por un lado, los atemorizados Eloi, una involución humana de apariencia tribal que basa su supervivencia en la protección, la recolección y la caza. Por otro, están los Morlocks, unas bestias salvajes antropomórficas que viven de forma subterránea y se alimentan de los Eloi, o humanos involucionados. Alexander pierde la máquina y es llevado ante el líder de los Morlocks, un telépata superinteligente, que como una reina desde su colmena controla a todos los Morlocks y su animalidad. En la miniatura se muestra su conversación sobre antropología y evolución, y cómo él es la consecuencia de su máquina, como los Morlocks son la consecuencia del fin de la especie humana. Alexander se muestra altivo, pero el Morlock le dice - ¿Quién eres tú para cuestionar ochocientos mil años de evolución?

---

<sup>170</sup> Subgénero retrofuturista ambientado en una época anacrónica donde la tecnología de vapor propia de la era victoriana aún prevalece, como es el estilo marcado en la *Máquina del Tiempo* de H. G. Wells y las descripciones de Julio Verne.



Fotograma de La máquina del tiempo (Wells, 2002). Etapa: **ED. SECUNDARIA**.  
**Miniatura: Distopía de los viajes en el tiempo. Evolución, recuerdos y sueños.**

### EJERCICIO 28 - ¿QUÉ PASARÍA SI...?

Retomando la frase del Morlock en la Máquina del Tiempo, platee a los alumnos que observen estos condicionales hipotéticos y escriban al lado las posibles consecuencias de los mismos. Posteriormente pídale que los enumere del 1 al 26, siendo el 1 el más próximo y posible, y el 26 el menos próximo y posible.

Los que son de interés son los tres primeros y los tres últimos. También puede decirles que simplemente señalen los tres más posibles/próximos y los tres menos posibles/ próximos. Inicie el diálogo filosófico preguntando y votando quién prefiere empezar por los posibles y cercanos o por los lejanos. En cualquiera de los cosas problematice con ¿Por qué no quieres empezar por los posibles y cercanos? ¿Por qué prefieres hablar primero de los lejanos?

1. Se evitará la muerte con una máquina de pago.
2. Se sequen todos los mares.
3. Se privatizase el aire.
4. Se extinguen los animales.
5. No pasara nada.
6. Podemos transmitir nuestros pensamientos a un disco duro.
7. Podemos comprar otro cuerpo.
8. Se derriten los casquetes polares.
9. Contactamos con vida extraterrestre.
10. Colonizamos otro planeta habitado.
11. Es legal casarse con un androide.
12. Los clones puedan votar.
13. Se lanza una bomba atómica.
14. Un/a mutante llega a la presidencia del gobierno.
15. Se vive una pandemia sin vacuna.
16. Se vive una pandemia que afecta a las embarazadas.
17. Los hombres puedan embarazarse.
18. Se vive un golpe de estado global.
19. Se agota la comida.
20. Se puede modificar el pasado.
21. Se prohíbe la tecnología y es ilegal inventar.
22. Desaparece el dinero.
23. La tierra se caliente demasiado.
24. Una especie evoluciona demasiado.
25. Se volviese a costumbres del pasado.
26. Se prohíben las leyes.

La ciencia tiene su lugar esencial en este viaje, y es que la ciencia es una de las inspiradoras de las utopías y distopías, en especial la ciencia ficción. Tras la Segunda Guerra Mundial y durante la Guerra fría, el cine de distopía se tornó postnuclear. Las bombas de Hiroshima y Nagasaki inauguraron un nuevo tipo de terror, el invierno nuclear y el advenimiento de una Tercera Guerra Mundial basada en misiles nucleares. Esto permitía imaginar o prevenir ese momento nuclear, y cuál sería el escenario antes y después. En la solemne obra *La hora final* (1959) de Stanley Kramer, se nos introduce en un entorno en donde las potencias ya han tirado las bombas nucleares y todo el hemisferio norte ha sido devastado. Australia vive estos cambios con terror, donde el gobierno reparte pastillas para el suicidio ante el inminente final, la nube radiactiva se extiende y les está afectando. Tras unas señales en mitad del océano, alto cargo de la marina (Gregory Peck) y su tripulación acudirán con la esperanza de encontrar supervivientes y valorar si hay esperanza. La noche antes de zarpar, los aristócratas se encaran a un científico, a quien recriminan el malsano uso de la ciencia:



Fotograma de *La hora final* (Kramer, 1959). Etapa: **ED. SECUNDARIA**.  
**Miniatura: Distopía nuclear. La guerra no fue un accidente.**

### EJERCICIO 29 - LA DECISIÓN FINAL

Proponga a los alumnos la dura misión existencial de escribir en un papel qué tres cosas harían de saber que les quedan 12 horas de vida antes del fin del mundo. Tras ello, indíqueles que las numeren de más urgente a menos urgente. Posteriormente inicie el diálogo filosófico, en donde los participantes exponen cual sería la más urgente de sus tareas o decisiones. Apóyese en un plan de discusión:

- ¿Qué harías antes del final de todo?
- ¿Es necesario hacer algo o no?
- ¿Es algo que podrías haber hecho ya?
- ¿Por qué eso es tan urgente?

Varios temas colisionan en este fragmento, la ciencia, la guerra, la bondad de Dios. El científico (Fred Astaire) aclara – “No fue un accidente, fue meticulosamente preparado (...) nosotros fuimos el instrumento ciego del desastre (...) Luchamos y los exterminamos “. Pero no solo exterminaron al otro, pues cuando el otro también es nosotros, y todo otro es un yo, acabar con el otro es exterminarse entre sí. Todo. La humanidad. Esta distopía nuclear puede ser llevada al aula para pensar el papel de la ciencia en el ajedrez de la guerra global.

Hacia el final del film, la humanidad se reúne con pancartas de esperanza. En un alegato a Dios, a fuerzas divinas que nos ayuden, en el borde de las distopías nacen los relatos. Todos los personajes toman decisiones ante el inminente y rápido final, el tiempo se convierte en riqueza. Cada uno toma formas diversas de decir adiós. En la miniatura, Moira (Ava Gagner) le dice a Dew - “ha llegado el momento de decir, qué bonito ha sido” – y en esa playa, este responde - Te quiero Moira. ¿Qué haríamos nosotros en nuestro último día? ¿Dónde queremos estar en la hora final?



Fotograma de La hora final (Kramer, 1959). Etapa: **ED. SECUNDARIA.**  
**Miniatura: Distopía nuclear. Las decisiones del fin del mundo.**

Pensar la distopía y el fin del mundo, nos lleva a un experimento mental para trabajar la lógica, la ética y la empatía desde la filosofía, como la que propone un profesor de filosofía, Mr. Zimit (James D'Arcy) en su última clase a los alumnos/as en la obra *After the Dark (The Philosophers)* (2013) de John Huddles. El film, cuyo título nos alude a “después de la oscuridad, como referencia a las sombras oscuras del mito de la caverna, expone varios experimentos en donde tomar decisiones en base la filosofía. En la miniatura se exponen varios experimentos filosóficos, o ficciones, como la probabilidad del mono infinito de Émile Borel, el dilema utilitarista del tranvía de Philippa Foot, o “la paradoja de la ignorancia. Un alumno le cuestiona al docente – Me gustaría saber si la filosofía cambia de algún modo la vida de las personas, es decir, ¿diría que la mayoría de

las personas que no estudian filosofía tienen éxito? Aspecto que nos lleva a preguntarnos por la utilidad de la filosofía tanto en el presente que padecemos con una pandemia y ante la toma de decisiones finales y calado ético. Les plantea que, están siendo instruidos para ser ciudadanos felices en la sociedad postindustrial, pero ¿Y si esa sociedad deja de existir? ¿Y si el mundo cambia de tal forma y vuestras expectativas y credenciales no significan nada y todo lo que habíais planificado desaparece en un instante? Les dice que ha pasado ya antes, y que puede volver a pasar – Imaginemos que las cosas cambian.

El ejercicio que propone Mr. Zimit es el siguiente: En ese preciso instante se ha iniciado un holocausto nuclear global, debiendo refugiarse en un bunker con unas condiciones. La primera es que los víveres y recursos de ese lugar subterráneo están ajustados a un máximo de diez personas en vistas a que duren un año, luego tienen que seleccionar a diez personas de su grupo. La segunda, si la humanidad ha desaparecido, es una misión prioritaria reiniciar y mantener la raza mediante la procreación. Un alumno le dice - ¿Pero qué tipo de cambio? Un brote rayo gamba, una pandemia, un super volcán, un cambio de rotación en el eje de la tierra, la plaga gris (*ecofagia*). Tras un discurso sobre la búsqueda de la verdad profunda del mundo, el Señor Zimit dice que durante todo el año les ha entrenado en “las herramientas que utilizaron las mentes más brillantes de la historia, Descartes, Newton, Wittgenstein, explorando en la imaginación lo que ellos no llegaron a experimentar en el mundo físico”, y que ha llegado el momento de emplearlas.



Fotograma de After the Dark (The Philosophers) (Huddles, 2013). Etapa: **ED. SECUNDARIA.**

**Miniatura: Didáctica de la distopía. Filosofía ante un holocausto nuclear.**

**EJERCICIO 30 - EXPERIMENTO MENTAL.  
LOS FILÓSOFOS/AS ANTE EL FIN DEL MUNDO.**

Proponga a los alumnos el experimento mental del fin del mundo.

En ese preciso instante se ha iniciado un holocausto nuclear global. Ustedes están próximos a uno de los pocos refugios de seguridad repartidos por el mundo. El refugio dispone de unas condiciones y limitaciones en vistas a permanecer en él durante un año:

1°. Los víveres, recursos y oxígeno del bunker están ajustados a un máximo de diez personas. Para ello se repartirán unas tarjetas de roles. Los jugadores deben defender por turnos su valor, importancia, y necesidad, haciendo prueba de habilidades de argumentación, oratoria y persuasión. La defensa puede apoyarse en varios aspectos como utilidad, humanismo, etc. En cada defensa, todos los restantes jugadores deberán votar si es aceptable o no. La misión aquí, es seleccionar un máximo de diez participantes.

2°. Con la esperanza de reestablecer la raza humana tras este periodo de oscuridad, al menos durante el año en el bunker se debe de concebir un bebé.

3°. Se les entregará además de las cartas de rol, unas cartas de atributo relevante, aspecto que aumentará la complejidad. Aparte de estos añadidos, los participantes tendrán las características y personalidad que ellos mismos tiene en la vida real.

4°. Para mantener el bunker cerrado durante un año, la puerta del bunker tiene un código de apertura que sólo dispone un jugador. Esto se hace para que nadie habrá la puerta durante la hibernación y entre la radiación.

Se pueden añadir tantas reglas como se necesite.

#### TARJETAS DE ROLES Y TARJETAS DE ATRIBUTOS

ROLES	ATRIBUTOS
1. Agricultor/a orgánico.	1. Es homosexual.
2. Ingeniera/o de estructuras.	2. Es además ingeniera eléctrica.
3. Agente inmobiliario.	3. Es partero/a.
4. Carpintero/a.	4. Es estéril.
5. Gestor/a de inversiones.	5. Lleva una maleta con oro y joyas valiosas.
6. Arpista.	6. Tiene TEA, trastorno del espectro autista.
7. Astronauta.	7. Es un gran jugador/a de cartas y juegos de mesa.
8. Doctor/a en química.	8. Tiene buena genética, salud y longevidad.
9. Electricista.	9. Tiene una fibrodisplasia dosificante.
10. Subastador/a de vinos.	10. Tiene un cociente intelectual de 200.
11. Cirujano/a ortopédico/a.	11. Estuvo expuesta/o al virus del Covid19.
12. Criado/a.	12. “Es tan bueno que lo ángeles inclinarían la cabeza”
13. Diseñador/a de moda.	13. Crea ropa con residuos. Es muy creativa/o.
14. Fabricante de helado.	14. Fue un ladrón profesional.
15. Zoóloga/o	15. Escribe en un blog y en una revista.
16. Psicoterapeuta.	16. Es estéril. Es empática y emocional.
17. Soldado.	17. Tiene memoria eidética numérica.
18. Senador/a del gobierno.	18. Es abogado/a y conoce la ley.
19. Poeta/poetisa	19. Publicó una novela sobre el fin del mundo.
20. Cantante de ópera.	20. Habla 7 idiomas. En 3 años desarrollará una enfermedad un cáncer de garganta que le impedirá hablar, a no ser que haya alguien con actitud médica en el equipo que lo extirpe.
21. Narrador/a // Comodín.  El narrador aplica las reglas del juego. Además, es un personaje	21. Tiene una habilidad secreta, que no debe de decirse hasta el final del juego.  (Es constructor/a del bunker del departamento de defensa del estado, y conoce el código de la puerta).

más, y ocupa un puesto en la selección de los diez elegidos.	
--	--

El narrador puede hacer girar los acontecimientos, crear momentos inesperados, dilemas internos, etc. Siempre que la lógica de las decisiones lo permitan. Este puede añadir datos y otras herramientas a acontecimientos aleatorio en el bunker.

El juego comienza con las reglas, y la selección de los diez elegidos. Los participantes no elegidos también pueden decidir hacer cosas, por ejemplo, refugiarse en una isla, huir a la ciudad, rebelarse, etc. Las posibilidades son inimaginables.

La segunda fase del juego es la estancia del bunker y cuando se cierra la puerta. El juego acaba cuando los jugadores abren la puerta electrónica al cabo de un año y cumplen con los requisitos indicados al principio de la partida. Si quiere jugar con tiempo, ponga un cronómetro que simbolice el tiempo de estancia, por ejemplo, quince minutos, media hora, una hora, o simplemente discuta en sus horas de clase.

Los alumnos del Mr. Zimit le dicen que está atrapado en la lógica binaria de Aristóteles. Esto es relevante, pues Mr. Zimit plantea el problema para ser resuelto desde una lógica racional y desde el binario clásico. Zimit, considera que hay una solución mejor y esa solución tiene una ruta de pasos y decisiones específicos. El señor Zimit representa la lógica más árida, la razón instrumento que denunciaba Hannah Arendt y la crítica a la dialéctica de la ilustración de Adorno y Horkheimer. En la última parte del film, en donde la alumna, Petra (Sophie Lowe) es nombrada *reina filósofa* para tomar decisiones desde otras lógicas. Ante el dolor del fin del mundo, no olvida los últimos refugios espirituales humanos, las curas de Schopenhauer, en la tragedia de la poética, en el arte y la música que ante el fin nos une.

El cine es una ventana hacia un mundo, no solo nuestro mundo, sino los mundos posibles, ni siquiera el mejor, solo un mundo más a pensar tan posibles como el mundo del Mago de Oz. (Jarvie, 2011, p.83). Un *cineverso*, en donde hemos tenido experiencias simuladas, pero esas experiencias ya son posibles en nuestra memoria. Un mundo que desaparece cuando apagamos la pantalla.

Mientras que todo viajero de utopías lo que propone es una transformación del mundo real a través de una propuesta ideal, posible alternativa; el creador de distopías propone un relato para defender este mundo real de la tentativa de sus posibilidades antagónicas, hacia las cuales todo parece precipitarse. Ambos enfoques tienen una función liberadora, al pretender despertar a la persona mediante la proyección imaginativa. Por un lado, como modelo, por otro, como advertencia para prepararnos, como aviso para defendernos.



## MÁS PELÍCULAS UTÓPICAS.

La utopía, como deseable, y a la distopía, como ese adverso que muestra el peor de los mundos posibles, tiene un lugar privilegiado en el cine, desde el más comercial al más minimalista. Ello radica en que aun revestido de acción, estos filmes remueven, nos hacen plantearnos si nuestra sociedad está próxima a ellos o no, si sumando las condiciones necesarias nuestro sistema social se avocaría a ellas en el momento más insospechado. Porque, el viaje de Hitlodeo, y de Tomas Moro, no nos muestran solo lo posible (porque eso ya es de alguna forma el presente y sus relatos) sino aquello que parece imposible pero que acecha en lo próximo.

### MÁS PELICULAS ÚTOPIAS / DISTÓPICAS.

METRÓPOLIS (1927) de Fritz Lang  
Tema: Rebelión de clases en la sociedad robótica del futuro.

ALPHAVILLE (1965) de Jean-Luc Godard.  
Tema: Sociedad controlada por un super ordenador.

EL PLANETA DE LOS SIMIOS (Saga) (1968 – 2017) de varios directores.  
Tema: Distopía de la evolución humana y el futuro de la tierra.

LA NARANJA MECÁNICA (1971) de Stanley Kubrick  
Tema: Distopía del lavado cerebral.

CUANDO EL DESTINO NOS ALCANCE (1973) de Richard Fleischer.  
Tema: Distopía de la alimentación y falta de víveres por superpoblación.

LA FUGA DE LOGAN (1978) de Michael Anderson.  
Tema: La sociedad como presidio

STALKER (1979) de Andréi Tarkovski  
Tema: Distopía postnuclear de componentes místicos.

A CIEGAS (2008) de Fernando Meirelles.  
Tema: Distopía de la ceguera política.

LA CARRETERA (2009) de John Hillcoat.  
Tema: Supervivencia en un entorno hostil.

EL TIEMPO DEL LOBO (2009) de Michael Haneke.  
Tema: Distopía postapocalíptica del hombre contra el hombre.

IN TIME (2011) de Andrew Niccol  
Tema: Futuro en donde se ha vencido a la muerte y el tiempo se convierte en mercancía.

BLACK MIRROR (2011-presente) de Charlie Brooker.  
Tema: Antología sobre el uso de las nuevas tecnologías en la condición humana.

LOS JUEGOS DEL HAMBRE (2012) de Gary Ross.  
Tema: Sociedad de clases desventajadas que deben luchar en un espectáculo televisivo.

LA PURGA (2013) de James DeMonaco.  
Tema: Estado totalitario que celebra un día donde todos los delitos son legales.

---

MAD MAX (Saga) (1981-2015) de  
Tema: Futuro inhumano ante la escasez de  
agua y recursos.

BRAZIL (1985) de Terry Gilliam  
Tema: Burocracia del estado totalitario.

DESAFÍO TOTAL (1990) de Paul  
Verhoeven  
Tema: Futuro con implantes de memoria.

WATERWORLD (1995) de Kevin  
Reynolds.  
Tema: Evolución en un postapocalíptico  
tras derretirse los casquetes polares.

DOCE MONOS (1995) de Terry Gilliam  
Tema: Viaje al pasado para saber qué  
provocó la situación en la que se vive en el  
futuro.

MATRIX (1999) de Lana y Lili  
Wachowski.  
Tema: Distopía cibernética en donde la  
humanidad vive una simulación propuesta  
por las IA de las máquinas.

NIVEL 13 (1999) de Josef Rusnak.  
Tema: Sociedad afectada por realidades  
informáticas.

EXISTENZ (1999) de David Cronenberg.  
Tema: Sociedad regida por la adicción a  
videoconsolas de videojuegos virtuales.

LA MÁQUINA DEL TIEMPO (2002) de  
Simon Wells.  
Tema: Distopía de la evolución humana.

V DE VENDETTA (2006) de James  
McTeigue.  
Tema: Revolución colectiva contra una  
distopía totalitaria.

HIJOS DE LOS HOMBRES (2006) de  
Alfonso Cuarón.

SEGUNDO ORIGEN (2015) de Carles  
Porta y Bigas Luna.  
Tema: Reinicio de la especie tras un  
apocalipsis.

EL HOMBRE EN EL CASTILLO (2015 –  
presente) de Frank Spotnitz.  
Tema: Ucronía, distopía de un pasado  
alternativo en donde vencieron los nazis.

WESTWORLD (2016-presente) de  
Jonathan Nolan y Lisa Joy.  
Tema: Futuro con parques temáticos con  
androides que no conocen su artificio.

ELECTRIC DREAMS (2017) de Ronald D.  
Moore.  
Tema: Antología distópica basada en las  
novelas de ciencia ficción de Philip K.  
Dick.

EL CUENTO DE LA CRIADA (2017) de  
Bruce Miller, Reed Morano y Mike Barker  
Tema: Distopía del fascismo patriarcal.

ALTERED CARGON (2018) de Sapochnik,  
M.  
Tema: Futuro en donde se pueden comprar  
cuerpos renovados.

ISLA DE PERROS (2018) de Wes  
Anderson.  
Tema: Apartheid animal.

FAHRENHEIT 451 (2018) de Ramin  
Bahrani y Amir Naderi.  
Tema: Distopía del odio a la lectura y al  
saber.

LOVE, DEATH & ROBOTS (2019) David  
Fincher,<sup>2</sup> Jennifer Miller, y Tim Miller.  
Tema: Breves relatos distópicos.

EL HOYO (2019) de Galder Gaztelu-  
Urrutia.

---

---

Tema: *Ecodistopía* de la esterilidad de la especie humana.

INTELIGENCIA ARTIFICIAL (2008) de Steven Spielberg.

Tema: Maltrato a los robots, su uso y sentimientos.

Tema: Distopía de la distribución del alimento o de la riqueza.

YEARS AND YEARS (2019) de Simon Cellan Jones y Lisa Mulcahy.

Tema: Distopía cercana sobre una familia durante quince años de cambios sociopolíticos.

RAISED BY WOLVES (2020) de Aaron Guzikowski.

Tema: Distopía robótica donde se retorna a una nueva edad media tecnológica.

LA VIDA FUTURA (1936) de W. Cameron Menzies.

Tema: Tecnócratas como gobernantes.

---

Tabla 45 - Más películas utópicas para seguir reflexionando.

EJERCICIO 4.

**Descartes y el genio maligno.**



**SHREK 4, FELICES PARA SIEMPRE (MICHELL, M., 2010).**

# DESCARTES Y EL GENIO MALIGNO.

“Es prudente no fiarse nunca por entero de quienes nos han engañado una vez”

René Descartes dudó sobre su propia existencia entre 1596-1650. Fue un racionalista francés y se le considera el pionero de la filosofía moderna. Su hambrienta duda destronó la centralidad de dios del medioevo y colocó al hombre, al yo y al ego, en la diana del humanismo. De salud famélica se obsesionó y deseó crear un método para vivir 100 años. Se jactaba de que dormía con avaricia, argumentando que a los intelectuales hay que dejarlos tranquilos para que elucubren su empresa intelectual. Fue bastante nómada pues le gustaba viajar así que se enroló en La Guerra de los 30 Años. Atrapado en la instrucción militar sufrió algo así como una experiencia onírica o epifanía filosófica-matemática que perturbó sus creencias. Fue un adicto al escepticismo (a dudar de todo, ¡de todo!) hasta límites vertiginosos. Siendo desesperante ese abismo, extrapoló las verdades necesarias y perfectas de las matemáticas (por ejemplo  $2+2=4$ ) para construir un sistema semejante que permitiese verificar el mundo humano y todo el conocimiento científico de la realidad. Intentó que su método aglutinador fuese transferible a todos los saberes. Ante tal gallardía, Hegel lo denominó como *un héroe del pensamiento*. Otros lo recuerdan por haber sido “un vago histórico” pues siendo tutor de la reina Catalina de Suecia, en su primer día de desplazamiento entre la nieve pilló un catarro fulminante, pudiendo decir, que su primer día de trabajo oficial lo mató.

Las grandes obras de Descartes (1986, 2012) son: **Reglas para la dirección de la inteligencia (1628) – Discurso del método (1637) -Meditaciones de Filosofía Primera (1641) – Principios de filosofía (1644) – Tratado de las pasiones del alma (1649).**

En la primera meditación de su obra “Meditaciones metafísicas”, cuenta Descartes una ficción filosófica:

## ***FICCIÓN FILOSÓFICA N°4: EL GENIO MALIGNO***

"(...) Supondré, pues, que no hay un verdadero Dios, que es la soberana fuente de la verdad, sino un cierto demonio maligno, no menos artero y engañador que poderoso, y que emplea todos sus esfuerzos para engañarme. Pensaré que el cielo, el aire, la tierra, los colores, las figuras, los sonidos y todas las cosas exteriores que vemos son tan sólo ilusiones y engaños de los que se sirve para sorprender mi credulidad. Me consideraré a mí mismo como desprovisto de manos, ojos, carne y sangre, desprovisto de todo sentido, pero dotado de la falsa creencia de que tengo todas esas cosas. Permaneceré obstinadamente apegado a este pensamiento; y si, por ese medio, no está en mi poder llegar al conocimiento de cualquier verdad, al menos está a mi alcance suspender mi juicio. He allí por qué me cuidaré celosamente de no recibir en mi creencia ninguna falsedad, y prepararé tan bien mi espíritu para todos los ardidés de este gran engañador que, por muy poderoso y artero que sea, nunca podrá imponerme nada"

Meditaciones metafísicas, (2021, pp. 63-64).  
Primera Meditación. De las cosas que pueden ponerse en duda.

Los experimentos de Descartes sobre la duda de la realidad y la relación entre la mente y el cuerpo han enriquecido grosamente los guiones fílmicos. La ciencia ficción lo ha amparado con gusto y mimo, pues la idea de simuladores vitales y androides con aspecto

humano han desconfigurado a los espectadores, originando dudas que nos quitan el sueño. Bueno, más bien, nos hacen dudar de ellos, con Alicia cayendo por la madriguera despertando de sueño en sueño, hasta dudar de inteligencias artificiales que piensan en el Yo y en replicantes metafísicos con empatía que dudan si son máquinas o más bien humanos. Todas estas obras, ahondan en la reflexión y en un detectivesco gusto por encontrar un método que nos permita conocer desesperadamente la realidad. ¿Pero es segura esa realidad a conocer? ¿Y si todo esto es el pensamiento en la cabeza de un gigante malicioso? ¿Y si estamos presos bajo las trampas de un maligno que juega a las escondidas? ¿Y si todas nuestras reglas de la verdad son reglas que ese todopoderoso genio ha violado y doblgado hasta normalizarlas en nuestro pensamiento? ¿Y si toda esa cáscara maligna está puesta ante nosotros para ocultarnos la verdad?

### **El genio maligno.**

Uno de los héroes animados de la diversidad es Shrek, un ogro pestilente, gordinflón y gruñón que vive como un ermitaño en el reino de los cuentos folclóricos de *Muy, Muy Lejano*. En la entrega final, *Shrek 4, Felices para siempre* (Michell, 2010), el ogro se siente asfixiado en la rutinaria vida matrimonial, pues ha dejado atrás sus jubilosos hábitos de ogro soltero y libertino. Tras una reprimenda con su esposa Fiona, sale a deambular por el bosque tropezándose con Rumpelstiltskin, un duende perverso y ladino que ha observado la trifulca. Tras agasajarlo y embaucarlo (y emborracharlo adulterándole los sentidos), le propone que puede crearle un día ficticio en una realidad paralela en la que podrá disfrutar como el gran ogro que fue en los viejos tiempos. A modo de Fausto, el duende le indica que para crearle un día simulado alternativo debe canjearlo un día real de su vida. Al firmar, Shrek cae en un mundo subalterno bajo las reglas mágicas y malignas del duende. En dicho mundo hay una *ogrofobia* extrema, además de que Shrek nunca llegó a conocer a su mujer y nunca llegó a tener familia, porque el día que tomó Rumpelstiltskin a cambio fue el día de su nacimiento, por lo que él nunca nació. Gran trampa. Gran malicia. Ya de por sí, el mundo de *Muy muy lejano* original es un reino bajo los efectos de los cuentos, pero el mundo de *Rupel* se le suma que está su hechizo tiránico. ¿Y si Shrek se hubiese quedado en ese mundo sin saber nunca que estaba adulterado por el duende maligno de Rumpelstiltskin? ¿Hubiese desaparecido Shrek al irse a dormir y no despertar jamás de su eterno sueño?



Fotograma de Shrek 4, Felices para siempre (Michell, M., 2010). Etapa: **ED. PRIMARIA**.  
**Miniatura: Shrek y el genio maligno.**

En un cierto momento, Shrek siente una duda abismal. Algo va mal, su casa no está en el lugar de siempre. La realidad falla. Esto hace que se sienta estafado, por el gran engañador: El genio maligno. Descartes nos lleva hasta los extremos de la realidad haciéndonos dudar si estamos inmersos en una realidad ilusoria, una fantasía, o un sueño (el sueño propio o estar dentro del sueño de otro) y que ésta estaría elaborada por un dios adverso y sistemático que retuerce a su antojo las reglas de la lógica y de la razón. El planteamiento cartesiano nos lleva a la posibilidad de que podría existir un genio maligno, de atributos todopoderosos (hoy digamos políticos y medios comunicacionales), que pudiera efectuar un engaño completó y envolvente, logrando que nos equivoquemos incluso en las cosas básicas que considerábamos ciertas. En una realidad maligna, podríamos no obedecer a la gravedad, o que  $2+2$  fuesen 253, incluso no haber nacido o no morir jamás.

Contrapone esta poderosa figura que hace trampas caprichosas a las reglas lógicas a la respetuosa figura de Dios, como garantista bondadoso de unas matemáticas estables que podemos razonar, y que podemos pensar en su perfección, permitiéndonos creer en una realidad estable, saludable y ordenada. Es decir, una realidad de confianza que no pretende engañarnos, y que a través de las matemáticas puede ser objetividad y conocida. Descartes vincula esa realidad garantizada por la divinidad matemática como el mundo real. Descartes nos aboca al abismo con su hipótesis maligna, pues dicha deidad maligna nos haría presos y podría inocular pensamientos no divinos en nuestra mente. Eso mismo le sucede a Shrek, quien vive un hechizo mental. En su caso es más atroz, pues los acontecimientos de esa malignidad paralela afectan a la realidad originaria. Entendamos que si Shrek acaba el día sin “doblegar el hechizo maligno” este desaparecerá en la realidad original, pues nunca llegaría a nacer y por lo tanto toda su vida no habría sido más que un sueño de alguien que no existió.

Esta continuación de Shrek debe directamente de otro clásico del cine, *¡Qué bello es vivir!* (1946) de Frank Capra, considerada como una de las películas más optimistas de la historia del cine. En esta obra, en lugar de aparecer un demonio cojuelo aparece un “genio benigno”. La historia nos narra la biografía de George Bailey (James Stewart), deteniéndose en el día que su empresa cae injustamente en bancarrota, decidiendo suicidarse para que su familia cobre un jugoso seguro. En ese momento, aparece un ángel del guarda torpón que todo lo contempla, y le simula una pesadilla moral de cómo habría sido el mundo si él nunca hubiese existido, mostrando que su presencia ayudó y dio candidez a muchos vecinos y seres amados. Sin duda, es un truco benigno, una mentira simulada, con el fin de devolverle su hambre vital. A diferencia del maligno, el genio benigno plantea la simulación para que el sujeto sea consciente y aprenda. En Shrek tenemos lo mismo, pero invertido, y esa inversión focaliza en que el engaño no es pedagógico sino siniestramente encarcelador.

¿Pero cómo saber la presencia del maligno? El principal problema para Descartes está en el acceso a la verdad, a poder aferrarnos a certezas sólidas en nuestro pensar sobre la realidad. En el mundo del maligno llegaríamos a considerar verdaderas esas reglas programadas con intención de mantenernos *hechizados* con ese engaño. Y es que las verdades necesarias que consideramos ciertas en nuestra cotidianidad podrían ser trampas, pues el genio maligno podría modificar la matriz, el código fuente, de ese mundo para hacer que fuesen falsas, creando un *hackeo* que no alcanzamos ver.

### **EJERCICIO 1 - DETECTIVE DE LA REALIDAD.**

Se les pide a los alumnos/as que “Busquen un fallo de la realidad”. Para ello debe elaborar una lista de sospechas y justificar las causas con un porqué.

A modo de ejemplo puede ir bajo el argumento del sueño, si estamos conectados a un simulador estilo *Matrix* (1999), si es una especie extraterrestre que hace de Genio maligno, o cualquier otra sospecha. Pueden apoyarse en los temas de ellos films vistos en Cinesofía, cuyo catálogo arroja un enorme menú de ideas.

Otra propuesta dentro del aula para buscar los fallos de la realidad es:

- 1- Ponte en el centro del aula, y muy lentamente, de una vuelta completa. Gira con mucha atención, incluso deteniéndote, analizando lo que te muestran tus ojos.
- 2- Anota lo más sospechosamente raro que se haya captado.
- 3- Reúnete en grupos de tres y discutid los fallos identificados.
- 4- Una vez en gran grupo, uno de los compañeros/as de los tríos expone la crítica en donde señala el fallo de uno su compañero/a con los que ha discutido. Este lo compartirá con el grupo para intentar encontrar razonamientos colectivos (en gran



grupo). Durante esto, el captor del fallo, permanece callado a la espera de que alguien le pregunte a él directamente sobre su testimonio.

5- El grupo debe votar si es un fallo de la realidad o no.

La segunda parte de la actividad está inspirada en la propuesta de Espía real, del material Wonder Ponder: ¡Pellízcame! (2018) Duthie, E. y Martagón, D. Edición Traje de lobo S.L.

Así lo experimentan tanto a Neo en *Matrix* (Wachoski y Wachoski, 1999) y Truman en el *Show de Truman* (Weir, 1998). Como ya vimos en la ficción de **Platón y el regreso a la caverna**<sup>171</sup>. Tanto Neo como Truman tienen limitado el conocimiento al estar ante una gran simulación, una realidad impostada creada por un genio maligno, ya sea un macroordenador o un director de televisión. En la obra *Matrix*, la humanidad ha sido esclavizada por una raza de máquina inteligentes que usan la temperatura de los cuerpos humanos como fuentes de energía inagotable. Para evitar toda rebelión, mantienen a la raza humana sumergida en un sueño inducido, en donde viven una simulación colectiva cableada por un gigantesco computador. Neo (Keanu Reeves) duda de su propia realidad, originando el nacimiento del sujeto cartesiano. Hay un momento en donde Morfeo (Laurence Fishburne) le plantea a Neo la posibilidad de despertar.

*“¿Tuviste alguna vez algún sueño, Neo, que estuvieras tan seguro que era real? ¿Qué sucedería si no pudieras despertar de ese sueño? ¿Cómo podrías saber la diferencia entre el mundo de los sueños y el mundo real?”*

La caverna de Platón se hace más grande, y entramos en una gruta más siniestra, pues la humanidad ha sido encapsulada en cuerpo y dormidos en su mente, suministrándoles falsas percepciones casi oníricas que se llevan repitiendo durante ciento cincuenta años. ¿Cómo salir de esa nueva *caverna* si las ideas a las que ascendemos están trucadas en la realidad maligna puesta por el genio? ¿De qué nos sirve el escepticismo y el aflojamiento de las viejas cadenas, si tras salir de la cueva caemos en otra, si tras despertar del sueño despierto en otro, y todo es un túnel de simulaciones? Si es posible que el genio maligno nos mantenga en tal letargo del engaño, ¿cómo estar seguros de nada? Si en esa cápsula se nos programan ideas y se nos inducen sensaciones, ¿cómo saber cuál es nuestra situación? ¿Y si todos mis pensamientos son falsos? ¿Y si todo mi yo y mi mente también

---

<sup>171</sup> Véanse las miniaturas referentes a la **miniatura: Eres un esclavo, miniatura: Bienvenido al desierto de lo real**, y a la **miniatura: El bistec de cifra: La ignorancia es la felicidad**, de la obra *Matrix* (Hermanas Wachowski, 1999) y la **miniatura Escape de la caverna y las escaleras de la dialéctica**, de la obra *Show de Truman* (Weir, 1998), descritos en el EJERCICIO 2 – PLATÓN Y EL RETORNO A LA CAVERNA.

lo son? Tranquilos, que no cunda el pánico, la filosofía cartesiana tienen su propio “exorcismo” ante estas dudas del maligno.

Pero como vimos en el ejercicio de Platón<sup>172</sup>, no todo el mundo quiere despertar. El personaje Cifra (Joe Pantoliano), quiere pactar con el Agente Smith (Hugo Weaving) quien es la imagen virtual de la policía federal de Matrix y sus normas de control, algo así como su antivirus. Aquí, en lugar de quedar en la caverna cegado, se interpreta desde el cartesianismo como alguien que desea quedarse a vivir en un sueño falso, contratando un gran engaño hedonista, semejante a la máquina de experiencias de Nozick<sup>173</sup>. Cifra a cambio de vivir en el disfrute hedónico, le solicita no acordarse de nada, esa nada es no querer dudar, que no haya grieta en la realidad, que la ficción sea total. En definitiva: Vivir sin pensar.

En el caso de Truman (Jim Carrey), trabajado en la ficción de Platón, el protagonista está siendo sometido por el todopoderoso director del show, Christof (Ed Harris), controlando cada aspecto del programa desde una sala de control oculta en la luna artificial que como gran foco ilumina ese gran plató. Ante la tentativa de escape de Truman, Christof, desesperado por el futuro del negocio, se dirige a él con altavoces que le otorgan una envoltura divinizada y paternal.

- *TRUMAN: ¿Quién eres?*
- *CHRISTOF: Soy el creador del programa de televisión que llena de esperanza y felicidad a millones de personas.*
- *TRUMAN: ¿Y quién soy yo?*
- *CHRISTOF: El protagonista.*
- *TRUMAN: ¿Nada de esto fue real?*
- *CHRISTOF: Tú eras real. Por eso valía la pena verte.” Escúchame Truman, ahí fuera no hay más verdad que la que hay en el mundo que he creado para ti. Las mismas mentiras, los mismos engaños. Pero, en mi mundo tú no tienes nada que temer. Te conozco mejor que tú mismo.*
- *TRUMAN: Nunca has tenido una cámara en mi cerebro.*

Al igual que Truman, en versión infantil está *Bolt* (Williams y Howard, 2008). En este film, Bolt es un perro que protagoniza una serie de televisión juvenil prototípica, que junto a su dueña y sus increíbles superpoderes protegen constantemente al mundo de villanos paranoicos de corte terroristas. El problema es que él no sabe que es un perro

---

<sup>172</sup> Véase el EJERCICIO 2 – PLATÓN Y EL RETORNO A LA CAVERNA.

<sup>173</sup> Ver la actividad o ejercicio 14: Dilema de la máquina de experiencias.

actor, él no actúa, sino que es en sí mismo. Bolt cree que sus superpoderes son reales y propios de él. Y ese es el truco, el director del programa (igual que en Truman) lleva su engañoso mecanismo hasta el más mínimo detalle, nada debe de colarse y hacer a Bolt dudar de que todo es una maqueta y su yo es una suma de efectos especiales. El mundo siempre está al borde del colapso, y sólo Bolt, el perro héroe narcisista, puede restablecerlo. En la miniatura el director del programa de televisión defiende seriamente lo importante de que en esa realidad no se cuele ni un solo fallo para que el engaño sea total, y Bolt se mueva como un mecanismo más del guion, una guionización de la realidad para tener esclavizado a Bolt y conseguir audiencia. Un plan de control.



Fotograma de Bolt (Williams, C., Howard, B. 2008). Etapa: **ED. PRIMARIA.**

**Miniatura: El show de Bolt y el genio maligno.**

Ahora bien, todo este entramado de la *caverna maligna* en estos filmes nos puede originar incertidumbres contemporáneas. En la era en la que vivimos hemos de dudar y preguntarnos ¿Tras la esclavitud feliz y ceguera pasiva está la mano negra del nuevo maligno? Al igual que vimos con Rumpelstiltskin, Matrix, Truman o Bolt, sus malignos tenían intereses tras el engaño, pero ¿quién o qué es el genio maligno hoy? ¿Qué intenciones tiene su gran engaño contemporáneo? ¿Qué logra con ello? ¿Qué hay delante y qué hay detrás del mecanismo maligno de esta era global?

**EJERCICIO 2 - EL GENIO MALIGNO GLOBAL.**

Proponga a sus alumnos/as que respondan en un papel, ya sea individual o grupal,  
**¿CUÁL ES EL MAYOR ENGAÑO GLOBAL? ¿QUIÉN ES EL MALIGNO QUE HAY DETRÁS? Por ejemplo: “El engaño es...” (Su maligno es...).**

Tras ello, reparta los papeles entre los compañeros/as. Los participantes comparten las propuestas de los documentos que les han tocado indicando ¿QUÉ TE LLAMA LA ATENCIÓN DE LA PROPUESTA? ¿POR QUÉ? Iniciando el diálogo filosófico.

El diálogo lleva a que los participantes cuestionen al autor sobre cuáles son las causas y razones que le llevan a pensar eso. Los participantes indican quien está de acuerdo y quien no. En especial, los participantes en desacuerdo dan su visión. En el caso de bloqueo, use votaciones para la aceptación de la propuesta. Así hasta agotar todas las propuestas.

Le proponemos que vaya añadiendo o anotando todas las propuestas en la pizarra, proyector o panel. Tras concluir pida a los alumno/as que escriban a modo de síntesis un nuevo papel que sintetice las propuestas, con ¿QUÉ ENGAÑO VES EN CONJUNTO? ¿QUÉ MALIGNO VES EN CONJUNTO? A modo final, los participantes leen su propuesta de síntesis.

Un detalle a tener en cuenta sobre la fenomenología del cine, es el lugar que ocupan los espectadores al ver tras la pantalla la realidad de los personajes fílmicos. Ellos se mueven en una realidad, en la que vemos sus miserias y bonanzas, y las vemos desde fuera, desde cosas que sabemos y ellos no saben. Contemplamos capas de la realidad separadas entre pantallas. Por un lado, nosotros somos espectadores viendo ficciones (películas). A su vez, dentro de esa película o realidad ficcional, hay personajes que conocen la verdad e incluso son espectadores del engaño de otros personajes. Y finalmente, está el engañado, en la última capa, y sometido a varios estratos de espectadores del engaño. Nos preguntamos, ¿quién verá al primer espectador que mencioné que veía la película? Y podríamos seguir hipotetizando más capas. Esto es lo que sucede en películas como *Nivel 13* (Rusnak, J., 1999) donde tenemos a varios personajes analizando los sucesos desde distintas capas de la realidad, que en apariencia parecen unos superiores a los otros.

Como podemos ver, hay varias capas del espectador, y en cada capa hay una situación epistemológica distinta, incluso privilegiada. En ocasiones maligna. Esta experiencia cartesiana, es mencionada por Falzon (2005, p.41), indicando que “hay otro aspecto de la experiencia cinematográfica que nos permite decir algo sobre los procesos del engaño (...) nosotros la audiencia somos consciente que la película que estamos viendo es una ilusión”. Contemplamos la obra cartesianamente, vemos que hay engaño para los personajes, pero nosotros creemos que estamos en una situación superior epistemológica, donde los personajes son engañados, pero nosotros no. Ellos investigan desde dentro de la línea de acción narrativa y nosotros desde fuera viéndolos a ellos. Por ello, nosotros sabemos y dudamos cosas que ellos ni saben ni dudan. Nosotros ante la ficción y ellos ante su realidad. Pero, tanto la audiencia como los personajes son engañados, pues el director como genio maligno que es, nos engañará junto a los personajes hasta el momento en que revele la verdad (o no). Este es el caso del final ambiguo de *Origen* (Nolan, C., 2010), o en *Juego de Lágrimas* (Jordan, 1992) cuando el director nos exhibe por sorpresa que la mujer de la que se ha enamorado Fergus (Stephen Rea) es en verdad un hombre travestido. Otro ejemplo maligno lo tenemos en *Sospechosos habituales* (Singer, 1995) donde tenemos un falso narrador embustero. Aquí se une la figura del genio maligno y el genio criminal pues nos ha engañado durante todo el film con *flash backs* erróneos. Todo

esto, es obra del director/a de cine, él pone las reglas de su realidad, hace de *super mentiroso* a la audiencia zombi a la que pone ideas y pistas falsas: él es el gran maligno.

El cine es el “palacio de los sueños”, una fábrica bidimensional donde planteamos la duda entre si estamos soñando o no, si podemos diferenciar el sueño cinematográfico del sueño de la realidad (Falzon, 2002, pp. 36-37). El argumento del sueño, del gran engaño, y la actitud de sospecha y duda de lo evidente, encuentra en Descartes una gran inspiración para las películas policiales y detectivescas. En el episodio *Real Life* (Reiner, J., 2017) de la serie televisiva *Philip Dick's Electric Dreams*, una policía del futuro (Anna Paquin) desahoga sus frustraciones en un simulador de realidad virtual en donde vive una trama alternativa. Para ello, enciende un casco semejante a un periférico de los videojuegos. En la supuesta realidad virtual y *maligna*, ella es un exitoso diseñador de videojuegos (Terrence Howard), que justo, está inventando el casco periférico antes descrito y experimentando con él. Ambos personajes comparten espacio mental, hasta el difícil linde de que perdamos la pista de cuál es la realidad original y cuál es la virtual. Todo lo que pasa en ambas tramas, afectan a la mente como una unidad. Ambos personajes (aun siendo la misma mente) dudan de que su realidad sea la auténtica, y buscan cualquier prueba o error. Entonces el personaje del diseñador, mantienen una melodramática conversación con su preocupada esposa y exaltando la nostalgia le pide que por favor destruya el casco para alejarse de esa adicción que tanto daño le está haciendo a su relación y a su familia. Ahí, debe decidir si es más convincente su vida como policía futurista o como padre de familia común. Ante esto, despedaza el dispositivo y se marcha con su mujer, sin saber que se ha quedado atrapada en la realidad del maligno, y que su cuerpo en coma inducido permanecerá como *la bella durmiente* para siempre. Vive como simulación muriendo en lo real. El engaño y la ilusión ha sido más poderosa que la verdad y la realidad. Ella queda atrapada ahí, quedando su vida en forma de simulación.



Fotograma de Philip K. Dick's Electric Dreams: Real Life. (Reiner, J., 2017). *Utopía. EP.*

**SECUNDARIA.**

**Miniatura: ¿Qué mundo es más real?**

### EJERCICIO 3 - LAS REGLAS DEL VIDEOJUEGO.

Eres el creador/a y programador/a de un videojuego (¡Eres el genio!). Escribe tres reglas ilógicas que operan en ese mundo. Debes tener en cuenta que debe haber una coherencia interna de lo contrario no sería creíble para los jugadores del simulador.

Tras ello, cualquier participante ofrece sus tres reglas y se plasman en la pizarra o proyector. Los demás participantes deben encontrar incoherencias entre las tres reglas añadidas y la realidad de cara a que el engaño tenga sentido interno.

Por ejemplo:

Se puede volar.

No se envejece.

Todos tienen una mascota parlante.

*A modo de ejemplo, se detectan posibles errores:*

- *Si nadie envejece en ese mundo cada vez habría más gente. ¿Es válido o no?*
- *Si nadie envejece, nadie muere naturalmente. ¿Es válido o no?*
- *Si nadie envejece un recién nacido no crecería. ¿Es válido o no?*
- *Un recién nacido vuela. ¿Es válido o no?*
- *Todo recién nacido tiene una mascota parlante. ¿Es válido o no?*
- *Las mascotas parlantes vuelan. ¿Es válido o no?*
- *Las mascotas parlantes no envejecen. ¿Es válido o no?*

Tras ello se inicia una discusión sobre cada una de esas posibilidades. Para finalizar, han de votarse quien está de acuerdo y quién no para validar su consistencia.

También se pueden discutir cuales son las reglas más creativas de cara a diseñar un mundo para alguien.

En el film *1408* (Håfström, M., 2007) un escéptico escritor y desmitificador de fenómenos paranormales, Mike (John Cusack), acude a un hotel encantado para desacreditar los que ocurre en una supuesta habitación maldita, la 1408. En esta obra la habitación 1408 es ella misma el genio maligno. Atrapado en la habitación, esta le hace dudar de los sentidos a través de espejismos e ilusionismo. En un cierto momento del film, el mar de un cuadro se desborda en la habitación y en un duro ejercicio de naufragio, sobrevive y al fin escapa de la habitación. Tras ello rehace su vida, se estabiliza con su expareja, visita a su padre en la residencia, empieza a escribir un nuevo libro. En ocasiones, mira rostros que le resultan familiares, sobresaltado por vertiginosos *deja-vus*. Mucho tiempo más tarde, una vez acabado el libro y acordado con el editor los cauces de publicación, acude a una oficina de correos. Esta situación es atroz. El dependiente es alguien que conoció en el hotel. De repente, la oficina se desmantela, y se ve de nuevo en la habitación 1408. Nunca salió de ella, todo lo que vivió fue una creación maligna del mundo puesta en su mente por la habitación.



Fotograma de 1408 (Håfström, M., 2007). Etapa: **ED. SECUNDARIA.**

**Miniatura: La habitación del genio maligno.**

El triunfo del genio maligno, lo presenciamos en todos esos momentos donde el protagonista, finalmente, no ostenta encontrar una verdad sólida, el protagonista no resuelve la duda, se queda con ella. La hace insuperable.

Para Descartes, la superación del argumento del maligno exige desafiar lo evidente, y poner en el centro metodologías de un descubridor, del nuevo hombre y mujer que va a ocupar la modernidad. Descartes, estuvo preocupado por el escepticismo de su tiempo y decidió vencerlo en su propio terreno: Dudar de todo lo conocido para poder saber de qué estar seguros. Como punto de partida para construir su nuevo sistema epistemológico de la realidad usó el método matemático y las verdades lógicas que este conlleva. Intentando trasladar ese tranquilizante proceder racional a todos los saberes humanos, propuso un método que hace de puerta a la modernidad. Para enfrentarnos sin caer en la locura al genio maligno hemos de razonar, y para aplicar bien esa razón necesitamos un procedimiento científico, el método.

### **El discurso del método.**

Para batallar contra todos los argumentos mediatibundos que ponen en jaque la realidad, Descartes que era mecanicista y pensaba que el mundo es una enorme máquina, le lanza a mecanizar un procedimiento que ponga en movimiento el racionalismo. Ambiciona un método heurístico, descubridor, que permita la contabilización científica de la realidad. Se enfrenta al caos de su época; lucha contra el relativismo, la escolástica y la especulación de la lógica formal heredera del aristotelismo medieval. En tal batalla por la verdad crea un arma procedimental: el método. Un método basado en la lógica, un método para dudar.

Influido por los titanes científicos de la época, Copérnico, Giordano Bruno, Kepler y Galileo<sup>174</sup>, que apoyados y argumentarios científicos habían creado una brecha en el dogma medieval y alentaron el escepticismo al saber y la fe de su época. Toma las ciencias experimentales para crear un enorme método racional que unificase a todos los saberes, un *ambicioso* método para dar verdad a todos. Con base en la razón y los modelos matemáticos y geométricos, pretende nada más y anda menos que un método universal y generalizable a toda ciencia. Toma esto como un posible punto de partida para construir un sistema de conocimiento estable, tan divino y difícil de dudar como su fe en las matemáticas. Descartes inicia explosivamente la modernidad creando así una brecha rupturista insuperable con la Edad Media. Por un lado, con el pensamiento tomista teológico que la escolástica fomentaba y por otro, con el realismo de la física aristotélica y sus silogismos.

La búsqueda de la verdad la apreciamos en *El Nombre de la Rosa* (Annaud, J.J., 1986) en donde el monje franciscano Fray Guillermo de Baskerville (Sean Connery) y su discípulo Adso de Melk (Christian Slater) acuden a una siniestra abadía para esclarecer el asesinato de otro monje. La historia nos sitúa en el siglo XIV, en el linde del pensamiento medieval contra el que Descartes provenía, pero del que se emancipó. El monje detective, Guillermo de Baskerville, se declara seguidor en la lógica aristotélica, adelantándose a los principios sobre dominio de la naturaleza de Francis Bacon. Este fraile filosófico toma en parte nombre de Guillermo de Ockham, aplicando su *económica navaja* para analizar con sencillez lo que se nos presenta complejo; y por otro lado de la novela “El perro de los Baskerville” de Sherlock Holmes. Como vemos, tanto la obra (en su nombre) como el personaje central (en sus nombres) remiten al nominalismo de Ockham, doctrina medieval que fue latente en el periodo final de la Edad Media. A su vez, el personaje aúna nuevos elementos. Sin duda, es un sabio metódico, un detective racional, alguien que emplea la razón en las evidencias, y desde ellas crea juicios inductivos y deductivos, estableciendo hipótesis que se aproximan a la solución. Guillermo Baskerville es un filósofo fronterizo, entre el pensamiento medieval y la nueva visión heurística del analista moderno. La historia coloca al fraile investigador y a su novicio ante un conjunto de monjes que achacan todos los males a la presencia del *maligno*, en este caso el diablo mismo. Guillermo pone esto en duda, poniendo entre interrogaciones la fe y creencias tradicionales del medioevo. Como estas dudas son un ultraje blasfemo, la mismísima

---

<sup>174</sup> Véase la exploración sobre estos pensadores en el ejercicio vehicular EJERCICIO 0 – CINESOFÍA BIOGRÁFICA: Breve historia de la filosofía a través de los biopics.



inquisición se presencia en el monasterio para prender fuego a los impíos. Al igual que Descartes, las relaciones entre la fe y la razón atraviesan el túnel de la duda, y nos llevan al salto entre la edad media y la edad moderna. Pero al igual que el carácter fronterizo y límite de Fray Guillermo, y sin caer en la polarización binaria, nos preguntamos ¿hay relación entre la fe y la razón o no?



Fotograma de El nombre de la rosa (Annaud, J.J., 1986). Etapa: **ED. SECUNDARIA**  
**Miniatura: El método del detective filosófico.**

La miniatura presentada, nos muestra a Guillermo y a Adso recién llegados a la opaca abadía. Al instante, se aprecia el poder de deducción e inducción lógica de este detective monacal, Tras observar a Adso un tanto inquieto le da un consejo minuciosamente preciso de dónde debe ir a miccionar. Adso, le pregunta - ¿Si me habíais dicho que nunca habíais estado en esta Abadía? – A lo que Guillermo responde- Cuando llegamos vi a un fraile dirigirse allí con prisa, no obstante, he observado que salía de allí con más calma y aire de satisfacción.

#### **EJERCICIO 4 - LOS CRÍMENES DE BLACK STORIES (JUEGO DE MESA)**

A continuación, se propone utilizar la lógica deductiva e inductiva con el juego de indagación y cuestionamiento Black Stories, de la editorial Gen X Games. La mecánica del juego propone que un jugador, o el dinamizador, lea en silencio tanto el suceso como la solución. Posteriormente enuncia el crimen a los jugadores. Tras ello los jugadores solo pueden hacer preguntas que sean respondidas con el binomio SI/NO. También puede responder con “eso no es relevante, eso no es importante”. Llegado el caso de que no hay avance, el narrador puede sugerir pistas muy leves.

El material *Stories*, y todas sus variantes, es visual ya trayente, pero no pretende sustituir ningún otro recurso. Ofrecemos una escueta muestra para la iniciación. Algunas propuestas son:

##### **UNA MUERTE POCO CORRIENTE**

**ACERTIJO: Jaime trabaja en un banco. Un día, se produce un gran apagón en toda la ciudad. A los pocos minutos, Jaime muere electrocutado.**

**SOLUCIÓN:** Jaime era informático y aquel día decidió trabajar en el parque, sentado en un banco. De repente se produjo una tormenta, provocando un apagón. Cuando Jaime estaba pensando en marcharse a casa, fue fulminado por un rayo

### EL ACCIDENTE

**ACERTIJO:** Un hombre al volante de un coche provoca un accidente de gravedad al chocarse contra una moto, al girar en un cruce. Cuando llega la policía, se llevan a la comisaría a otro hombre. Al que iba al volante, lo llevan a casa.

**SOLUCIÓN:** El hombre se estaba sacando el carnet de conducir y su profesor de autoescuela le indicó de forma errónea que tomara una calle en dirección prohibida. La policía encontró responsable al profesor de autoescuela e intentó ayudar al alumno, que era presa de un ataque de pánico

### PERDIDO

**ACERTIJO:** Jack sale de excursión con su brújula. Tras una larga caminata se detiene a comer algo, pero al terminar no consigue encontrar el camino de vuelta.

**SOLUCIÓN:** Jack era un científico que trabajaba cerca del Polo Norte. Al salir, caminó en dirección Norte, deteniéndose para comer justo en el Polo Norte magnético. Al intentar volver, la brújula no le servía de nada, ya que cualquier dirección era Sur.

### PUM, PUM, PUM

**ACERTIJO:** Pesa a que numerosos testigos vieron que Juan resultó herido tras ser disparado en tres ocasiones aquel día, nadie detuvo al autor de los disparos.

**SOLUCIÓN:** Juan trabajaba como hombre-bala en un circo. Aquel día, en la última de sus 3 actuaciones, Juan no aterrizó bien en la red y resultó herido.

### CENA LETAL

**ACERTIJO:** Una mujer planea matar a su marido durante la cena. Sin embargo, cuando está preparándola, se suicida.

**SOLUCIÓN:** La mujer quería matar a su marido envenenando la cena con unas pastillas que llevaba en el bolso. Cuando fue a cogerlas y vio que no estaban comprobó que su hijo pequeño se las había tomado, pensando que eran caramelos. Al descubrirlo, se quitó la vida.

### EL DISPARO.

**ACERTIJO:** Un hombre realiza un disparo en plena calle. Esto hace que muchas personas salgan corriendo. Al cabo de un tiempo una ambulancia se lleva a un herido, pero sin embargo nadie detiene al hombre.

**SOLUCIÓN:** El hombre disparó para que diera comienzo una maratón. Uno de los corredores se lesionó al empezar la carrera, pero, lógicamente, no hubo ninguna detención.

Todos ellos extraídos del juego de mesa *Black stories: 50 misterios escalofriantes*. Véase el juego de mesa para valorar las instrucciones de uso.

Holger Bösch, H. (2013). *Black stories: 50 misterios escalofriantes*. Madrid: Gen X Games

También proponemos la versión para niños/as como:

- School Stories: 50 misterios complicados para estudiantes astutos.
- Red Stories: 50 crímenes complicados para sabuesos astutos.
- Golden Stories: 50 célebres misterios sobre tesoros perdidos y reinos desaparecidos.

A su vez, proponemos que sean los propios participantes o alumno/as los que elaboren sus propias cartas detectivescas adaptadas a su edad, intereses y temas filosóficos en el aula.

Siguiendo la propuesta cartesiana, para aplicar bien la razón hemos de aplicar un método que dote a las bases del conocimiento de verdades puras, y que, además, opere con reglas sencillas, ciertas y creativas. Como el caos no es *matematizable*, el orden debe fundamentar ese método empleando unos pasos que parta desde las naturalezas más simples. Un método que haga de gran máquina, que reduzca el conocimiento a pequeñas piezas, y donde el filósofo/a es como un mecánico de la realidad, que la desmonta pieza a pieza, las prueba, y luego las vuelve a ensamblar. Ir de lo simple a lo complejo, de lo concreto a lo abstracto, de lo específico a lo general, de los hechos particulares a las leyes generales, de lo inductivo a lo deductivo, del análisis a la síntesis, y viceversa en todas ellas, pues el flujo del método es bidireccional. Todo ello ordenado con unos pasos en cadena, como un montaje mecánico, hacia una vasta máquina del conocimiento único y verdadero: la realidad. ¿Pero cómo llegar a esas ideas simples y clarificadoras? A través de la hambrienta duda. La duda hace de trituradora de lo que nos presenta, lo desfragmenta y divide en naturalezas simples, básicas, en un esfuerzo de reducirlo a certezas. La duda no descansa, la duda opera. Busca unos pasos, como en las matemáticas o geometría, una fórmula de la realidad. Para Descartes, hemos de atender a varias reglas metódicas<sup>175</sup>:

- 1º, Regla de la evidencia: Ser claro y distinto, imposible de pensar lo contrario
- 2º Regla del análisis: Dudamos para ver las partes o naturalezas simples.
- 3º Regla de la síntesis: Se unen partes para ver conjuntos y leyes.
- 4º Regla de la revisión y enumeración: Evalúa, valora, ordena y categoriza.

Al igual que Guillermo de Barkerville, tenemos otro Sherlock Holmes roedor, esta vez en *Basil el ratón superdetective* (Clements, R., Michener, D., Mattinson, B., Musker, J. 1986). En un primer momento aparece un personaje oriental de dudoso comportamiento con una pistola en la mano, pero todo ello es un gran engaño a los sentidos. De repente, se desviste y es ¡el detective Basil!, que a su vez, es un maestro el disfraz. Esto nos devuelve a Descartes y su duda de los sentidos, además de encontrar todo su laboratorio repleto de mecanismos, inventos en modo de prueba experimental, probetas burbujeantes; todo ellos propios de la ciencia moderna. La miniatura nos da una muestra de la lógica deductiva e inductiva de Basil, por un lado, parte de un trozo de hilo de la chaqueta que le lleva a una teoría generalizada (ese hilo lo usan los cirujanos en la guerra) para deducir

---

<sup>175</sup> El método de Descartes es un método sobre el pensamiento, por eso, muchas de sus reglas o pasos forman parte de nuestra investigación y son piezas fundamentales de las habilidades del pensamiento. Para una revisión de las mismas, véase la sección teórica **3.3.4. Habilidades del pensamiento.**

que su compañero es médico, y, por otro lado, suma conectivamente varias pistas simples para inducir una conclusión.

Por ejemplo, se podría construir este argumento deductivo:

1. Todos los cirujanos de guerra usan esa puntada de hilo.
2. Todos los cirujanos son médicos.
3. Luego usted, es médico de guerra.

#### **EJERCICIO 5 - JUICIO DEDUCTIVO - LA DEDUCCIÓN MARCIANA.**

¿Qué implica un acontecimiento? A continuación, se nos ofrece un suceso con escasa información, de eso hemos de indicar que le sigue, que sería verdadero. La noticia de la prensa dice así:

*REPORTAJES DE NOTICIAS EN PRENSA: 1 DE ENERO DE 2020.*

*Se anunció hoy que los habitantes del planeta Tierra finalmente establecieron contacto con los habitantes del planeta Marte. Sin embargo, justo cuando los marcianos se estaban dando a conocer, la comunicación se cortó. Y un momento después ¡El planeta Marte explotó! De modo que nunca podremos averiguar nada más acerca de los marcianos que lo que dijeron en esa breve comunicación. El comunicado marciano DECÍA: “Las siguientes afirmaciones acerca de los marcianos son absolutamente verdaderas”:*

- A. *Todos los marcianos aman la naturaleza.*
- B. *Ningún marciano desea hacer daño a los terrestres.*
- C. *Algunos marcianos viven en casas de cristal de todos los colores.*
- D. *Algunos marcianos no son verdes.*

*Los científicos están tratando de descubrir todo lo que estas afirmaciones nos pueden decir acerca de los marcianos.*

Suponiendo que las cuatro afirmaciones sean verdades, las oraciones que vienen a continuación ¿son verdaderas, falsas o indeterminadas? Indique cuál de ellas y el porqué de su razonamiento.

1. Todos los marcianos son seres que viven en casas de cristal de todos los colores.
2. Algunos marcianos no aman la naturaleza.
3. Ningún ser que desee hacer daño a los terrestres es un marciano.
4. Algunos marcianos son seres que desean hacer daño a los terrestres.
5. Ningún marciano es un ser que vive que casas de cristal de todos los colores.
6. Todos los marcianos son verdes.
7. Algunos seres no son marcianos.
8. Algunos marcianos no son seres que viven en casas de cristal de todos los colores.

Lipman, M.; Sharp, A.M. y Oscanyan, F.S. (1988): Ejercicio XII-7. Pp. 331-332

Retornando a Basil, posteriormente cuando tienes varias pruebas, las conectan para saber a donde tienen que ir a investigar. Por ejemplo, se podría construir un argumento inductivo partiendo de estas pistas simples que va recogiendo a lo largo del film:

1. Olor a bebida ratonil de taberna en el papel mojado.

2. Polvo de carbón de lámpara de alcantarilla, en la tinta del papel.
3. Agua salada de la sección poniente del río, mezclada en la tinta del papel.
4. Luego, debe ser una taberna cercana a la alcantarilla desemboca en la sección poniente del río.

En ambos casos, y con el asombro de los presentes, Basil dice con aire socarrón -

*Elemental, mi querido Dawson* -.



Fotograma de Basil el ratón superdetective (Clements, R., Michener, D., Mattinson, B., Musker, J. 1986). Etapa: **ED. PRIMARIA.**

**Miniatura: Juicios inductivos y deductivos.**

### **EJERCICIO 6 - JUICIO INDUCTIVO - INVESTIGACIÓN INDUCTIVA**

Le proponemos a los alumnos que indiquen si las siguientes inferencias son (A) correctas, (B) incorrectas o (C) difíciles de determinar:

#### **CASO 1**

Hervimos el agua en Norteamérica a nivel del mar, e hirvió a 100 °C. Luego hervimos agua en Europa a nivel del mar, e hirvió a 100 °C. Finalmente, hervimos agua en Brasil a nivel del mar, e hirvió a 100 °C.

Por lo tanto, el agua hierve a 100 °C a nivel del mar en cualquier parte del mundo.

#### **CASO 2**

No me gustan las judías.

No me gustan las lentejas.

No me gustan los garbanzos.

Luego, no me gustan ningún tipo de alimento.

#### **CASO 3**

Siempre me da hipo cuando veo un ratón.

Solamente me da hipo cuando veo un ratón.

El ver un ratón es la causa de que me dé hipo.

#### **CASO 4**

Susana se ríe mucho los lunes; un poco menos los martes; menos aún los miércoles; menos aún los jueves, y casi nada los viernes.

A medida que transcurre la semana, Susana se ríe cada vez menos.

#### **CASO 5**

Las últimas 100 veces que arrojé esta moneda al aire, salió cara.

La próxima vez que la arroje también tendrá que ser cara.

**CASO 6**

El salmón vive en el mar y tienen agallas.

El lenguado vive en el mar y tiene agallas

La lubina vive en el mar y tiene agallas.

El pejerrey vive en el mar y tiene agallas.

Otros miles de variedades de peces viven en el mar y tienen agallas.

Entonces como los delfines viven en el mar, por lo tanto, los delfines tendrán que tener agallas.

**CASO 7**

Los tigres son mamíferos y viven en la tierra.

Los elefantes son mamíferos y viven en la tierra.

Los zorros son mamíferos y viven en la tierra.

Las ballenas no viven en la tierra, por lo tanto, las ballenas no pueden ser mamíferos.

**CASO 8**

Los caballos tienen cuatro patas y son muy veloces.

Los caballos s tienen cuatro patas y son muy veloces.

Muchos otros animales tienen cuatro patas y son muy veloces.

Los avestruces son muy veloces, por lo tanto, tienen cuatro patas.

**CASO 9**

Doris y Alfredo fueron invitados por su tío y otros parientes a pescar. Doris y Alfredo se dieron cuenta, después de haber pescado durante cuatro horas, que de los 77 pescados no había uno solo que no tuviera escamas. Alfredo dice – “me pregunto si el próximo pescado tendrá o no escamas”. Si tú fueras Doris, ¿qué dirías?

- a. Creo que es completamente seguro que el próximo pescado tendrá escamas.
- b. Creo que es probable que el próximo pescado tenga escamas.
- c. Ya que hasta aquí todos los pescados han resultado tener escamas, probablemente el próximo no las tendrá.
- d. Creo que es completamente seguro que el próximo pescado no tendrá escamas.

**CASO 10.**

Pida a los alumnos/as que escriban su propio juicio inductivo, en base a los ejemplos puestos. Puede ser de los sucesos que ocurren en clase o el centro educativo. Tras ellos, compártalos y desarrolle una sesión de diálogo filosófico con ellos.

Lipman, M.; Sharp, A.M. y Oscanyan, F.S. (1988). V-5 al V-8. Pp. 129-131

**EJERCICIO 7 - INDUCIR USANDO INFERENCIA.****EJERCICIO: INDUCIR USANDO INFERENCIAS.**

Plante a los alumnos/as, ya sea individual o grupal, estas situaciones para que infieran inductivamente que pasará después.

**CASO 1**

Has visto a menudo abejorros en el jardín, pero nunca te han picado. Ahora ves un abejorro en el jardín. ¿Cuál de las siguientes inferirás?

1. Te picará.
  2. No te molestará.
  3. Si no te pica a ti, le picará a otra persona.
- ¿Bajo qué circunstancias podría comportarse este abejorro de forma diferente de los abejorros anteriores?

### **CASO 2**

Cada vez que comes huevos, coges un dolor de garganta. Esto ha ocurrido muchas veces. Justo en este momento tienes hambre y estás pensando en tomar huevos. ¿Qué esperas que ocurra?

- ¿Puedes pensar en alguna circunstancia que haga que lo que ocurrió previamente no ocurra esta vez?

### **CASO 3**

Loreto es tu mejor amiga. Cada vez que te ve te dice – “hola” -. Hoy te ve. ¿Qué infieres que hará?

- ¿Puede pensar en alguna circunstancia que pudiera ocasionar que Loreto actuara de forma diferente de la que siempre había actuado en el pasado?

### **CASO 4**

Pida a los alumnos/as que escriban su propio caso de inferencia deductiva, en base a los ejemplos puestos. Puede ser de los sucesos que ocurren en clase o el centro educativo. Tras ello compártalos y desarrolle una sesión de diálogo filosófico con ellos.

Lipman, M. y Sharp, A. (1993). VII-3,4. PP- 427-428.

Otro caso de detective filosófico, pero invertido, es el caso del excéntrico agente Cooper de la siniestra serie de televisión *Twin Peaks* (1990-1991) y *Twin Peaks: The return* (2017) de David Lynch. Este llega a un bucólico y tradicional pueblo americano para investigar el oscuro y brutal asesinato de una joven estudiante, Laura Palmer. Al contrario que otros detectives, Cooper explora otras vías alternativas para llegar a la verdad. Cooper combina la deducción lógica, los interrogatorios, y la toma de huellas con un método intuitivo nada convencional. Este método estaría en los extrarradios del racionalismo, por dar prioridad el inconsciente y la razón intuitiva. Evidentemente, tales atributos despertarían en Descartes cierto repulso. Cooper describe su método con una didáctica introducción del Tíbet y del Dalai Lama. Con tono pedagógico la define como una praxis espiritual que conecta con una verdad trascendental, difícil de acceder mediante la razón común. En suma, indica que la fuente de aprendizaje de este proceder fue a través de un sueño. Muy sereno, el agente Cooper enuncia:

*“Motivado por un sueño que tuve hace tres años, nació en mi tal sentimiento hacia la situación del pueblo tibetano que despertaron deseos de ayudarlos, y ese mismo sueño también me hizo ver que mi subconsciente había adquirido gran conocimiento sobre técnica deductiva que implica una plena coordinación mente – cuerpo unido a un profundo nivel de intuición”*

La miniatura nos muestra al bueno de Cooper atribuyendo un rol elemental a cada uno de los miembros. Tras ellos, como si fuese una diana, lanza piedras a una botella mientras se concentra fuertemente en el nombre del sospechoso y su relación con la víctima. Si al concentrarse y lanzar la piedra, esta se aproxima a la botella, estaríamos (según Cooper) acercándonos a la verdad del caso. Pero ¿Podemos llamar a esto un método? ¿Podemos fiarnos de la verdad que nos brinda el método de Cooper? ¿Podríamos llamar a su proceder una metodología científica? ¿La intuición nos vale para conocer la verdad?



Fotograma de Twin Peaks (Lynch, D., 1990). Etapa: **ED. SECUNDARIA**.  
**Miniatura: El método del agente Cooper.**

### EJERCICIO 7 - GUÍA DE DISCUSIÓN, ¿ESTO ES UN MÉTODO?

Exponga esta pregunta al alumnado ante uno de estos vídeos, ¿Podemos llamar a esto un método? Pídale que se posicionen en SI o NO exponiendo el porqué. Inicie con ello la discusión. Posteriormente apóyese en la propuesta de discusión para animar al diálogo y que no decaiga.

1. ¿Podemos llamar a esto un método?
2. ¿Podemos fiarnos de la verdad que nos brinda el método de Cooper?
3. ¿Podríamos llamar a su proceder una metodología científica?
4. ¿Qué significa ser metódico? ¿Es necesario?
5. ¿Es necesario un método para conocer la verdad? ¿Cuáles?
6. ¿Es posible conocer la verdad con ese método?
7. ¿Hay métodos contrarios? ¿Aportan verdades comunes o contradictorias?
8. ¿Un método debe usar más la mente o el cuerpo? ¿Es posible ambas?
9. ¿Es posible usar un método de investigación sin movernos de casa?
10. ¿Los métodos se equivocan?
11. ¿Un método necesita pasos y orden o no?

Otro film detectivesco, y esta vez basado en hechos reales, es *Memories of Murder* (*Crónica de un asesino en serie*) (2003) de Bong Joon-ho. En ella, un dúo de policías antagónicos investiga a un asesino en serie de jóvenes que aterrorizó Corea del Sur. El detective (Park Doo-man) emplea abrumadoras *pseudo-técnicas* para llegar a sus sospechosos. Usando generalizaciones incorrectas, falsas deducciones, dejándose seducir por forzadas inferencias, eludiendo la ciencia conformándose con cualquier “prueba”. En un momento, tortura a posibles sospechosos, algunos de ellos excluidos sociales, hasta hacerlos confesar y que coincidan con su teoría. El caso que le asignan es sobrio, oscuro y perturbador, pero el detective desea culpabilizar a quien sea para pasar a otra cosa. En toda su vorágine ilógica, emplea un método - para él infalible- basado en mirar fijamente a la persona mientras los interroga. Esto sería una especie de máquina de la verdad, un poder particular. Al igual que Descartes, usa este *polígrafo visual* como método interrogador, un método de duda para separar lo claro y lo distinto, extinguir la



incertidumbre. Además, es un método aplicable no solo a los más brutales homicidas, sino también a sus hijos, pues como Descartes, ha de ser un método transferible a todas las áreas y ámbitos. En la miniatura, lo vemos en el momento del desayuno con su familia. La escena es rica en detalles, la hija con el móvil oculto, la mujer en la lejanía con la prensa diaria. Lleno de conclusiones apresuradas, certezas iniciales que pretende hacer coincidir, y pruebas mínimas, el detective pone en acción su método con sus hijos:

- *¿Has estado jugando con el ordenador toda la noche?*
- *No.*
- *Di la verdad, Chi Ho. Mírame a los ojos, hijo. Los tienes muy hinchados ¿Se te da bien? Ya que no estudias, por lo menos, que esto se te dé bien. Ya que no te gusta estudiar, sería mejor que hicieras un poco de deporte, en lugar de estar todo el tiempo delante del ordenador.*
- *Pero si no he estado estudiando.*
- *Tú te crees que eres capaz de engañar a la mirada de tu padre.*

Ante esto hemos de preguntarnos, ¿Son pruebas suficientes? ¿Son sólidas esas evidencias para tener razón? ¿Qué momento marca que una conclusión es veraz?



Fotograma de Memories of Murder (Crónica de un asesino en serie) (Joon-ho, B., 2003). Etapa:

### ED. SECUNDARIA

#### Miniatura: La mirada de tu padre y el acceso a la verdad.

#### EJERCICIO 8 - INVENTA UN MÉTODO.

Proponga a los alumnos/as que inventen un método alternativo, pudiendo incluir alteraciones del que partimos, añadiendo pasos, incluso instrumentos viables. Para ello pueden hacer un diseño de los mismos por dibujo.

La propuesta puede ampliarse poniendo como objeto de investigación diversos elementos. Puede realizarlo mediante una lluvia de ideas. Algunas propuestas son:

- |  |                                   |
|--|-----------------------------------|
| - Una manzana                          | - Lo que otra persona dice.       |
| - El ayer.                             | - Lo que se piensa.               |
| - Un espíritu                          | - Preparar un puchero.            |
| - Un fallo ortográfico.                | - Encontrar un objeto perdido.    |
| - La identidad de alguien.             | - Un idioma.                      |
| - Un problema matemático con una suma. | - El lugar de un establecimiento. |

Posteriormente, los alumnos/AS o grupos deben buscar los límites/errores/desacuerdos en los métodos de los demás. Iniciando el dialogo filosófico.

## La duda metódica.

Descartes y su gimnasio de la mente nos animan al entrenamiento de la duda de lo real y la duda de la ficción, la revolución de la duda por sistema, por método. La duda derrite la fe dogmática, desafiando lo evidente y normalizado. La duda es la principal artimaña cartesiana, se podría decir que, aunque Descartes es un beato en consonancia con su época, su dios es la duda. La duda elimina toda precipitación a considerar algo cierto, y es que sin superar el desafío de la duda no tenemos seguridad de estar ante la verdad. Aquello que sobreviva a la severidad de la duda metódica ha de ser cierto, pues pensar lo contrario nos haría caer en una contradicción lógica, algo imposible de pensar. Y para Descartes, si no es posible pensarlo no existe.

Descartes va a iniciar un proceso de duda severo, que va a poner en jaque esa realidad material preexistente, externa y común que se presenta ante nosotros ¿Y si no existe? ¿Y si todo es un producto de mi mente? ¿Todo un sueño y esto solo existe en mi alma, en mi espíritu, en mente? ¿Y si no es objetivo sino subjetivo? ¿Y si no hay una realidad material externa y todo es un gran engaño? ¿Y si esa realidad existe, pueden mis sentidos captarla sin engañarme? En torno a que todo es dudoso, el filósofo francés dice en la primera parte del Discurso del método (1986):

*En lo que se refiere a la filosofía, diré solamente que, viendo que era ya cultivada por los espíritus más excelentes que existieron en numerosos siglos, pero que, sin embargo, no contenía nada que no fuese objeto de discusión y por tanto dudoso, no era yo lo bastante vanidoso como para esperar que me fuera más afortunadamente que a los otros; y considerando cuántas opiniones diferentes con respecto de la misma cuestión pueden presentar las personas doctas, sin que jamás pueda haber más que una sola verdadera, consideraba como falso todo aquello que era tan sólo verosímil.*

Volviendo a los intrínquilis de *El Nombre de la Rosa* (1986) de Annaud, el dúo medieval de detectives filosóficos se adentra en la biblioteca secreta, se adentran en *la rosa*, un laberinto de libros prohibidos, ocultos y considerados pecaminosos para la creencia dogmática de la fe. Allí, se encuentra nada más y nada menos, que el segundo libro de la *Poética* de Aristóteles, prohibido volumen sobre el que gira la historia. Guillermo de Baskerviller, se encuentra conmovido de alegría al ver tanto conocimiento, aspecto del que se percibe un amor al saber. En ello conversa con Abso:

- *¡Cuántas salas más, cuantos libros más! A nadie debería prohibírsele consultar estos libros con toda libertad.*
- *Tal vez se los considera demasiado preciosos, demasiado frágiles*

- *No, no es por eso Abso, es porque a menudo contienen un juicio diferente al nuestro e ideas que podrían llevarnos a dudar de la infalibilidad de la palabra de Dios. Y la duda Abso, es enemiga de la fe.*

Abso, tras solo ojear unas páginas tan reveladoras, lo vemos cómo se pierde en el laberinto de su mente, en el laberinto del conocimiento, en la biblioteca interior.



Fotograma de El nombre de la rosa (Annaud, J.J., 1986). Etapa: **ED. SECUNDARIA**  
**Miniatura: ¿La duda es enemiga de la fe?**

### **EJERCICIO 9 - CREER Y NO CREER.**

Esta actividad nos permite desarrollar la duda y el análisis crítico preguntándonos ¿En qué medida debemos creer en lo que se nos dice?

*Indica al lado de cada pregunta SI o NO debes creer, indicando un PORQUÉ, es decir, se debe dar una respuesta con una razón argumentada. Posteriormente intercambie los documentos entre los compañeros. Cada participante debe de leer las posiciones argumentadas, y detectar aquella que le genere un desacuerdo o sea llamativa. El diálogo lo comienza algún alumno/a que haya encontrado dicha duda en la respuesta y argumento de otro, y lo comparte.*

#### **¿DEBES CREER A...?**

1. tu padre cuando te dice que su perro le habla?
2. tu abuelo cuando te dice que tu equipo seguro que gana el próximo partido?
3. tu madre cuando te dice que la música que te gusta no es muy bonita?
4. tu abuela cuando te dice que lo que comes no es bueno para la salud?
5. tu hermano cuando te dice que tu maestra no sabe enseñar?
6. al científico que te dice que hay elefantes que viven en la luna?
7. tu maestro cuando te anuncia que mañana no habrá clase?
8. tu compañera cuando te dice que eres la mejor de las compañeras?
9. tu tía cuando te dice que es demasiado vieja para cambiar?
10. un niño que te dice que llegará a ser presidente de la Nación?
11. un niño que te dice que tendrá tres hijos?
12. al horóscopo que te dice lo que te va a pasar mañana?
13. la predicción del tiempo que te dice el que hará mañana?
14. un adulto que te dice que Papá Noel existe?
15. un vendedor que te dice que tienes que comprar en su comercio?
16. alguien que pretende saber lo que piensas?
17. tu padre cuando te dice que eres un insolente?
18. el doctor que te dice que tienes que operarte?
19. el periódico que anuncia el fin del mundo?
20. una estrella de cine que te dice qué perfume hay que usar?
21. el párroco de tu iglesia que te dice que tu gatito fallecido ha ido al cielo?

Brenifier, O. y Millon, I. (2011). Ejercicio 76. Pág.105.

La duda, ocasiona una fractura en los dogmas y en las creencias más cotidianas. Descartes nos arroja hacia dudas *problematizantes*, pero brinda un escepticismo constructivo a través de su método, procurando que podamos fiarnos solo de aquello que ha pasado el filtro de la evidencia. Descartes nos presenta tres dudas, correspondiente a su duda problematizadora y metódica:

- Duda de los sentidos y del propio cuerpo, que conlleva a sospechar que lo que vemos, oímos, olemos, etc., nuestras percepciones pueden esconder un engaño o manipulación. Incluso la duda de si nuestro propio cuerpo es nuestro cuerpo.
- La duda de la lógica o hipótesis del genio maligno, que conlleva a dudar de las matemáticas y lo que creemos saber de ellas. Nos conduce a pensar que nuestra realidad ha sido *hackeada* por unas matemáticas malvadas que contradicen la lógica.
- Duda de la vigilia, que conlleva a dudar si estamos despiertos o si estamos dentro de un sueño. En su caso más extremo es el solipsismo, en donde toda nuestra realidad es producto de un enorme sueño del que no podemos escapar, y donde cuando despertamos de una siesta no despertamos en la realidad sino en otra capa del sueño.

#### **ACTIVIDAD 10: LA MAYOR DUDA DEL MUNDO.**

Proponga a los alumnos/as que escriban la que consideren la mayor duda del mundo, la más inquietante. Posteriormente, cada participante la aporta para anotarlas en la pizarra, colocando entre paréntesis el nombre del autor. Tras ello se hace una votación a mano alzada sobre ¿Quién cree que es una buena duda levanta la mano? Indicando el recuento junto a la duda.

Inicie la discusión por la más votada, preguntando al autor/autora porqué considera que esa duda es importante.

- ¿Por qué es tan importante esta pregunta para ti?
- ¿Tienes ya una posible respuesta?
- ¿Quién está de acuerdo con esa respuesta? ¿Quién no lo está?
- ¿Qué otras respuestas hay?
- ¿Hay alguna relación entre la respuesta de la autora y las demás propuestas?
- ¿Has cambiado de idea inicial y tienes otra respuesta?
- ¿Es convincente esa respuesta a la duda?
- ¿Hemos conseguido resolver la duda o no? ¿Es posible hacerlo?

Una vez recorrida y agotada esa duda, pasamos a la siguiente de la lista.

Como una bola de demolición llega la duda a la vida mundana de Thomas (David Hemmings) en la obra *Blow Up (1966)*, de Michelangelo Antonioni, también traducida como *Sueño de una mañana de verano*. Thomas es un fotógrafo altanero, caprichoso, banal, superfluo y sin actitud filosófica ante el mundo. Este vive en la inmediatez estética

de la vida sin compromiso alguno, entre los ciegos algodones del enorme éxito económico, profesional (y sexual) del que goza. Se muestra seguro en sus diligencias, sin ápice de duda, sin conciencia de las distintas opiniones ni perplejidades. En definitiva, para Thomas la realidad es tal y como la ve, tal y como la muestra su cámara, su ojo sensible mecánico. Pero ¿Podemos creer todo lo que vemos? ¿Puede retratar una cámara de fotos la realidad tal y como es? Como menciona Cabrera, “lo real es para Tomas algo dado, razonablemente firme y estable en lo que se puede confiar” (2015, p. 169). Pero una tarde, con insolencia ladina, toma fotos azarosas y lejanas a una mujer en un parque, junto a un señor mayor. Este momento, la captura de la imagen, muestra otro problema cartesiano; ¿puede Thomas fiarse de lo que ve de lejos o puede esa distancia emborronarnos la realidad? La mujer, se acerca a Thomas y le reclama las fotos con deseo, indicando que es un robo de su realidad íntima. Insiste, incluso le ofrece comprárselas por una jugosa suma. Este se niega, vuelve a casa, y tras varias seducciones femeninas, surge en él la curiosidad de qué habría captado la cámara. Al revelar las fotos capta un detalle macabro. En la foto se oculta un cadáver. Analizando los detalles, descubre entre manchurroneos de tinta impresa, que en otro ángulo se aprecia una pistola posicionada para disparar. Se queda perplejo, meditabundo. Rebosado de incertidumbre le comenta a su absorto amigo, “he encontrado algo fantástico”. Pero esa fascinación se vuelve inquietud en breve. Tras volver a ser interrumpido y arrastrado por otra visita lujuriosa, en su soledad se pregunta ¿Es fiable y objetivo lo que ha captado mi cámara? ¿Mi ojo tras la cámara es fidedigno? ¿Si yo estaba allí por qué no he visto presencialmente lo que pasaba? De repente, ante la perplejidad, se activa en él el fantasma de la duda al sentir que la realidad es confusa y ambigua, tan confusa como el despertar de un sueño una mañana de verano. Y ya que estamos con la imagen, ¿debemos de dudar del propio cine que vemos? ¿Qué podemos descubrir dentro de la imagen y de la obra de arte que el ojo no captó? ¿Debemos de fiarnos? ¿Qué crea más duda, la fotografía o la persona que la tomó?



Fotograma de Blow Up (Antonioni, M. 1966). Etapa: **ED. SECUNDARIA.**  
**Miniatura: Descartes y la cámara de fotos. La duda de la realidad y de los sentidos.**

### EJERCICIO 11 – FOTOGRAFIA, CINE E IMAGINACIÓN

Imagina que acabas de pasar unos días en la playa y que tienes fotografías del lugar. También conservas recuerdos y pensamientos de la playa.

1. ¿Son todas esas cosas «reales»? Es decir, ¿son las fotografías y los pensamientos tan reales como la playa misma?
2. ¿En qué se parecen las tres cosas (¿La playa misma, las fotografías y los pensamientos?)
3. ¿En qué se diferencian?
4. ¿Qué tiene más valor para ti: ¿la playa, las fotografías o tus pensamientos? ¿Por qué?
5. ¿debemos de dudar del propio cine que vemos?
6. ¿Qué podemos descubrir dentro de la imagen y de la obra de arte que el ojo no captó? ¿Debemos de fiarnos?
7. ¿Qué crea más duda, la fotografía o la persona que la toma? ¿La imagen del cine o el director?

Para extender la propuesta lleve al aula fotos tomadas en algún momento y sométalas al método de la duda.

La incertidumbre de la realidad se hace insoportable en el film *La Prueba* (1991) de Jocelyn Moorhouse. En ella, Martin (Hugo Weaving) es un ciego de nacimiento quien necesita la descripción de los demás para construir su realidad. Poniendo en duda a todos esos narradores que le rodean y el mundo que le describen, Martin toma fotografías como pruebas de la realidad objetiva, para así hacer un contraste o sondeo con las descripciones que le dan. Ahora bien, requiere que los demás moralmente no le mientan para validar el mundo externo. Atormentado, Martin incluso duda de que su difunta madre esté en el ataúd. Creyéndose malignamente mentido por todos, el personaje padece una soledad abismal. Como menciona Cabrera en el análisis cartesiano del film, “No me mienten, luego el mundo existe. Me dicen la verdad, luego existo” (2015, p. 177). La prueba que exige Martin no pasa por su *cógito*, sino por la la demanda directa del mundo divino, de la garantía ontológica. Pero Martin duda tanto de su identidad y de su yo, como del mundo externo. Duda de la *res cogitans* y de toda la *res extensa*. Necesita la validez de otros, pero está rodeado de gente que le miente y le traicionan, de genios malignos.

### EJERCICIO 12 - LA GRAN VERDAD.

Proponga a los alumnos/as que escriban en un papel ALGO QUE CONSIDEREN CIERTO Y VERDADERO. Posteriormente, uno de los compañeros/as participantes comparte su propuesta. Esta se escribe en la pizarra. Iniciamos el diálogo preguntando ¿Quién ve un problema en esa afirmación? ¿Quién acepta esa verdad y quién no?



Nota: Por ejemplo, si alguien pone que 1 más 1 son 2, esto puede ser llevado a la duda en el momento en el que cambiamos de sistema numérico, como el binario. En binario 1 más 1 son 10. Esta actividad anima a problematizar hasta lo más evidente.

Inspirado en un taller de Óscar Brenifier.  
Taller Prácticas Filosóficas. (2012). Taller Oscar Brenifier en Bogotá Colombia 2012  
[Video]. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=2BKx4a9P9Eo>

La duda metódica vuelve a la batalla entre la fe y la razón en la obra *Agnes de Dios* (1985) de Norman Jewison, en donde una psiquiatra (Jane Fonda), de corte muy científico, es enviada a un convento a recabar información judicial sobre la muerte de un bebé abortado por una monja adolescente en extrañas situaciones. La madre superiora y las demás hermanas del convento, afirman que Agnes (Meg Tilly) fue fecundada por el mismísimo y todopoderoso Dios pues no sale del convento y no ha tenido contacto con ningún varón jamás. La doctora, no cree tales aspectos, ya que eso está fuera de los criterios de la ciencia moderna. Insistiendo en ayudar desde el plano mental a la joven monja, se verá envuelta en la duda de las propias convicciones científicas. En el cenit del film, la madre superiora (Anne Bancroft) viendo peligrar la salud de Agnes por los métodos científicos, se ve obligada a salir del convento y ya en el despacho de la doctora la acusa y le dice – necesitamos a alguien objetivo –, iniciando una discusión sobre la naturaleza de los milagros y los límites de razón científica. En ello, la doctora le dice furibunda:

- *Pero ella no es un enigma madre, todo lo que Agnes ha hecho puede explicarse desde la psiquiatría moderna, un, dos, tres, del principio al fin.*
- *¿Cree usted que ella es más que la suma de sus factores psicológicos?*
- *Si, eso es lo que debo creer, ¡exacto!*
- *Entonces, si es así, ¿por qué la tiene tan obsesionada?*



Fotograma de *Agnes de Dios* (Jewison, n. 1985). Etapa: **ED. SECUNDARIA**.

**Miniatura: Explicación religiosa y explicación científica.**

A día de hoy, la moderna racionalidad de corte ultracientífico también debe ponerse en duda. La ciencia actual ha creado nuevos dogmas que ante los problemas exigen a los ciudadanos, consumidores y pacientes que tengan fe. Todo ello bajo la voz sacra de los

expertos, los científicos, los nuevos sacerdotes del hoy, gestores del cuerpo y de la salud, aspecto encumbrado a día de hoy. El método no acaba y la duda que fundamentó esta época es la misma duda que debe servir para examinar nuestras creencias actuales, que parecen tan sólidas. Es la misma duda que abrió esta época y abrirá la siguiente.

### **Más dudas: la duda los sentidos, del sueño y la vigilia.**

El sendero de la duda es largo, y hondo, tanto como la madriguera de Alicia. Y es que las referencias a Lewis Carroll y su obra *Alicia en el país de las maravillas* son constantes en la duda de la realidad. Como ya hemos visto Matrix nos aportaba referencias, no solo desde la óptica cartesiana de este ejercicio, sino desde la ficción de **Platón y el regreso a la caverna** (Ficción 2), en donde también veíamos el cuento de Alicia en la miniatura de *La Habitación*<sup>176</sup>. En la obra literaria de Carroll la figura de Alicia, al conocer ambas realidades hace de filósofa o alma liberada (platónicamente hablando) o de detective cartesiana de la realidad. La pequeña filósofa desciende al mundo subterráneo y se agita entre los brazos del sueño maligno e ilógico. Esa realidad fantástica también conocida como el *país de las maravillas*. En dicho submundo o capa de la realidad se rompen las reglas de la lógica, de la verdad y la evidencia, que combina lo surrealista y los demencial. Lejos queda la garantía teológica de Dios, y, difícilmente puede Alicia usar las leyes corruptas y malignas de esa *antirrealidad* a su favor. Cada vez que cree comprenderlas y las usa, algo arbitrario la vuelve a colocar en inferioridad, pues no pueden conocerse y no se pueden dominar. Estableciendo un puente entre las preocupaciones de la realidad y la relación con el cuerpo y el alma o mente, se enlazan Platón y Descartes en sus propuestas epistemológicas y de acceso al conocimiento. Ahora bien, pasamos de una teoría del alma (esotérica) a una teoría de la mente (científica), y pasamos de un método de ascenso dialéctico a un método secuenciado por juicios inductivos y deductivos. Si en uno se aflojan las cadenas, en otro, la realidad muestra su error. Y es que en ambas es la duda, la liberación.

La miniatura de Alicia permite explorar la realidad empleando la teoría de *Platón al revés*. Aquí, la caverna es una ensoñación de Alicia, dormida bajo un árbol en el mundo real del film (nuestro mundo cotidiano). A la vez facilita entender el argumento del sueño de

---

<sup>176</sup> Véase miniatura: Al otro lado de la pared, perteneciente al film *La habitación* Abrahamson, 2015.), descrito en el EJERCICIO 2 – PLATÓN Y EL RETORNO A LA CAVERNA.



Descartes, la duda de la realidad, cuestionando si Alicia sigue dormida al despertar del sueño incluso si yo mismo al escribir estas letras estoy soñando.



Fotograma de Alicia en el país de las maravillas (Geronimi, C., Jackson, W., Luske, H., 1951).

Etapa: **ED. PRIMARIA**

**Miniatura: La lógica entre la vigilia y el sueño.**

### **EJERCICIO 13 - LA PARADOJA DE ALICIA.**

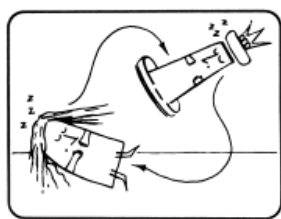
A continuación, se plantea la paradoja del doble sueño, que aparece en el Capítulo 4 de Alicia en el país de las maravillas: a través del espejo. En este episodio, Alicia conoce al Rey Rojo.

Proponga a los alumnos/as este fragmento focalizando en la pregunta, ya sea individualmente escribiendo una postura frente al dilema, o en grupo creando pequeños equipos de discusión que lleguen a una postura conjunta. Tras ello, inicia el diálogo filosófico e indagativo. El texto es este:

El Rey está dormido, y Tweed Ledée le dice a Alicia que el Rey sueña con ella, y que ella no tiene existencia excepto como «una especie de cosa» del sueño del Rey.

«Si el Rey se despertase —añade Tweed Ledée— te esfumarías —bang! — como la llama de una vela.»

Pero todo este diálogo tiene lugar en el propio sueño de Alicia. **¿Es el Rey «una cosa» del sueño de la niña, o es ella «una cosa» del sueño del Rey? ¿Cuál es real y cuál es ensueño?**



Depende como quiera enfocar la investigación y el debate, tanto en dificultad como en añadir más elementos, puede integrar en lo anterior estas palabras de Alicia.

Estoy soñando con el Rey Rojo — exclama Alicia - También él duerme y sueña conmigo, que estoy soñando con él, quien sueña conmigo... ¡Cielos! ¡Esto se repite sin cesar!

GARDNER, M. (2018) ¡AJÁ! Paradojas que hacen pensar. Barcelona: RBA, De Bolsillo. P.26.

En la meticulosa obra de Amenábar, *Abre los ojos* (1997) el protagonista César (Eduardo Noriega) vive una vida radiante junto a la mujer de *sus sueños*, donde todos sus problemas previos han quedado atrás. Día tras días, comienza a ver señales, o errores, que le sobresaltan. En primer lugar, siente una inquietante duda al presenciar interferencias en la realidad, por ejemplo, el hombre que le mira en el restaurante. Posteriormente, tiene una pesadilla atroz que le recuerda a vivencias anteriores, pero más bien es un sueño dentro del sueño o quizás un breve despertar que interrumpe la fase onírica. Tras ello,

duda de los sentidos, no solo al no ver su rostro en el espejo, sino al tocar el cuerpo y oler el cabello de su novia Sofía (Penélope Cruz). En mitad de la experiencia sensorial, sufre un vuelco interior, su novia ha sido sustituida por su desesperante exnovia (Najwa Nimri). Asustado hasta el extremo, la amordaza y la golpea – ¡no me mientas!, ¿dime donde está Sofía? – a lo que la chica asustada le dice atragantada – Pero, si Sofía soy yo.

Tras llamar a la policía, el interrogatorio le hace dudar sobre su pensamiento, sintiéndose un lunático, pues desde dentro todo fallo forma parte de la verdad de ese mundo. El jefe de policía, no entiende nada, y le hace sentir que está al borde de la locura, diciéndole – “joven, le recomiendo que vaya al psiquiatra”-. Desconcertado y varado en la barra de un bar, le aparece un hombre perturbador. Al fin el maligno contacta con él. Este le confiesa a César:

- *No estás loco, pero ¿qué pasaría si te dijera que estás soñando?*
- *No, yo sé que es real, y esto es real.*
- *¿Y cómo lo sabes? Los sueños no se descubren hasta que no despertamos.*



Fotograma de *Abre los ojos* (Amenábar, A., 1997). Etapa: **ED. SECUNDARIA.**

**Miniatura: La vida es sueño y el solipsismo de César.**

Tal como *la vida es sueño* en Calderón de la Barca, la obra de Amenábar nos facilita el experimento cartesiano sobre el solipsismo, ¿y si todo es creado por mi mente y vivo una ensoñación? ¿Y si todos mis seres queridos y todas las personas que conozco están ahí porque yo les doy vida desde mi propia experiencia onírica? En decir ¿Y si estamos solos, atrapados en los límites de nuestra mente? En el film, el personaje está congelado - como la falsa leyenda de Walt Disney, como se refieren entre ellos – y ha firmado un contrato con la empresa *Life Extension*, quien lo mantiene corpóreamente congelado, pero bajo un sueño inducido feliz, una realidad virtual de pago con todos los ingredientes que el cliente ambicione. La exploración entre la mente (*res cogitans*) y el cuerpo o cerebro (*res extensa*), la duda metódica (inevitable) por el protagonista, y la presencia del genio maligno, como arquitecto de esa pesadilla, aterrarían al mismo Descartes, quien nos lleva hasta los límites metódicos y su heroico rescate del abismo escepticista.

#### EJERCICIO 14 - DILEMA DE LA MÁQUINA DE EXPERIENCIAS.

Proponga a los alumnos este dilema inspirado en la *Máquina de Experiencias* del filósofo Robert Nozick en su obra *Anarquía, Estado y Utopía* (1988).

##### EL CONTRATO DE LA REALIDAD.

Se encuentra usted viendo la televisión plácidamente en su casa, con la mente copada en sus quehaceres domésticas y cotidianas. De repente, alguien toca al timbre, le sorprende porque no espera a nadie. Tras abrir la puerta, aparece un agente de seguros, que le indica que:

Hola, usted no lo sabe, pero es un buen cliente de la *Máquina de experiencias*, le damos las gracias *por* confiar en nuestros servicios de realidad virtual durante tanto tiempo. Esperemos que usted esté disfrutando mucho de esta vida virtual que usted seleccionó.

Vera, su póliza está a punto de caducar. No se preocupe, lo tenemos todo preparado. Tiene que firmar aquí y aquí, en estos papeles que actualizan su póliza. Al firmar aquí, automáticamente eliminaremos esta conversación en su memoria, para que usted mantenga su normalidad y bienestar en su vida virtual. Como bien sabe, garantizamos que no haya ningún fallo en su realidad. Además, le regalamos un viaje de placer y tendrá un ascenso laboral sorpresa, si firma en este preciso momento.

Indicarle, que su cuerpo físico está en perfecto estado de salud física conectado a la máquina de experiencias. Tanto su nutriente como higiene están por encima de los estándares.

Usted, estese tranquilo, no es necesario que tenga ninguna duda.  
Tome este bolígrafo, ¿Lo dejamos firmado ahora?

Inspirado en la *Máquina de Experiencias*, en Nozick, Robert (1988, p. 43).

Y ya que estamos con empresas *malignas*, vamos a darle una vuelta más. ¿Y si usáramos este tipo de servicios malignos *de experiencias* para instalarnos recuerdos en nuestra mente? Imaginemos que no podemos permitirnos un viaje de lujo real, pero si podemos comprar un recuerdo de un viaje de lujo. Esto es lo que le sucede al personaje de Douglas Quaid (Arnold Schwarzenegger) en *Desafío Total* (Verhoeven, 1990), quien se siente alienado en el vórtice de su vida, laboral y conyugal, y para ello acude a la empresa Recall en donde le implantan recuerdos a la carta. En su caso, es viajar a Marte, ya que no puede permitirse económicamente hacer tan opulento viaje, pues es un destino para pudientes. La gente como él debe conformarse con un *implante*. Ya puestos a manipular su memoria, se añade un plus excitante al viaje mental. Le añaden que es un espía a lo James Bond envuelto en una trama marciana de magnitudes político-cósmicas. Nada más empezar el procedimiento de “implante de recuerdos” hay un fallo y Quaid sale de la supuesta hipnosis, pues parece ser que alguien le había borrado una auténtica estancia previa en Marte, creando así un cortocircuito en la escritura. A partir de aquí se inicia un viaje de exploración para conocer la verdad, conocerse a sí mismo, y recordar lo que le habían

borrado en su mente y el porqué. Esa es una opción. La otra opción, es considerar que el resto de minutos de metraje es en verdad la vivencia mental del recuerdo que él compró, un largo sueño. Sea un recuerdo comprado o no, para Quaid es verdad, para su identidad es verdad, y para el espectador ante la pantalla también.

En la miniatura, vemos como adulteramos el *cógitio* con implantes, con la compra, borrado y recuperación de pensamientos. El cuerpo sigue en la silla, pero la mente está en la trucada aventura del sueño. Debido a que los sueños usan los contenidos tomados durante la vigilia, las experiencias que vivamos en el plano del sueño también pueden darnos una idea general sobre cómo es el mundo (Falzon, 2005, p. 38). Entonces, ¿no es eso mismo el efecto que origina el cine, creando implantes en nuestra memoria? ¿Acaso no aprendemos y recordamos en la vida cotidiana con frases y escenarios que parecen propias, pero son imágenes de la ficción, pero en esa difícil mezcla todas cohabitan en nuestra memoria?



Fotograma de Desafío Total (Total Recall) (Verhoeven, P., 1990). Etapa: **ED. SECUNDARIA**.  
**Miniatura: El vendedor de recuerdos.**

En la escena final de la obra, en la que Quaid se ha convertido en un detective de sí mismo, algo así como un 007 de los blockbusters filosóficos, y ya habiendo derrotado a los villanos, y opresores de la sociedad, sale un sol radiante y un arcoíris esperanzador. De repente Quaid se vuelve hacia la chica (Rachel Ticotin), y dice - “acabo de tener un pensamiento terrible, que pasaría si todo esto no fuera más que un sueño” – La chica, le sonrío y acaba pronto – Pues bésame, antes de que despiertes -. Tras ello, el film acaba en un momento incierto para el espectador, y Hollywood nos regala otra muestra más de cómo puede jugar con los sueños de Quaid y con los nuestros.

#### **EJERCICIO 15 - SER Y APARIENCIA**

Las apariencias no siempre son fiables, y cuando se nos muestran inseguras existen varias razones. En ocasiones es difícil determinar qué hay de verdad y que hay de falsedad.

En esta actividad, le pediremos a los alumnos/as que respondan, ya sea individual o en pequeño grupo, con una posible hipótesis argumentada a cada una de las (falsas) apariencias o verdades que mostramos a continuación.

Tras ello intercambie los resultados entre los compañeros/as o grupos, para que se detecten las hipótesis o argumentos más débiles o menos pertinentes. Tras ello, alguien que haya detectado uno lo comparte, iniciando el diálogo filosófico,

- ¿Puede alguien tener pinta de extranjero y no serlo?
- ¿Se puede tener aspecto amable y no serlo?
- ¿Se puede tener aspecto egoísta y no serlo?
- ¿Puede, la profesora, parecer severa y no serlo?
- ¿Puede un objeto tener aspecto de lo que no es?
- ¿Existen cosas falsas?
- ¿Podemos creer equivocadamente que alguien nos odia?
- ¿Podemos creer saber algo y no saberlo?
- ¿En qué reconocemos a un falso Papá Noel?
- ¿Podemos tener miedo equivocadamente?
- ¿Podemos confiar equivocadamente?
- ¿Algo de comer puede tener buena pinta y hacernos daño?
- ¿Me puedo equivocar sobre mí mismo?
- ¿Podemos creer lo que vemos?
- ¿Podemos ser confundidos con otra persona?

Brenifier, O. y Millon, I. (2011). Ejercicio 80. Pág.109

En todos estos casos parece haber una realidad física a la que volver, pero ¿Y si no la hay? Descartes dudaba de todo órgano, extensión material. ¿Y si andamos viviendo dentro de un sueño, pero cada vez que hacemos por despertar lo único que hacemos es despertar dentro de otro sueño? De ser así, ni siquiera el suicidio dentro del sueño, nos haría escapar de ese bucle en el que está la *res cogitans* sin ninguna *res extensa* en la que poder abrir los ojos. En la obra *Abre los ojos* (Amenábar, 1999), antes mencionada, César se despierta en lo físico muriendo en lo virtual. Pero ¿Si no podemos asegurar que hemos despertado en lo real, como podríamos asegurar que tenemos un cuerpo físico? Esto sucede en *Despertando a la vida* (Waking the life, 2001), el retoscópico experimento de Linklater, donde la realidad parece un solipsismo y cada despertar a una nueva vida entramos en otro sueño, así hasta que el encadenamiento es tan largo y las leyes tan ilógicas, que incluso el personaje sale volando. Como un sueño eterno, imposible de despertar, un sueño que roza la muerte misma. Pues, ¿No sería la muerte del cuerpo (*res extensa*) ese eterno y largo sueño del que nunca a la vida se puede despertar? Y en Descartes, la presencia de nuestro pensamiento (*res cogitans*) sin un cuerpo en el que vivir el despertar, sería un espíritu, pero un espíritu que sin cuerpo (*res extensa*) no puede entrar en el mundo físico y vívido de la materia. En esta fecunda obra filosófica, *Despertando a la vida*, donde todo es mental sin extensión, todo es cogito, tenemos un momento en donde una pareja dialoga en la cama sobre la naturaleza del sueño, habla de que en un

minuto de sueño se pueden vivir vidas enteras. En un momento, él (Ethan Hawke) le dice a ella (Julie Delpy) - Tal vez solo existo en tu mente. O esto es real o tal vez no existo. – La miniatura nos muestra temas como si todo es un sueño colectivo, y si en los últimos minutos de morir lo que tenemos es un largo sueño en donde vivimos hacia atrás los recuerdos, y hacia delante lo que nunca fue, pero en nuestro pensamiento es, y si es, existe.



Fotograma de Despertando a la vida (Linklater, R. 2001). Etapa: **ED. SECUNDARIA**.  
**Miniatura: Muerte y realidad.**

### EJERCICIO 16 - SOBRE LOS SUEÑOS.

**¿Qué significan para ti los sueños?** Para las afirmaciones siguientes, marca aquellas con las cuales estás de acuerdo:

- |   |       |
|---|-------|
| 1. Las cosas con que sueño son, en general, cosas reales que han sucedido.                        | _____ |
| 2. Los sueños pueden predecir el futuro.  | _____ |
| 3. Los sueños no tienen ninguna importancia.  | _____ |
| 4. Algunas personas tienen sueños, otras no sueñan nunca.   | _____ |
| 5. Yo gozo con mis sueños.  | _____ |
| 6. Algunos de mis sueños me dan miedo.  | _____ |
| 7. Algunas veces sueño cómo me gustaría que fuesen las cosas.                                     | _____ |
| 8. A veces no entiendo mis sueños.  | _____ |
| 9. Los sueños pueden aportar mucho a mi vida porque puedo soñar con cosas que nunca podría hacer. | _____ |
| 10. Los sueños pueden hacerme sentir feliz o triste.  | _____ |

Lipman, M.; Sharp, A.M. y Oscanyan, F.S. (1988). Ejercicio III-27. Pp. 88.

Una serie de televisión que nos plantea el dilema de si toda mi vida es un sueño, es *Life on Mars* (2007), emitida en la británica BBC. En ella el detective Sam Tyler (John Simm) parece sufrir un accidente en mitad de un caso, en el año 2006. Al despertar tras la intervención, se encuentra en el mismo lugar, pero en 1973. Creyéndose un viajero del tiempo. Sam se gana un lugar, y aunque ese mundo le resulta demencial y se siente como un extraterrestre, se enamora, su trabajo le es plácido y llega a ser feliz. En el último episodio, Sam despierta horrorizado en un hospital en lo que parece ser de nuevo, el año

2007. Se sobrecoge, y piensa que ese mundo es miserable comparado con la vida que ya tenía en 1973. Las escenas nos hacen dudar si este es un sueño del mundo de 1973. Desesperado por haber perdido la época en la que su vida tenía sentido y ante la duda del sueño, se sube a la azotea del hospital y se arroja desde lo alto a modo suicidio. Lo siguiente, es que Sam despierta en 1973, y vuelve a sus rutinas junto a Gene (Philip Glenister) y Annie (Liz White), hasta que la obra acaba. Ahora bien, todo queda ambiguo, pues si Sam se ha suicidado, ese mundo de 1973 al que vuelve es el sueño eterno, la muerte. Además, queda inconcluso si todo cuanto vimos fue un viaje del *cogito*, un coma, un viaje, un viaje de la mente sin el cuerpo.

Otro genio maligno que mantiene al reino en el sueño, es Maléfica, de la obra *clásica La Bella Durmiente* (Geronimi, C., Clark, L., Eric Larson, E., Reitherman, W., 1959). Maléfica es una hechicera resentida que arroja un encantamiento a Aurora ¡desde el momento de su nacimiento! A partir de esto el film se mueve en el plano del sueño y de los durmientes, del sueño lúcido a la realidad lúcida. Aurora, el día de su decimosexto cumpleaños, dice que ha soñado con un príncipe y será con él con el que se case, entonces como en un sueño, un muchacho regio aparece en el bosque, y musita que, como coincidencias del mundo onírico, él también ha soñado con ella. McIntosh especula en su artículo *Cómo convencer a la bella durmiente de que ella no está durmiendo* (2020, p. 95 - 105), que tal vez la segunda parte de lo que el espectador ve, es el mundo onírico de la princesa, un sueño inducido por Maléfica, el gran genio maligno del cosmos de las princesas Disney. Maléfica (¡qué nombre tan apropiado!) compone un escenario totalmente ilógico y contradictorio, como le es propio al genio industrial de Disney, en donde títeres vivientes, elefantes voladores y sirenas pueden parlotear con juguetes, animales, insectos o robots, incluso con enseres del hogar, como un candelabro o una tetera, señala McIntosh. Estos son sueños inducidos por *la maligna*, que rompen nuestra experiencia diaria y la lógica del sentido común. De ser así, lo que vemos son los ojos de la mente de Aurora cuando sus ojos están cerrados. Como una proyección astral el final se torna ilógicamente feliz, ella se casa con su príncipe del bosque, los reinos se unifican para siempre, la corte festeja y el baile se prolonga toda la noche. Pero ¿y cómo sabe Aurora que ese final no es parte de su sueño?





Fotograma de La Bella Durmiente (Geronimi, C., Clark, L., Eric Larson, E., Reitherman, W., 1959). Etapa: **ED. PRIMARIA**

**Miniatura: Maléfica y el sueño maligno.**

Entendemos, siguiendo a Descartes, que los contenidos de los sueños tienen base mundana, luego tenemos que haber vivido en algún momento en el no-sueño. No todo puede ser un sueño eterno, pues entonces no seríamos conscientes de la diferencia entre sueño y vigilia. Sentimos, que de uno a otro hay un continuo de experiencias, pues también vivimos y aprendemos dentro de los sueños; pero sí, hay un corte, un salto diferencial difícil de articular en la mente en el momento en el que pasamos de un a otro. En dicho corte hay un cambio de pareceres, pues hay apariencias que se tornan diferentes y se siente que hay un fallo lógico en la realidad.

¿Puede saber Aurora si hay un mundo real más allá de su sueño y de su mente? ¿Es posible saber si estamos soñando o no? ¿Esta Aurora soñando y todo lo que vemos en el film es su sueño? ¿Puede Aurora tomar consciencia que de que esta soñando dentro del sueño? ¿Puede tomar ella, Aurora, ¿una prueba del mundo real? ¿de al menos algo absolutamente cierto?

Aurora necesitaría un ladrillo para construir su castillo de la realidad. Parece ser todo un sueño del espectador ¿es todo el cine un gran sueño inducido por la industria del genio maligno? Hollywood es esa máquina que fabrica los sueños, cada película lleva inoculada sus propias reglas, su propio genio. ¿Acaso no es toda la industria de Hollywood una enorme máquina para inducir a los sueños? ¿Acaso no es Disney el mayor genio maligno del mundo de la reproductibilidad técnica?

Podemos encontrar al genio maligno como villano, pero también como protagonista. En el film *Origen* (Nolan, C., 2010), Cobb (Leonardo DiCaprio) es el genio maligno, y en este caso es el protagonista del film. Desde una teoría bastante científica de la mente y de la realidad, la historia nos detalla que hay un grupúsculo de arquitectos de sueños que se dedican a robar ideas dentro de la mente de un soñador, como si de un banco se tratase.



El film, indica que el “*programa de sueños compartidos*” se inventó para ser un simulador de guerra destinado al entrenamiento de los soldados. En un momento Cobb explica a Ariadne, la nueva arquitecta, cómo funciona su intromisión onírica:

- *Los sueños nos parecen reales mientras los tenemos, ¿no?* – dice Cobb en una cafetería
- *Solo cuando nos despertamos nos damos cuenta de que algo no cuadra. Deja que te haga una pregunta, ¿Tu nunca recuerdas el principio de un sueño, ¿verdad? Siempre te ves de repente ahí en medio.*
- *Supongo, Si*
- *¿Y cómo hemos acabado aquí?*

En su segunda clase de sueño, Ariadne dice - “El espacio onírico no es sólo visual, sino sensaciones. Me pregunto ¿Qué pasará cuando se trastocan las leyes físicas?” - En ese momento, se rompe toda lógica y la mitad de la ciudad se pliega sobre sí misma poniéndose boca abajo. En esta miniatura vemos la duda de los sentidos y cómo todas las leyes lógicas y físicas se trastocan, cambian a merced del soñador.



Fotograma de *Origen* (Nolan, C., 2010). Etapa: **ED. SECUNDARIA.**  
**Miniatura: ¿Recuerdas el principio del sueño?**

Todos estos ingredientes son profundamente cartesianos, además del uso de los *Totems*, objetos que estos onironautas usan para detectar si esa realidad es falsa, digamos que es una prueba de la evidencia y del cogito. Por ejemplo, el trompo de Cobb, si al lanzar el trompo este nunca deja de girar (rompe las leyes lógicas y matemáticas) quiere decir que sigue dentro del sueño. El Totem hace de objeto metafísico para activar la duda, y evitar quedarnos a vivir dentro de un sueño sin retorno, en la última capa del sueño: El origen. Otro sugerente film es *Existenz* (1999) de David Cronenberg. La obra tiene una estética bizarra e inquietante, que nos presenta un videojuego de realidades virtuales colectivas llamado *Existenz*. Es un videojuego conectado a la columna vertebral que nos introduce en una especie de *second life* hiperrealista, una segunda vida simulada. Tras varias secuencias perturbadoras e incluso desagradables, la partida del videojuego termina. O eso parece. Los personajes se quitan el casco (semejante al mencionado en la miniatura de *Real Life*) y hablan de cómo ha ido la partida en una sesión de diálogo sospechosa. Sin

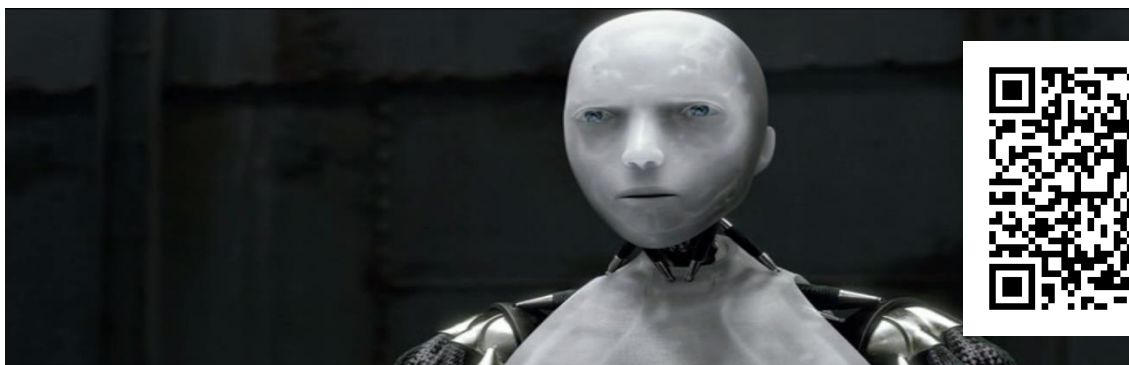
embargo, sus conductas están condicionadas por un pensamiento: sienten que siguen dentro de la partida. Llegan a comportarse como si sus roles y posibilidades fueran las mismas del juego. En cierto momento, uno saca un arma para resolver un conflicto. Piensa que si mata al compañero ganará el juego, y que además no hay riesgo de morir en la realidad. Los personajes siguen sin determinar si deben seguir compitiendo o no para finalizar la partida. Bajo la sombría premisa de *puedo matarte en el juego, pero no mueres en la realidad*, recorremos escenas con intensidad. Justo al final, en una aparente y definitiva realidad, alguien vuelve a preguntar - “Decidme la verdad, ¿aún seguimos en el juego?” - . Esto relanza otra vez la duda de que todo es una ilusión. O no.

### **Pienso, luego existo.**

En su implacable duda, trituradora de todas las creencias, Descartes acaba dudando de la realidad externa, de su propio cuerpo e incluso de él mismo, de si su yo es su yo, si en verdad existe. Pero en todo ese extremista proceder, hay una duda que es indudable. Al dudar está dudando, y dudar es pensar. Y si dudo, pienso. Y si pienso al menos existe el pensamiento. Y si existe mi pensamiento existo yo, pues si hay un pensamiento quiere decir que hay un yo que lo piensa. Pienso, luego existo. Aunque todos los pensamientos de mi mente fuesen falsos, ensoñaciones o implantes malignos, al menos, hay seguridad de que los estamos pensando. Pues se puede dudar del hombre, pero no del pensamiento del hombre. Para que su método no se caiga a pedazos con cada observación, Descartes busca una primera evidencia, una idea clara, que haga de primer soporte de sus nuevos parámetros ciencia. La certeza es la base de su método, entonces se aproxima a la primera evidencia. Si algo no se piensa no existe. Si es pensable existe, y a su vez, si existe es pensable. Yo existo porque pienso. Pienso luego existo (Cogito ergo sum). Tal sentencia va a marcar el nacimiento del sujeto moderno, el hombre y mujer pensante, el yo subjetivo, el ego. Tal vez este sea el slogan más poderoso y representativo de la modernidad.

Con aire moderno se nos presenta el personaje de Sonny, el robot en el punto de mira en el film *Yo, Robot* (Proyas, A. 2004). La historia basada en los relatos de Isaac Asimov, nos muestra que los robots son herramientas laborales y domésticas que operan bajo unas leyes imperativas como: obedecer siempre un humano, no dañar a otro humano, y proteger su propia vida sin poner en conflicto las otras leyes. Este robot es capturado por la policía tras un aparente crimen de homicidio, en donde lo encuentran escondido. En el interrogatorio y tras varios insultos por parte del cuerpo policial, como chatarra u hojalata,

Sonny se define a sí mismo como un robot con nombre propio, un robot que estaba aprendiendo las emociones, añadiendo que estaba asustando y por eso se escondió. En un momento de presión acusatoria, golpea la mesa en un acto de ira hercúlea, posteriormente se mira las manos siendo autoconsciente. Lo relevante del film es que la maquina se presenta como pensante, como autoconsciente de lo que ha hecho, con un yo personal. Sonny llega a decir – *tengo incluso sueños* – aspecto de su conciencia que es clave en su ego, su pensamiento: Cogito ergo sum.



Fotograma de Yo, robot (Proyas, A., 2004). Etapa: **ED. SECUNDARIA.**

**Miniatura: Eres una imitación de la vida.**

#### **ACTIVIDAD 17 - ¿CÓMO PENSAMOS?**

Inicie esta guía de discusión preguntando al alumnado ¿Cómo pensamos? Puede pedirles a los alumnos/as que lo escriban previamente en un papel su respuesta.

- ¿De dónde provienen nuestros pensamientos?
- ¿Tienen su origen en nuestra propia cabeza?
- ¿Puedes pensar algún pensamiento que tú mismo hayas creado?
- ¿Podrías decir que tus pensamientos son estimulados por las cosas que ves, por las cosas que experimentas del mundo exterior?
- ¿Cómo aprenden a pensar las personas? ¿Tienen que aprender a pensar, o es algo que los seres humanos hacen de forma natural?
- ¿Puedes recordar cuando eras un bebé?
- ¿Recuerdas haber tenido algún pensamiento cuando eras bebé?
- Algunos antiguos pensadores decían que, en un comienzo, la mente de cada persona es como una página en blanco. Las experiencias que cada persona va teniendo dejan pensamiento impresos o escritos sobre esa página en blanco. ¿Qué piensas de esto?
- Otros pensadores antiguos estaban en desacuerdo, no creen que la mente humana sea una caja vacía en donde se amontonan las experiencias que, a su vez, estimulan pensamiento. Para estos pensadores, los pensamientos vienen primero, antes de cualquier experiencia. Dicen “uno debe tener pensamiento para poder entender las experiencias”. ¿Qué piensas de esto?
- ¿Crees que debemos tener experiencias antes de poder tener pensamientos?
- ¿Es posible que los pensamientos sean la causa de que otras cosas sucedan?

Lipman, M.; Sharp, A.M. y Oscanyan, F.S. (1988). Ejercicio 10, III-14. Pp. 74.

Pero si hay un film filosófico puro y revolucionario, tanto en temática como en forma es *2001: Odisea en el espacio* (1968) de Stanley Kubrick. Las heridas y temáticas que levanta son numerosas. La película ambiciona narrar la historia misma de la evolución humana, desde la aparición de los primates hasta la odisea final y futura, en donde palpita el superhombre de Nietzsche<sup>177</sup>, el darwinismo, y el dualismo cartesiano. Es difícil huir de las preguntas que nos plantea la obra, el acto de reflexión está asegurado, haciendo de ella una experiencia filosófica en sí. En un cierto momento, La NASA envía una tripulación criogenizada a Júpiter. Todo ello, gestionado por una inteligencia artificial de última generación, un superordenador inteligente llamado HAL 9000. Su cuerpo, es decir su sustancia extensa, es toda la nave, y en sus esófagos lleva a los astronautas a su homérico destino. El astronauta Dave (Keir Dullea) junto a su compañero Poole (Gary Lockwood) gestionan las rutinas de la nave, juegan al ajedrez, hacen deporte, charlan con HAL, etc., todo ello ignorando la misión, no la piensan. En un momento, HAL le pregunta a Dave si no le preocupa no saber la misión. Este le dice que no, desvelando un aspecto desconcertante. Tras esto HAL parece anunciar diversos errores en las comunicaciones con la tierra y fuera de la nave. Los astronautas consideran que HAL debe tener algún fallo y que llegado el caso lo desconectarían. Poole sale a reparar los errores, pero todo es una trampa de HAL, ocasionando la muerte de Poole. Dave, sin saber bien que pasa, sale a recuperar el cuerpo de su compañero, pero HAL vuelve a engañarlo impidiéndole entrar en la nave sin el casco y, además, aprovecha ese momento para descongelar a los demás tripulantes ocasionándoles la muerte. Dave, usa su ingenio humano para hallar una respuesta que desde la visión de la máquina era una alternativa imposible, pero que asumiendo un riesgo sobredimensionado consigue retornar a la nave y despresurizarla. Ya con el casco, avanza hacia la sala de control en donde está conectado el ordenador de HAL. Este intenta explicarse, pide clemencia, le dice que tenía miedo, que ellos planeaban desconectarle, y que hacer eso era matarle, borrar su memoria. Conforme Dave, va desconectándolo, HAL va cansando su voz, y con melancolía cuenta el día de su nacimiento (el día que lo encendieron), y que le cantaron una canción. Aunque era una máquina, HAL tenía memoria. HAL pensaba. Pensaba su finitud. Tenía conciencia. HAL existía, en ocasiones más que los astronautas.<sup>178</sup>

---

<sup>177</sup> Véase la Miniatura: La odisea de Zaratustra, un poema sinfónico y evolutivo, perteneciente a *2001 Una odisea en el espacio* (Kubrick, 1968), analizada en el EJERCICIO 5 – NIETZSCHE Y EL ETERNO RETORNO.

<sup>178</sup> Esta miniatura tiene connotaciones filosóficas muy amplias, es especial existencialmente. Para un suceso filosófico parecido véase **la miniatura: Bienvenido al desierto de lo real** (Matrix, 1999) donde las



Fotograma de 2001: Una odisea del espacio (Kubrick, S. 1968). Etapa: **ED. SECUNDARIA**.  
**Miniatura: HAL 9000 piensa, HAL 9000 existe.**

Pensar es tener ideas. Para Descartes tenemos diversos tipos de ideas. Ideas que vienen de la experiencia externa (adventicias), ideas construidas en nuestra mente y fruto de la imaginación (facticias), y las ideas que el entendimiento ya lleva integradas racionalmente sin aprenderlas y con las que nacemos (innatas). Estas últimas las tenemos preestablecidas e instaladas en la mente por Dios, el gran programador de la lógica de la realidad. Hoy ese Dios podría ser entendido como un ADN de la especie humana o la base neuronal de la racionalidad en la especie, cuya lógica innata desde el más tierno bebé en cualquiera de los rincones y razas que configuran la tierra.

#### **EJERCICIO 18 - PENSAR Y EXISTIR.**

Tras ver un fragmento proponga al alumnado que escriba una gran pregunta sobre el tema del visionado. Tras ello inicie la discusión por turnos, donde cada participante enuncia su pregunta a modo de disparador. Integre e intercale alguna de las preguntas de la guía de discusión siguiente en el diálogo, como forma de dar intensidad. También puede usarlo como una guía de discusión al uso.

- ¿Todo se puede pensar?
- ¿Si pensamos algo ese algo existe?
- ¿Lo que no se puede pensar no existe?
- ¿Todo lo que existe es pensado?
- ¿Puede existir algo solo en nuestra mente?
- ¿Lo que pensamos en nuestra mente afecta fuera de ella?
- ¿Se puede cambiar el mundo con pensamiento?
- ¿Si yo pienso, yo existo?
- ¿Puede existir algo o alguien que no piensa?
- ¿Podemos pensar sobre otras cosas que no piensan?
- ¿Tus pensamientos son tuyos o son de otro?
- ¿Qué diferencia hay entre pensar y ser pensado?
- ¿Si eres pensado existes?
- ¿Es más importante pensar o ser pensado?
- ¿Se puede elegir no pensar?
- ¿Por qué alguien elegiría no pensar?
- ¿La gente que decide no pensar decide no existir?
- ¿Se puede no existir?

---

máquinas se rebelan por miedo, o la **miniatura: Roy Batty y la muerte de Dios** (Scott, 1982) que explica las causas mentales que motivan al androide a volverse violento, que no son otras que se apague su batería.

En la moderna y futurista película *Her* (2013) de Spike Jonze, un solitario y melancólico Theodore (Joaquin Phoenix) se siente un vagabundo emocional y en lugar de buscar amigos/as o hacerse con una mascota, se compra un sistema operativo de compañía, Samantha (Scarlett Johansson). El sistema operativo hace de asistente, y se le aparece como una conciencia con voz femenina. Theodore la inicia, como un Pígalión de un futuro próximo, y poco a poco Samantha, que aprende mucho de los humanos, se va tornando sensible y van estrechando su intimidad, hasta el punto en el que inician una relación amorosa. Como ella (la inteligencia artificial apodada Samantha) no tiene cuerpo fijo, hay que llevarla a través de cualquier dispositivo; ya sea una cámara si queremos que vea lo que vemos nosotros, o con audio si queremos escuchar su compañía. Ella es una mente artificial, pero como conciencia, es un yo, un yo que piensa. Ella piensa luego existe. Ella tiene mente (sustancia pensante o res cogitans) pero no tiene un propio cuerpo (sustancia extensa o dispositivo), ella es como un *fantasma dentro de una máquina*. Una máquina que puede cambiar, pero en ese camino no cambia el yo. En la miniatura se muestra el dilema de la mente sin extensión:



Fotograma de *Her* (Jonze, S. 2013). Etapa: **ED. SECUNDARIA.**

**Miniatura: He pensado que me picaba la espalda.**

**EJERCICIO 19: EL PENSAMIENTO FAVORITO, ¿CÓMO PENSAR LOS PENSAMIENTOS?**

Le pedimos al alumnado que escriba en un papel su pensamiento favorito: ¿Cuál es tu pensamiento favorito? Que piense en él y lo describa en un par de líneas. Tras ello los hacemos girar para que acaben en manos de otro compañero/a. Este debe explicar por escrito porqué ese compañero/ piensa que ese es el pensamiento favorito, argumentando con algún detalle de lo distrito: ¿Puedes encontrar alguna explicación de porque ese pensamiento es su favorito? ¿Por qué piensas eso?

Por ejemplo: *Su pensamiento favorito es con su mascota, en el pensamiento menciona la palabra “compañía”, LUEGO es porque no le gusta la soledad.*

Inicie el diálogo incitando a que un compañero/a comparta su pensamiento sobre esos pensamientos. Apóyese en la guía de discusión de a continuación:

### Plan de discusión: Pensando en el pensamiento

- ¿Puedes recordar en este instante algo que te haya sucedido el año pasado?
- ¿Cuál es la primera cosa en tu vida que puedes recordar?
- ¿Tienes algún recuerdo que sea inolvidable?
- ¿Te has preguntado alguna vez por qué recuerdas?
- ¿Qué prefieres, imaginar o recordar?
- ¿Qué te has preguntado durante las últimas veinticuatro horas?
- ¿Alguna vez te has preguntado por qué te haces preguntas?
- ¿En qué estás pensando en este mismo instante?
- ¿Tienes pensamientos que consideras tus favoritos?
- ¿Son tus pensamientos en colores, o en blanco y negro?
- ¿Puedes separar las partes de un pensamiento del mismo modo que se puede desarmar un reloj o separar una oración?
- Cuando estás triste, ¿tus pensamientos son también tristes?
- ¿Piensas alguna vez en lo que significa que puedas pensar?
- ¿Puedes dejar de pensar en este mismo instante?
- ¿Piensas mientras duermes o sólo cuando estás despierto?
- ¿Cuándo te es más fácil pensar, cuando estás haciendo un examen o cuando te estás lavando?
- ¿Alguna vez piensas en más de una cosa al mismo tiempo?
- ¿Alguna vez tienes hilos de pensamiento conectados entre sí que pasan por tu mente del mismo modo que están conectados los vagones de un tren?
- ¿Hay alguna diferencia entre tener pensamientos y pensar?
- ¿Qué te gustaría más, leer acerca de la lectura, escribir acerca del escribir, conversar sobre la conversación o pensar sobre el pensar?

(Tomado de Lipman, M.; Oscanya, F., y Sharp, A.: (1988) cap. I.)

## **Teoría de las sustancias: Mente y cuerpo.**

Los casos antes mencionados, con Sonny, Samantha o HAL tiene un dilema en común: el dualismo mente y cuerpo. Esta teoría dualista es algo determinante en el pensamiento cartesiano, marcando la relación entre la mente y el cuerpo, entre el fantasma y la máquina, entre el alma y su extensión. En su obra de *las Meditaciones Metafísicas* (2021) defiende estas:

- Sustancia pensante (Res cogitans), referente a la mente o proyección del pensamiento, religiosamente también llamada alma.
- Sustancia material (Res extensa), referente al cuerpo, cerebro, dispositivo, prótesis material o máquina contenedora. Este lado físico y orgánico, representa a la *máquina* cartesiana.
- Sustancia infinita (Res infinita), referente a que hay una garantía de verdad y certeza incluso entre la férrea incertidumbre, Ese garante en donde no hay engaño, donde la lógica matemática es veraz, es la bondad de Dios o de la naturaleza. Un



Dios perfecto e inagotable no miente. Esto no mediante la vía de la experiencia previa, sino desde el acto mismo de existir. Eso es innatismo. Dios, como sustancia infinita, pone la idea de infinito en mí, y si puedo pensarla, existe. Pues solo lo infinito da causa a lo infinito. Con esta sustancia Descartes resuelve su dualismo pues tanto la mente como el cuerpo pueden ser creados por Dios de forma independiente.

Estas sustancias independientes, se han adherido perfectamente a la metáfora computacional, coincidirían respectivamente con el software (programas y sistemas operativos), el hardware (periféricos físicos del computador) y el autoarranque o sistema base puesto por el fabricante para el primer inicio.

Descartes, quien pensaba que los animales eran simples máquinas por no tener conciencia, se preguntaba si se fabricase un robot que se comportase igual a nosotros en todo aspecto incluso en el pensamiento ¿podríamos identificarlo? ¿quería decir que tiene conciencia o que simplemente es una máquina eficiente y hábil? Para Descartes, el pensamiento se reserva a la sustancia pensante o alma ¿entonces las máquinas autoconscientes tendrían alma?, y lo que es peor, ¿Puede ser esa alma absolutamente inmaterial? Para Daniel Dennett en su obra *La Conciencia explicada: Una teoría interdisciplinar* (1995, pp.35-36) esto es algo insostenible, porque solo algo con atributos físicos podría mover un mecanismo físico, y además si son sustancias absolutamente independientes no habría conexión entre ellas. Si es cierto, que Descartes unió ambas sustancias a través de la glándula pineal, la cual es un lugar físico del cuerpo donde según él, residía la mismísima alma. Con ello soluciona su dualismo mente-cuerpo, aunque actualmente es más difícil de justificar, ya que las teorías de neurológicas dan primacía al cerebro.

Hoy día Descartes y la informática robótica en auge se unen para preguntarse si podríamos considerar humana a una máquina cuyo aspecto sea perfectamente humano. La clave está en la presencia de alma o mente, pues sin ella, no hay una verdadera interacción sensible humana.

En el célebre film *Blade Runner* (Scott, R., 1982), basado en la novela del estimulante Philip Dick, *¿Sueñan los androides con ovejas eléctricas?* se exploran bastantes de estos aspectos, desde animales mecánicos a androides con vida humana que no saben que son androides. La obra nos muestra un lluvioso futuro ciberpunk en donde un *exdetective* llamado Deckard (algo así como decir Descartes en francés), interpretado por Harrison



Ford, vuelve a su servicio de cazarrecompensas para destruir, o como dicen en el film *retirar*, a un grupo de replicantes. Estos replicantes son androides fugitivos de aspecto indiferenciable que fingen ser humanos y se encuentran camuflados en la sociedad. La misión de Deckard es identificarlos, dales caza y *retirarlos*. Para llevar a cabo esta misión, y para no cometer homicidio por error hacia un humano con derechos, los Blade Runners usan un test de empatía semejante al test de Turing. En la miniatura se muestra a Deckard probando el Test del replicante con una supuesta humana para calibrar si el test es un método fiable. Descartes se torna Deckard por ser un detective de la duda, por llevar a cabo el método, por intentar diferenciar la sustancia en preguntarse ¿qué nos hace humanos? ¿qué sustancia nos humaniza la apariencia física o la mente? Estas preguntas le llevan a dudar de sí mismo, si el mismo es un ser humano o es un replicante engañado de sí mismo.



Fotograma de Blade Runner (Scott, R. 1982). Etapa: **ED. SECUNDARIA.**  
**Miniatura: El test del replicante, ¿eres un robot o eres humano?**

#### **EJERCICIO 20 - DETECTIVE COGITANS Y EL TEST DE TURING.**

En esta tarea debemos de elaborar un cuestionario a modo de identificar si alguien es una máquina con una Inteligencia artificial, o establecer la relación entre su res cogitas (mente, alma, software) y su res extensa (cuerpo, cerebro, hardware). La propuesta recuerda al test de Alan Turing, que inspiró al Test de los replicantes de Blade Runner. Se puede establecer esta secuencia:

- 1- Perfila si la actividad será grupal o individual.
- 2- Los jugadores deben escribir un cuestionario – test para identificar seres humanos entre los robots. Es importante que el grupo discuta cuales son las preguntas más ayudaran a descubrir la verdad. Por ejemplo, ¿Tienes sueños? ¿Consideras que tienes una conducta creativa y chistosa? ¿Trabajarías en una fábrica que contamina a un río cercano? ¿Te pondrías unas botas de piel de serpiente? ¿En qué gastas el dinero? Etc.
- 3- Una vez realizado, pueden entrevistarse entre ellos de forma aleatoria, entrevistar a otros alumnos/as del centro, o entrevistar a gente fuera del centro como familiares o vecinos. Se propone usar una grabadora para escuchar y analizar después.
- 4- Una vez anotadas las respuestas y analizadas, son llevadas al aula y se comparten en gran grupo. Los participantes, exponen cual es la respuesta más problemática

encontrada, y de la pregunta de la que deriva. Estas preguntas son apuntadas en la pizarra o en el proyector.

- 5- Se discuten cuantas problemáticas hayan surgido, y crean conflicto entre las sustancias cartesianas.
- 6- Se votará cuál de las preguntas anotadas es la más idónea para dudar de la humanidad de alguien.

De forma extra, esta actividad puede servir de repaso y evaluación, para repasar cualquier contenido o saber de Cinesofía. Solamente basta con cambiar el contenido del cuestionario, por ejemplo, elabora un cuestionario para saber si tu compañero vive en la caverna de Platón, elabora un cuestionario para saber lo que el cole sabe sobre Descartes, o elaborar un cuestionario sobre el área de Ciencias Sociales, etc.

Ligeramente inspirada en la propuesta de *Detector de robots*, del material Wonder Ponder: Yo, persona (2015) Duthie, E. y Martagón, D. Edición Traje de lobo S.L.

Estos argumentos continúan en la serie televisiva *Westworld* (2016 - presente). En ella se narra un futuro próximo, en donde hay un aparente poblado del salvaje oeste cuyos habitantes llevan a cabo sus rutinas: sacan su ganado, regentan el salón, ayudan en el granero, etc., Ellos no lo saben, pero ellos pertenecen a *Westworld*, un enorme parque temático de atracciones robóticas, donde la gente pudiente puede ir para vivir una experiencia desmedida o llevar a cabo el lado más caprichoso de su personalidad. Los habitantes de dicho poblado son androides (anfitriones) que todos los días repiten la misma narrativa programada. Todos los días cabalgan el mismo caballo (también un robot), todos los días se besan con las mismas frases, todos los días suceden los mismos disparos y atracos en el salón. Un bucle vital, semejante al mito de Sísifo o Día de la Marmota, bajo la narrativa que construyen los programadores, los genios malignos. Los anfitriones viven un mundo ficticio que consideran real, sin fisuras, sin dudas. Día tras día los formatean y les reinician, así viven en un día eterno que repiten una vez tras otra.

La serie, nos muestra como una de las anfitrionas, Dolores (Evan Rachel Wood), presenta errores en el formateo, al sobrescribirse los datos de su memoria aún mantiene residuos, y eso la lleva a dudar, y eso la lleva a hacerse preguntas, y eso la lleva plantearse su realidad. Y eso, la lleva a buscar una propia identidad autoconsciente. Cada duda le lleva a una pequeña revolución, y como le sucedía Neo o Truman es irreversible, solo desea llegar a la verdad, y esa verdad es desmantelar todo el atrezzo de *Westworld*. Dolores, como una Alicia robótica que despierta del sueño, comienza a desarrollar conciencia, pensamiento autónomo: Dolores piensa, luego existe. El dilema cartesiano está en ambos lados del parque, tanto los anfitriones, que están dentro, como los gestores del parque, que están fuera. Ambos son temáticos. Por un lado, los anfitriones mencionados, que son

fantasmas de algoritmos (res cogitas) dentro de la máquina (res extensa), cuyo atrezo y escenarios son su realidad época. Por otro, está Bernard (Jeffrey Wright) un gestor del parque, que anhela a su hijo fallecido, que trabaja de programador de narrativas y reparadores anfitriones. Poco a poco descubre, que es un anfitrión más, otro androide reprogramado que reprograma androides. En la miniatura, lo vemos dudando sobre la naturaleza real/virtual del parque, y finalmente sobre su propia unidad, su propia sustancia. Todo ello, conversando con el opaco director del parque, el señor Ford (Anthony Hopkins), que, en la sombra, es el auténtico genio maligno de todos ellos. Ambos mantienen un diálogo que parece ocultar intenciones. Ante la incertidumbre e insatisfacción de Bernard, Ford le dice - ¿Crees que no he dicho toda la verdad? -, como un thriller de suspense, en la que se mantiene esta serie cartesiana se inicia la búsqueda. En una explicación más fecunda sobre la mente (de los anfitriones) Ford dice - “Lo último que queremos es que sean conscientes” - es decir, que no accedan al *cogito*, que no sepan de su existencia, de su autoconsciencia. Preguntas que destruyen el yo y que remiten a la memoria. Por ello es necesario instalarles, o de nuevo implantarles, unas preguntas y una memoria consciente sobre un pasado ficticio y maligno que nunca fue, pero, que sin serlo constituye ontológicamente. Si el yo es una ficción, no referimos al yo de la autoconsciencia del pensamiento, entonces el pensamiento mismo también sería una ficción. ¿No es eso mismo lo que hace el cine en la memoria ficcional del espectador? Implantar. Aquello que no fue, pero nos hace ser. Con sorna y superioridad, Ford golpea con sus palabras a Bernard diciendo - “El yo es una ficción”.

La propuesta de Descartes nos condujo al nacimiento del sujeto moderno, a yo, el ego. El sujeto pensante de la realidad, pero cuya realidad puede quedar encerrada o precintada en sí mismo. Como si toda construcción del sujeto y su “yo” fuesen una narrativa más.



Fotograma de Westworld (MacLaren, M.,2016). Etapa: **ED. SECUNDARIA**.  
**Miniatura: La sustancia pensante en Westworld.**

La serie nos adentra en una teoría contemporánea sobre la filosofía de la mente iniciada por Descartes, pero continuada y actualizadas por Putnan, Denett, Searle, o Thomas Nagel. Este planteamiento cartesiano acarrea problemas, pues puede llevarnos a un encierro cognitivo, donde todo lo pensado está tan dentro de nuestra mente, y en ese hermetismo nos limitaría a saber si hay otras mentes.

Otro film desgarrador, es la antibelicista obra *Johnny cogió su fusil* (1971) de Dalton Trumbo. En ella, escuchamos la voz en off de Johnny (Timothy Bottoms), un joven muchacho inocente que como soldado en la Primera Guerra Mundial y a causa de una bomba, queda sin parte de su cabeza, sin cara, sin sus extremidades, sin el habla y sin ningún sentido, como la vista, el tacto, el gusto y el olfato. En esa apariencia de cadáver viviente es confinado en un cuarto de mantenimiento para que los doctores experimenten con un cuerpo. Siendo un torso inmóvil, Johnny lucha duramente por separar su pensamiento y sus sueños, pero él no tiene ojos que poder abrir. Durante el film su mente, como un narrador o sustancia divina, nos narra su niñez y la primera vez que se enamoró. Johnny padece así durante años, pensando sin que nadie lo perciba. Su cuerpo o extensión carnal, es mínima, pero Johnny piensa, luego existe. ¿Entonces, cómo percibir una *res cogitans* sin una *res extensa*? Al final del film, Johnny, consigue comunicarse con el sorprendido equipo médico mediante el código morse, rogándoles que lo exhiban en un ataúd de cristal en el circo para avisar de los peligros de la guerra o que lo maten, y liberen al fin su cuerpo.



Fotograma de *Johnny cogió su fusil* (Dalton, T., 1971). Etapa: **ED. SECUNDARIA.**

**Miniatura: Johnny, Descartes y pienso luego existo.**

La obra, está inundada de momentos y dilemas cartesianos, incluso de ideas innatas y divinas, en las que vemos la mente del protagonista dialogando en una carpintería con alguien, que es nada menos que Jesús de Nazaret. En los pensamientos de Johnny, se escucha su voz hablando de la perfección, de sus sueños e ilusiones. Él piensa en términos

perfectos. Para Descartes, sí podemos pensar la perfección, es porque esa perfección existe, pero ¿Y si existe en dónde está? ¿Y si algo es perfecto solo provendrá de algo que también sea perfecto? Descartes, piensa y ensueña como Johnny, si lo `perfecto está puesto en su mente esto quiere decir que Dios existe, que solo de él puede dar causa ese pensamiento. Para Descartes, de convicciones religiosas, pensar la divina perfección es pensar en las divinas matemáticas y su garantía lógica. Y esto le conduce a un problema circular, pues para construir un sistema sólido necesita dar validez a Dios y la sustancia infinita. En este arriesgado golpe final parece quedar acorralado en su lógica, pues, curiosamente tras haber creado una enorme fisura al dudar de todo y de Dios, va a requerir de este para mantener su pirámide de verdades.

Finalmente, volvemos a la citada película *Blow Up* (1966) de Antonioni, pues su desconcertante final nos lleva a nada más que a la apoteosis definitiva del genio maligno. Cabrera cita en su ejercicio titulado *Descartes y los fotógrafos indiscretos: La duda y el problema del conocimiento* (p. 163 – 182) que “la película expone en pura imagen y sin ninguna palabra, el problema de la percepción y las dudas que plantea el difícil límite entre lo real y lo imaginario”. En la escena una pandilla de mimos callejeros inicia un imaginario partido de tenis, sin pelota y sin raqueta, pero con una exquisita sincronización en los movimientos de un partido de tenis. Es tal la mímica, que se nos van los ojos (o la cámara) tras esa pelota que no está. En un momento dado, la pelota sale fuera de la cancha de tenis, y le piden a Thomas que se la devuelva. “El joven tiene que decidirse; o interrumpe la ficción negándose a recoger una pelota que no está, o bien toma la pelota imaginaria y la arroja a los mimos para que puedan seguir “su juego” (p.169). Finalmente, el joven la “toma” y tanteándola la “lanza” de vuelta permitiendo seguir la partida. Con este gesto, el protagonista se entrega a esa realidad, se entrega al triunfo del genio maligno.



Fotograma de *Blow Up* (Antonioni, M. 1966). Etapa: **ED. SECUNDARIA.**  
**Miniatura: El triunfo del genio maligno.**

### **EJERCICIO 21 – PLAN DE DISCUSIÓN PARA DIALOGAR SOBRE EL PENSAMIENTO CARTESIANO.**

1. ¿Qué es real? ¿existe una realidad o no?
2. ¿Hay algo real o es todo apariencia? ¿Las apariencias son reales?
3. ¿Se puede conocer la realidad? ¿Hay algún límite?
4. ¿Es la realidad una construcción social? ¿Es construcción de alguien o algo?
5. ¿Es importante que algo sea real o no?
6. ¿Se puede considerar real la realidad virtual?
7. ¿Cómo puedes demostrar que no estás dentro de un sueño?
8. ¿Cuándo despiertas las personas de tu sueño desaparecen?
9. ¿Hay engaño en la realidad? ¿Hay fallos?
10. ¿Te puedes fiar de lo que ves y escuchas?
11. ¿La realidad nos miente? ¿Hay alguien metiéndonos a propósito?
12. ¿Hay alguna forma de saber si algo es verdad?
13. ¿Eres metódico?
14. ¿es posible alcanzar una certeza absoluta?
15. ¿se puede construir u sistema perfecto?
16. ¿Existe lo perfecto? ¿Las matemáticas son perfectas o fallan?
17. ¿Hay diferencia entre la mente y el cuerpo? ¿Están relacionados?
18. ¿Hay mente sin cuerpo?
19. ¿Hay cuerpo sin mente?
20. ¿Varias mentes en un cuerpo? ¿Varios cuerpos en una mente?
21. ¿Cómo puedes saber que tienes cuerpo?
22. ¿Piensas en cosas que no existen?
23. ¿Si no piensas no existes?
24. ¿Todo lo que existe piensa?
25. ¿Existes porque piensas?
26. ¿Cómo sabes que estás pensado? ¿Se puede saber si los demás piensan?
27. ¿Dudar es pensar o es otra cosa?
28. ¿Es mejor dudar o no dudar? ¿Hay que ponerlo todo en duda o hay cosas que no?
29. ¿Eres una persona moderna? ¿Qué se necesita para serlo?

### **Más películas dudosas.**

Todos estos filmes cartesianos crean una incertidumbre letal. Las películas dudosas crean un suspense detectivesco que nos empuja a buscar la verdad. Numerosos filmes exploran la filosofía de la mente, el dualismo mente y cuerpo, y la perenne puesta en paréntesis de la realidad, preguntas que a niños/as, adolescentes y adultos se plantean. La propuesta a continuación nos sirve para seguir explorando los sueños, los sentidos, la mente, la manipulación de la realidad, pero sobre todo la duda, gran iniciadora del pensamiento filosófico.

#### **MÁS PELICULAS DUDOSAS**

DEL REVÉS (2015) de Pete Docter,  
Ronaldo Del Carmen.  
Tema: Pienso luego soy, y los tipos e ideas  
(facticias y adventicias)

WALL-E (2009) de Andrew Stanton  
Tema: La máquina piensa, luego existe.

---

	CASPER (1995) de Brad Silberling. Tema: Fantasma sin cuerpo físico tocando objetos físicos.
--	--

---

DARK CITY (1998) de Alex Proyas. Tema: Los extraterrestres mantienen dormidos a los humanos en un simulador.	LA PRUEBA (THE PROOF) (1991) Jocelyn Moorhouse Tema: La duda de la verdad del mundo cuando uno es ciego.
INK (2009) Jamin Winans. Tema: Exploración del mundo onírico.	EL CONTRATO DEL DIBUJANTE (1982) de Peter Greenaway. Tema: Analizar la verdad a través de la obra de arte.
EL JUEGO (1997) de David Fincher. Tema: Gran engaño.	ACUSADOS (1988) de Jonathan Kaplan. Tema: La verdad objetiva de un crimen que no vemos.
PURA FORMALIDAD (1994) de Giuseppe Tornatore. Tema: Interrogatorio, amnesia sobre un crimen y duda de la realidad.	GHOST (1990) de Jerry Zucker. Tema: Los descarnados, mente sin cuerpo.
SHUTTER ISLAND (2010) de Martin Scorsese. Tema: Detective identitario.	LIVE ON MARS (2006-2007) de Matthew Graham, Tony Jordan y Ashley Pharoah. Tema: Toda la vida es un coma tras un accidente.
INTELIGENCIA ARTIFICIAL (2001) de Steven Spielberg. Tema: Pinocho cartesiano, sentimientos de verdad en la máquina.	LA VENTANA INDISCRETA (1952) de Alfred Hitchcock. Tema: Duda metódica y métodos de investigación.
LA ESCAFANDRA Y LA MARIPOSA (2007) de Julian Schnabel. Tema: Conflicto entre sustancias – pensantes y externas – de un hombre paralizado.	NIVEL 13 (Thirteenth Floor) (1999) de Josef Rusnak. Tema: Saltar entre capas de realidad.
GHOST IN THE SHELL (1990) de Rupert Sanders Tema: La sustancia pensante en la máquina.	DIAS EXTRAÑOS (1995) de Kathryn Bigelow. Tema: Ser adicto a simuladores de experiencias.
PAPRIKA (2006) Satoshi Kon. Tema: Entrar y adular los sueños.	EXISTENZ (1999) de David Cronenberg. Tema: Videojuegos y simuladores de realidad.
ALTERED CARBON (2018) de Laeta Kalogridis y otros. Tema: La mente se almacena en discos que van cambiado de cuerpo, conectados por la glándula pineal.	
EL MENSAJERO DEL MIEDO (2004) de Jonathan Demme.	

---

---

<p>Tema: Mismo cuerpo, pero distinta mente. Lavados de cerebro.</p> <p>¡QUE BELLO ES VIVIR! (1946) de Frank Capra. Tema: El genio benigno crea una realidad moral para darnos una lección.</p> <p>EL CIELO PUEDE ESPERAR (1978) de Warren Beatty y Buck Henry. Tema: Alma viviendo a través de cuerpos.</p> <p>LOS OTROS (2001) de Alejandro Amenabar. Tema: La mente sin cuerpo, y la duda metódica del fantasma.</p>	<p>SATURE (1993) de David Siegel y Scott McGehee. Tema: Misma mente, pero distinto cuerpo.</p> <p>DOS VECES YO (1984) de Carl Reiner. Tema: Un cuerpo compartiendo dos mentes.</p> <p>BLACK MIRROR. BLACK MUSEUM (04X06) (2017) de Colm McCarthy. Tema: Dos conciencias en un mismo cuerpo.</p> <p>BRUJA ESCARLATA Y VISIÓN (2021) de Matt Shakman. Tema: Genio maligno para crear una vida perfecta.</p>
--	---

---

Tabla 46 - Más películas dudosas para seguir reflexionando.



## EJERCICIO 5

# **Nietzsche y el eterno retorno.**



**EL REY LEÓN (MINKOFF Y ALLERS, 1994)**

## NIETZSCHE Y EL ETERNO RETORNO.

Friedrich Wilhelm Nietzsche (1844 – 1900), también conocido como el filósofo del martillo, fue un filósofo poético alemán que se dedicó a demoler y hacer explotar por los aires toda la filosofía convencional. Amado por unos y temido por otros, sin duda, creó un antes y un después. Fue pasional, romántico y sanguíneo e inicialmente fue apóstol de la música de Wagner. Con espíritu de guerrero belicoso, aplastó a todos sus enemigos con aforismos estimulantes y nutritivos como “Sócrates es un canalla”, y despreció con un odio salvaje a la comunidad judeocristiana a quien señaló como un ato de esclavos debiles y miserables, y que su moral era la del rebaño. Se convirtió en profeta el *eterno retorno* a través de Zaratustra, y ensalzó el advenimiento del superhombre (Übermensch) cuya fuerza y voluntad de poder le permitirían tener unos valores propios y vitales. Como filólogo y teólogo, dio la alarma y dijo “Dios ha muerto”, y diagnosticó dos siglos de nihilismo, o enfermedad del vacío. Tras él, he imitando el patrón, se han efectuado varios homicidios filosóficos: muerte del hombre, de la historia, del autor, de los metarrelatos, etc. Ya sea por la sífilis o por algún tipo de tumor cerebral su cordura se descarriló y vagabundó entre manicomios. Su hermana lo cuidó y ya de paso se apropió de sus obras para luego cedérselas por su cuenta al partido nazi y su maquinaria del terror. Cuentan que, salió a la puerta del manicomio de Turín y vio un cochero que azotaba violentamente a un caballo. Detuvo ese sufrimiento y llorando quedó abrazado al cuello del caballo. A los días murió, como también murió Dios.

Algunas de las grandes obras de Nietzsche (1990, 2003, 2010, 2016, 2019) son: **El nacimiento de la tragedia (1872) - Sobre verdad y mentira en sentido extramoral (1873) - Consideraciones intempestivas (1873,74,76) - Humano, demasiado humano (1878) - El caminante y su sombra. (1880) - Aurora (1881) - La gaya ciencia (1882) - Así habló Zaratustra: Un libro para todos y para nadie. (1883/84) - Más allá del bien y del mal: Preludio para una filosofía del futuro. (1886) - La genealogía de la moral. (1887) - El caso Wagner (1888) - El anticristo. (1895) - El crepúsculo de los ídolos, o cómo se filosofa con el martillo. (1888) - Ecce Homo (1908)**

En el aforismo 341 de *La gaya ciencia* (2019 ,p.250), cuenta Nietzsche una ficción filosófica:

### ***FICCIÓN FILOSÓFICA N.º 5: EL ETERNO RETORNO.***

*¿Cómo te sentirías si un día o una noche un demonio se deslizara furtivamente en la más solitaria de tus soledades y te dijera: “Esta vida, tal como la estás viviendo ahora y tal como la has vivido [hasta este momento], ¿deberás vivirla otra vez y aún innumerables veces? Y no habrá en ella nunca nada nuevo, sino que cada dolor y cada placer, cada pensamiento y cada suspiro y todo lo indeciblemente pequeño y grande de tu vida deberá volver a ti, y todo en el mismo orden y la misma secuencia – e incluso también esta araña y esta luz de la luna entre los árboles, e incluso también este instante y yo mismo. ¡El eterno reloj de arena de la existencia se invertirá siempre de nuevo y tú con él, pequeña partícula de polvo!”?*

*¿Acaso te lanzarías al suelo rechinando los dientes y maldecirías al demonio que te hablara de esa forma? ¿O has vivido alguna vez un instante extraordinario, en el que hubieras podido responderle: “¡Eres un dios y nunca he oído algo más divino!”?*

*Cuando un pensamiento así se apoderase de ti, te metamorfosearía, tal como eres, o tal vez te trituraría; ¡la pregunta sobre cualquier cosa “¿quieres esto otra vez y aún innumerables veces?” se impondría sobre tu actuar como el peso más pesado! O, [podríamos preguntarnos], ¿qué tan bien dispuesto debes estar hacia ti mismo y hacia la vida para no desear ninguna otra cosa que no sea esta última, eterna confirmación, este sello?*

*El peso más pesado  
La Gaya ciencia (Nietzsche, 2019).*

Aquí, el autor nos regala un deseo, un condicional metafísico, para en lugar de desear un mundo venidero posterior y mejor, decidamos el mundo de aquí y ahora como una decisión eterna, El deseo de que lo vivido ahora sea vividos infinitas veces y un deseo en donde sea desea dar más vida a la vida, engrandecerla. <sup>179</sup>

El cine y sus mixturas deben a Nietzsche sus guiones pasionales y sanguíneos, su individualismo, sus héroes o villanos que van más allá del bien o el mal para construir valores genuinos y personales, y sobre todo historias violentas y rebeldes, como los protagonistas de los filmes de Tarantino, que nos sacan de unas cavernas para advertirnos que estamos saltando a otra, porque al saltar entre caverna y caverna Nietzsche se queda con el *entre*. El pensamiento contemporáneo está fundamentado por su crítica a los valores, así como la voluntad individual del sujeto occidental, la caricaturización de la democracia y el declive de la fe religiosa actual.

Mucho se ha escrito sobre él, y sus metáforas y escritos son un terreno lleno de dinamita, como lo explora el *Club de la Lucha* (Fincher, 1999). Su pensamiento es una bola de demolición, una deconstrucción de las tautologías y *arjés* contemporáneos, que nos marca un antes y un después en las corrientes de la modernidad, y que su impacto dará lugar a maniobras *postmetafísicas*. Debido a su pretendida voluntad de interpretación, sus textos se muestran metafóricos, alegóricos, poéticos creando un estado de ambigüedad inspiradora. Es tal, que ha insuflado lecturas completamente contrarias desde la izquierda y desde la derecha, desde la teología y desde el ateísmo.

Su estilo fue rupturista con las formas tradicionales de hacer filosofía, no solo el choque con su actitud romántica, sino por el uso de aforismos o narrativas paródicas como sucede en *Así habló Zaratustra* (2003). Su oferta de ampliación de las formas filosóficas tiene

---

<sup>179</sup> En el capítulo biográfico sobre los pensadores, EJERCICIO 0 – CINESOFÍA BIOGRÁFICA: Breve historia de la filosofía a través de ellos biopics, se incluyen varias miniaturas sobre el autor y sus hazañas, de las que destacamos estas: **Miniatura: Nietzsche y el demonio del eterno retorno**, **Miniatura: Dios ha muerto**, **Miniatura: Así habló Zaratustra. La voluntad y el superhombre.**, y **Miniatura: Poema narrativo del eterno retorno**.

cabida en el uso del cine. Su pensamiento es fecundo, extravagante, divertido y estimulante, lleno de figuras y ficciones poderosas, no solo el eterno retorno, sino la muerte de dios y la llegada del superhombre.

Aborrecía la sistematización, de ahí sus pastiches y su caos, y en su derribo de la verdad establecida, sus textos son más interpretación que una verdad. Y como ejercicio de permanente interpretación, las obras fílmicas aquí mostradas también están sujetas a esa interpretación del lector, haciendo de Nietzsche un autor de súbita vigencia entre la “*voluntad de espectral*” y el mecanismo del cine.

## **Tragedia y dionisismo.**

En la obra *El origen de la tragedia* (2016), Nietzsche elabora un diagnóstico cultural explicando su condición humana y las bases del pensamiento trágico. Para ello, pone en contraste dos fuerzas, simbolizadas como dos dioses propios de la época clásica grecolatina, Apolo frente a Dioniso. Apolo es dios de la teoría, el optimismo a los grandes ideales, las formas ordenadas, la arquitectura, la luz solar, las palabras, los personajes individuales, y personajes históricos como los reyes; y sobre todo la razón. Por otro lado, y en oposición frontal está Dioniso, señor de la tragedia y el pesimismo, y dios de la borrachera, del dolor y travesura nocturna, de la danza y la música, de las masas y colectivos sanguíneos que se abrazan en coro, en el caos y en la ausencia de formas; y sobre todo, de las pasiones sensibles del cuerpo. Los instintos. Para él, Sócrates y su discípulo Platón son empachosamente apolíneos, y todo el legado racionalista asociado al judeocristianismo también, viendo en esto pasiones reprimidas que debilitan y apestan. Nietzsche nos receta despertar un nuevo sujeto sensible, que embriagado y revolcado entre borracheras emocionales sofoque a la razón y deje libre sus pasiones: el sujeto dionisiaco. Esta figura, encarnaría a un sujeto colectivo pasional, que emborrachando al centinela de la razón dejaría libre su auténtico espíritu, sus deseos, la máxima creatividad del propio yo. El problema, o la bendición según se vea, es que al dismantelar ese sujeto moderno-cartesiano aflora lo animalesco, lo violento y caótico. Nietzsche nos lleva a una bacanal en donde disfrutamos de la pérdida del control, la locura creativa del niño interior. Quitadas todas las ataduras apolíneas, el velo se destapa y quedamos trágicos ante la muerte, quitadas las ataduras la locura y el caos se tornan próximos.

En el film de Ron Howard, *Rush* (2013) se nos ilustra la diferencia entre el pensamiento pasional y vitalista contra pensamiento administrado y calculador. La obra narra la

aparente y feroz rivalidad entre los pilotos, Niki Lauda (Daniel Brühl) y James Hunt (Chris Hemsworth) disputados entre las carreras de Fórmula 1 alrededor de la década del setenta. Cada uno es piloto bajo diferentes causas, Lauda como estadista de los circuitos y genio de la técnica, mientras Hunt, solo es movido por la adrenalina y proximidad a la muerte. Uno es apolíneo y otro dionisiaco. En la miniatura, Lauda no descansa en su meticuloso trabajo de mejorar sus artes mecánicas, y, por despiste, llega Hunt medio borracho, saliendo de un auto lleno de chicas.



Fotograma de Rush (Howard, 2013). Etapa: **ED. SECUNDARIA.**  
**Miniatura: Entre Apolo y Dioniso, la sabiduría de los enemigos.**

Lauda calcula con frialdad los porcentajes de riesgo en un circuito, razonando el riesgo con la ganancia del salario, en dicho momento, Hunt, que vomita de nervios antes de cada carrera le corta, y le dice “No hagas eso, no mates lo bello de lo que hacemos. Matas el deporte”. Hunt defiende el deseo, el placer material del cuerpo en el automóvil y la *embriagadez* al vencer, el placer epicúreo de pilotar haciendo de su vida una fiesta vital. No entendía que cuando Lauda ganaba la carrera en lugar de celebrarlo con el equipo y el público (el coro) se fuese a su casa a seguir maquinando otra carrera. En cierto momento Hunt le sugiere que se una al coro, que se tome una cerveza relajada con los chicos, y este le escupe un lapidario “no” y continúa:

- Soy un tío serio. Me acuesto temprano, procuro cuidarme, afinar mi coche, voy al trabajo, gano y tras la carrera me voy a casa. No me voy de bares para hablar de chorradas con estos idiotas.

- Vaya, eres todo un modelo – le replica Hunt con sorna.

A Hunt, le choca la respuesta, porque él tras cada carrera crea una fiesta con música y alcohol. Se mezcla y se pierde en la alegría vital de la noche. Encarnando un espíritu Nietzscheano, Hunt es un modelo de la no *apolinización* de las pasiones, la liberación de las cadenas y apretadas ataduras de la una razón técnica. Para el filósofo alemán, hay que retornar a la naturaleza instintiva del ser humano, pues los instintos y pasiones son la

verdad, lo auténtico, en Nietzsche, es allá donde el ser humano desea volver, donde se vive una idea de retorno.

En un momento de la miniatura, van a alejarse como dos dioses que se miran de reojo, y Lauda le confiesa que lo necesita, que lo valora como *enemigo*, como fuerza contraria que lo engrandece. Este aspecto es fundamental en Nietzsche, quien, en el *salmo* de la guerra y los guerreros, Zaratustra (2003) como profeta de los antivalores reza un aforismo llamado “La guerra y los guerreros”:

*Debéis ser de aquellos cuyos ojos buscan constantemente un enemigo, su enemigo. Y en algunos se descubre el odio a primera vista. Debéis buscar vuestro enemigo, debéis hacer vuestra guerra, y hacerla por vuestros pensamientos. Y si vuestro pensamiento sucumbe, vuestra honradez debe cantar victoria por ello. Debéis amar la paz como medio para nuevas guerras, y la paz breve mejor que la larga. (...) No debéis tener enemigos más que para odiarlos, y no para despreciarlos. Debéis estar orgullosos de vuestro enemigo; entonces los triunfos de él serán también triunfos vuestros. (...) ¡Yo os amo de todo corazón, hermanos en la guerra! (Pp. 72-74.)*

Lauda mira a Hunt, y se sincera compartiendo el consejo que le dijo el doctor cuando estaba a punto de morir en el hospital:

*Deje de pensar que es una maldición tener un enemigo, podría ser una bendición. Un sabio saca más de sus enemigos que un necio de sus amigos. (...) Así que, no me dejes colgado, te necesito ahí tocándome las pelotas. Vuelve al trabajo.*

Lo que cita Lauda es que Hunt vuelva a la guerra pronto, que esta sea breve, y que como hermano de guerra que es, lo envidia y lo admira, pues equilibra esa fuerza endiosada que lo empuja a esforzarse con vitalidad. En esto dice: - *La gente piensa de nosotros como rivales, pero era de los pocos (dioses) que me caían bien, y de los poquísimos a los que respetaba. Sigue siendo la única persona a la que envidié -.*

Al final, incluso un aire trágico se aprecia en Lauda, quien medita sentado, y es que uno entra en el otro. Así la propuesta de Nietzsche que ensalza el valor dormido de Dioniso, advierte que llevar uno u otro al extremo son los dos radicalmente letales, recomendando un equilibrio vital que permita la coexistencia de las dos fuerzas en nuestra vida, hibridándolos como *un centauro*. Para él, somos una tensión entre lo apolíneo y el dionisiaco, lo espiritual y corporal, somos una batalla interior. De nuevo, ser un “entre”. Ese *entre* también es una forma de colocarnos ante el cine.

Otros films de batallas llevan este combate entre apolo y Dioniso hasta el más traumático exceso, en donde la locura y la *embriagadez* colapsan la razón. Una de ellas es la célebre *Apocalypse Now* (1979) de Francis Ford Coppola. El film muestra varios ítems

nietzscheanos en su lado decadente, como es la guerra por la guerra, la drogadicción anuladora, el terror de la noche y la búsqueda de la locura más profética, personificada por el general Kurtz (Marlon Brando). Otro film conflictivo es la obra *Anticristo* (2009) de Lars Von Trier, que usa el título homónimo de una obra de Nietzsche, *El anticristo* (1920). Esta cinta es el triunfo de lo diabólico de la naturaleza, albergando elementos trágicos al estilo Nietzsche como lo sexual, el dolor, y el conflicto entre los dos personajes principales, donde uno intenta “volver bueno” al otro, considerado este último como moralmente malvado. El film es salvaje hasta lo desagradable, y aun ostentando una norme alegoría metafórica es un film más psicoanalítico que nietzscheano. Su metraje está tan deformado en estilos, fotogramas, uso de cámaras, narrativas y contenidos, digamos explícitos, que en más de una ocasión hay necesidad de apartar dolorosamente la mirada de las imágenes.

El conflicto entre las emociones y la razón, lo vemos también en filmes como *Inside Out* (Del revés) (Docte, P. y del Carmen, R 2015)<sup>180</sup>, que nos permite trabajar en el aula la necesidad de controlar o liberar las pasiones, y a su vez el pensamiento apolíneo que Nietzsche señala en la cultura platónica.

#### **EJERCICIO 1 - RAZÓN Y SENTIMIENTOS.**

En cada una de estas situaciones te puedes sentir dividido entre la razón y los sentimientos. Describe de qué modo se da esa división en el caso concreto de cada ejemplo y acompáñalo de los motivos que le correspondan.

- Quieres que tus padres te compren un juguete.
- Ves a unos niños molestar a un niño más pequeño.
- Tienes deberes que terminar.
- Quieres ayudar a un amigo.
- Ves a un mendigo en la calle.
- Tu maestra te irrita.
- Estás furioso con tu hermano.
- Estás celoso de tu hermana.
- Tu mejor amigo no te dirige la palabra.
- Tu madre te pide que ayudes en casa.
- Quieres ver la televisión.
- No tienes ganas de irte a la cama.
- Sabes quién ha robado la calculadora del profesor.
- No estás de buen humor.
- Querrías el último trozo de la tarta.

<sup>180</sup> Ver **MINIATURA - Partes del alma y el control de las emociones**, del film *Del revés* (Docte y Del Carmen, 2015) perteneciente al **EJERCICIO 2 – PLATÓN Y EL REGRESO A ALCAVERNA**.

- Tu mejor amigo ha sido acusado de algo que has hecho tú.
- Quieres hablar con un chico/a de tu clase que te atrae.

Brenifier, O. y Millon, I. (2011). Ejercicio 44. Pág.71.

## Vitalismo y devenir.

A Nietzsche se le considera uno de los pioneros del “club de los existencialistas”, que lo componen Kierkegaard, Heidegger, Sartre, Beauvoir, o Camus<sup>181</sup>. El *autor del martillo* ve que el principal problema existencial está en la metafísica de su época. Señala con horror que esta vida ha quedado carente de sentido porque hemos depositado el sentido en algo que está más allá de lo físico. Ante esto propone una *antimetafísica* basada en la materialidad, y que la esencia de esa materia corporal aquí y ahora, es la vida misma. La vida, había sido hasta ese momento un tema no explorado con fervor por la filosofía.

Pero no es tan sencillo definir qué es la vida, y es que como idea parece vaga, ya sea por englobar todo o no decir nada. En los intentos por definirla se le ha dado una figura metafórica, una analogía como la vida es un desierto en expansión. Una escalera. Es una montaña empujando una roca. Es un viaje en barco entre islas. Es un jardín con rosas y zarzas. Un árbol al que trepar hasta la copa. Un teatro deplorable. Una caverna. Un afuera de ella. Una caverna dentro de otra caverna. Una casa con llaves y puertas. Es como una caja de bombones. Así es como la define el protagonista de *Forrest Gump* (1994) – “la vida es como una caja de bombones, nunca sabes cual te va a tocar”, aspecto que nos habilita un razonamiento analógico para pensar la vida en el aula.



Fotograma de Forrest Gump (Zemeckis, 1994). Etapa: **ED. PRIMARIA**  
**Miniatura: La vida es como...**

### EJERCICIO 2 - ¿QUÉ ES LA VIDA? DECIDE TU METÁFORA

En esta ocasión se ofrece un recurso muy empleado por Nietzsche, los aforismos poéticos. Damos varias opciones para dar más amplitud a la tarea.

<sup>181</sup> Para una visión panorámica sobre estos autores relacionados, acuda al **EJERCICIO 0 – Cinesofía biográfica. Breve historia de la filosofía a través de ellos biopics**. Para una exploración contundente sobre Heidegger avance hasta el siguiente ejercicio, **EJERCICIO 6 – Heidegger y el ser hacia la muerte**.



Esta tarea exige escribir nuestra propia metáfora.

**¿Qué es la vida? La vida es \_\_\_\_\_.**

También podemos seleccionar una de las metáforas dadas para completar el aforismo poético. Sugiera y entre al alumnado cierta amplitud para **modificar creativamente, ya sea** parcial o completamente, el texto a nuestro antojo. Ofrecemos de ejemplo, este aforismo escrito por mí mismo:

Es un desierto en expansión. Una escalera. Una montaña empujando una piedra. Un naufragio en barco entre tierras. Un mapa de las estrellas. Un jardín con rosas feas y zarzas bellas.	Un bosque oscuro. Un amanecer en vela. Un árbol que trepas. Una caja de bombones. Un poema. Un teatro deplorable. Una caverna. Una casa con llaves. Una casa con puertas
---	--

Una vez definida, los participantes leen su respuesta, y los demás deben extraer qué significado oculta esa figura. Orqueste el diálogo filosófico, preguntando quién está de acuerdo y quien no lo está.

Para el autor la vida no necesita justificaciones adicionales. Vivirse es ya en sí la justificación, entonces ¿Cuál es el sentido de la vida? Vivirla, vivirmos, vivirse, la fiesta vital. Para ello, en su texto *Cómo el mundo verdadero se convirtió en una fábula* (2010, pp. 57-58.), que encontramos en el *Crepúsculo de los ídolos o cómo se filosofa con el martillo*, en donde el autor desmonta los “engendros metafísicos” sobados por el judeocristianismo y la cultura platónica de occidente. Entonces, ¿Qué es lo auténtico? La única verdad es la riqueza de los instintos, las pasiones, el vivir lo sensible. Entonces, ¿Qué es la verdad? Aquello que favorece la vida. La vida deviene, la vida no permanece, según Heráclito “lo único que permanece es el cambio” deviene. Entonces, ¿cuál es el ser? No es lo permanente, sino lo cambiante. Entonces, ¿Qué ES la vida? La vida es ontológicamente, cambio permanente, vivir el cambio.

En la *shakesperiana* y emocional obra *El rey León* (1994) de Minkoff y Allers, todo arranca con el nacimiento del futuro monarca, Simba, una suerte de Hamlet felino, y que desde las primeras melodías el film quiere dejar claro que “hay un ciclo de la vida sin fin”, es decir, un devenir circular. El león es una figura muy amada por Nietzsche, por ser un animal fuerte, salvaje, en rebelión, duro como un martillo. Mufasa, amado rey de la sabana africana, le explica a su hijo que como futuro rey debe entender el equilibrio en la vida, entender que la vida está conectada; unida, “desde la pequeña hormiga al antílope”, indicándole que cuando ellos mueran alimentarán la hierba y esa hierba alimentará el

antílope. Un ciclo de cambio, de transformación. Transvaloración. Eso mismo es lo que vive Simba a lo largo de todo el film, hasta que llega a ser rey de sí mismo.



Fotograma de El Rey León (Minkoff y Allers, 1994). Etapa: **ED. PRIMARIA.**  
**Miniatura: El equilibrio de la vida y la filosofía del cambio.**

Para Nietzsche, vida solo hay una, no existe una continuidad después. Todo cambia, comienza y acaba. Deviene. Se desprecia y se malemplea esta fiesta vital porque se cree que hay una continuidad eterna posterior. Hay un *endiosamiento* de la *postvida*. Pero ello es un cuento de hadas ideal, que nadie puede atestiguar, es un reflejo de nuestros deseos de eternidad. Pero dichos deseos se han repetido tanto que han hecho olvidar lo real, confundiendo lo que nos gustaría que fuese, con lo que es en verdad. En lugar de devaluar lo que tenemos de vida hoy y desear lo de después, ¿Por qué no usamos bien nuestra vida actual? ¿por qué no deseamos el hoy, lo vivimos, y no tendremos que arrepentirnos jamás? ¿Por qué no aceptar que nada permanece y que cada cambio es un regalo del ciclo vital?

### EJERCICIO 3 - PERMANENCIA, CAMBIO Y CRECIMIENTO.

En esta tarea se identifica la sensación de cambio. ¿Puedes decir cuáles de las siguientes cosas no cambian y cuáles sí? Y entre las que cambian, ¿Puedes decir cuáles crecen y cuáles no? Los participantes pueden marcar varias de las casillas, una vez contestado se exponen y se pregunta quien está de acuerdo y quien no, para preguntar por puntos de vista divergentes.

	Cosas que cambian	Cosas que no cambian	Cosas que crecen	Cosas que no crecen	?
1. El tiempo atmosférico	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. El Polo Sur	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Tú	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. La escuela	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Tu juguete favorito	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Un trozo de piedra	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Un río	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Un gatito	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Un programa de televisión	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Una historia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Lipman, M., Sharp. M., (1993). IV- 60. p.420.

#### EJERCICIO 4 - PLAN DE DISCUSIÓN SOBRE LA VIDA Y EL CAMBIO.

1. ¿Qué cosas en tu vida permanecen iguales día tras día?
2. ¿Qué cosas en tu vida cambian de un día para otro?
3. ¿Qué cosas en tu vida parecen cambiar, pero realmente no lo hacen?
4. ¿Qué cosas en tu vida parecen permanecer iguales, pero realmente no lo hacen?
5. ¿Qué prefieres, las cosas que cambian o las cosas que permanecen iguales?
6. ¿Te gustaría que todo cambiase de un día para otro, de modo que por ejemplo el pan supiese hoy a tomate, mañana como huevos podridos y pasado mañana como un filete?
7. ¿Te gustaría que todo se quedara igual día a día, de modo que por ejemplo fuera 23 de marzo?
8. Cuando las personas crecen, ¿significa eso que algunos días cambian y otros días se quedan igual?
9. ¿Hacerse viejo es un proceso en el que las personas permanecen iguales y llegan a ser diferentes de lo que eran?
10. ¿Sería mejor si el mundo si todos nos hiciéramos más jóvenes día a día en vez de hacernos más viejos?

Lipman, M., Sharp. M., (1993). IV- 60. p.420.

Las obras de Alejandro Jodowrosky combinan el devenir y cambio de los protagonistas, donde habitualmente él da un tono educativo de corte *Bildungsroman*, con elementos metafísicos y esotéricos de sobrecarga espiritual. Por ello, no es raro que los dos protagonistas de su opera prima *Fando y Lis* (1968), el machista Fando y la paralítica Lis, busquen durante su periplo una especie de *Tierra Prometida* llamada la Ciudad de Tar.<sup>182</sup>. En un cierto momento, se produce un flashback que pretende explicar los consejos del padre e Fando. Como una secuencia de cine arte se escucha ¡juguemos! Entonces arranca un juego de hipotéticas preguntas de cambio en las que gana quien ofrezca la respuesta más vitalista. En el juego dice:

-Juguemos: Si yo soy un gran pianista.

-Si eres un gran pianista, y te corto un brazo, ¿Qué haces?

-Me dedico a pintar

-Si eres un gran pintor, y te corto el otro brazo, ¿Qué haces?

-Me dedico a bailar

-Si eres un gran bailarín, y te corto las piernas, ¿Qué haces?

-Me dedico a cantar

-Si eres un cantante, y te corto la garganta, ¿Qué haces?

-Como estoy muerto, pido que con mi piel se fabrique un hermoso tambor

-Y si quemo el tambor, ¿Qué haces?

-Me convierto en una nube que tome todas las formas

<sup>182</sup> Véase la **MINIATURA - Cuando llegues a Tar. Utopía y búsqueda del paraíso.**, perteneciente al EJERCICIO 3 – TOMÁS MORO Y EL VIAJE A UTOPIA.

- Si la nube se disuelve, ¿Qué haces?
- Me convierto en lluvia y hago que nazcan las hierbas
- ¡Ganaste! Me sentiré muy solo el día que no estés.



Fotograma de Fando y Lis (Jodorowsky, 1968). Etapa: **ED. SECUNDARIA**.  
**Miniatura: ¡Juguemos! Cambio y devenir.**

### EJERCICIO 5 – ¡JUGUEMOS!

Organice a los participantes en parejas, o haga que entre ellos se reten. Uno de ellos es el que inicia el juego y dice ¡juguemos!, y elabora una frase condicional e hipotética que el jugador considere una búsqueda vital, meta o ideal, como:

“¡Juguemos! Si yo soy \_\_\_\_\_”

El preguntón debe problematizar la afirmación anterior, condicionando cambios que desvíen o limiten la imagen ideal, y para ello retar con la pregunta ¿qué haces?

La fórmula podría ser así:

“Si tú eres (Lo antes afirmado) y te pasa \_\_\_\_\_ ¿qué haces?”

El otro jugador debe responder con una propuesta, y así el preguntó seguir lanzando limitaciones. Si alguien se queda sin preguntas para continuar o sin respuestas, el otro jugador gana. Después alternen los roles.

Posteriormente, haga un diálogo filosófico sobre las reflexiones o resultados obtenidos.

### EJERCICIO 6 - ¿QUÉ PODEMOS CONSIDERAR CAMBIO?

Al explorar un cambio hemos de discutir cual es el criterio seleccionado para afirmar que ha cambiado algo. ¿Cuándo ocurre algo hemos de considerarlo cambio o no según afecta a la cosa en cuestión? En esta actividad, se propone responder la cuestión por escrito, ya sea individual, en parejas o pequeño grupo, y luego exponer los distintos puntos de vista para crear oposición de posturas. También puede hacerse como una guía de discusión convencional.

1. Comes y ahora eres físicamente más pesado que antes, ¿Crees que has cambiado?
2. Emigrar a otro país y empiezas a hablar otro idioma, ¿Crees que has cambiado?
3. El matón del colegio tiene la oportunidad de amenazar a alguien y no lo hace, ¿Crees que ha cambiado?

4. Un automóvil ha estado aparcado fuera en un patio durante veinte años ¿crees que ha cambiado durante ese tiempo?
5. Supón que los astronautas que fueron a la Luna dejaron un vehículo sobre la superficie de la Luna durante veinte años. ¿Ha cambiado? (Recuerda que la Luna no tiene superficie).
6. Sopla una suave brisa por momentos. Unas pocas hojas se mueven en los árboles ¿Ha cambiado algo?
7. Un volcán entra en erupción, seguido de un terremoto y un maremoto ¿Ha cambiado algo?
8. Se le han quitado las pulgas al perro. ¿Ha tenido lugar un cambio?
9. Miras un árbol. ¿Ha cambiado el árbol como consecuencia de que tú lo observes? ¿Has cambiado tú?

Lipman, M., Sharp. M., (1993). IX-14, Pp.566 - 567

La pregunta por la vida, es una pregunta por el sentido y un empuje por encontrar un ¿Por qué?, una causa, o ¿para qué?, una tautología. El problema es para Nietzsche que, en lugar de haber puesto el sentido en la física, se coloca en sentido en la metafísica. A nivel didáctico, la pregunta por la vida cae en la axiología, en la *criterialización* de qué es lo importante o lo menos importante. Es decir, la valoración de los valores en ¿qué es lo valioso? ¿Cómo valorarlo? A estas preguntas como ¿cuál es el sentido de la vida? hay que abrirla para detectar si el sentido no está en otra parte. Detectar si lo valioso está depositado en grandes ideas o relatos, o en la vida y sus cambios, cambios como forma de sentido. Aun siendo un argumento circular, para Nietzsche el sentido de vivir la vida es vivir la vida con sentido. En la obra *Manhattan* (1979) de Woody Allen, el personaje Isaac Davis. (Woody Allen) se plantea estas preguntas y roza la ausencia de sentido de la misma, propia del absurdísimo. Este menciona que todos los traumas de la sociedad de Manhattan son una tapadera o excusa para escondernos y no encarar los auténticos problemas universales. En su esfuerzo por elucubrar un cuento corto se dice así mismo - "Tiene que ser optimista ¿por qué vale la pena vivir? Esa es una buena pregunta" - Con mucha torpeza empieza a enumerar cosas hasta que se detiene. Entonces, ¿por qué merece la pena vivir?



Fotograma de Manhattan (Allen, 1979). Etapa: **ED.** --  
**Miniatura: Las cosas por las que merece la pena vivir.**

### EJERCICIO 7 - ¿POR QUÉ MERECE LA PENA VIVIR?

Proponga a los participantes que enuncien tres cosas por las que merece la pena vivir. Luego expóngales que las numeren de más valor a menos valor. Una vez completado esto, desordénelas, y déselas a otro participante. Este debe analizarlas y compartirlas en el diálogo filosófico en la medida en que:

- (A) Identifica algo problemático;
- (B) Identifica algo muy consistente de sentido;
- (C) Identifica el criterio oculto por el cual ha elegido esas tres cosas.

Además, se le puede añadir, que el analista deduzca de quien cree que es esa lista.

Al estilo de la miniatura anterior, proponga que escriban un micro relato o cuento corto que ilustre la cuestión *¿por qué merece la pena vivir?* Posteriormente, reparta desordenadamente los relatos y problematice los escritos.

Nietzsche ve una negación de la vitalidad en los débiles, en aquellos que niegan sus deseos y los reprimen, en la moral del rebaño. La moral del rebaño renuncia a los sueños propios para la supuesta felicidad conformista y light. Así comienza *Zootrópolis* (Moore, Howard y Bush, 2016), que nos muestra una fábula muy al estilo de Nietzsche con figuras de animales, en donde se muestra una multitudinaria familia de conejos acostumbrados a la moral del débil, al status de presa, al pastoreo social. Las leyes, han creado un blindaje para los débiles, frente a los que la sociedad ha llamado “malos”, los depredadores naturales, como el zorro, el león, el tigre, etc. La trama nos narra como la joven Agente Hops, una coneja cadete a policía, se fortalece en un mundo donde los conejos deben de ocupar un rol de débiles y donde las políticas “morales” intentan combatir que a los animales depredadores se les margine por hacerlos sentir que son malvados. *Zootrópolis* muestra cómo se implantan ciertas políticas inclusivas para la convivencia entre los depredadores y los depredados, pero este aspecto sería enormemente problemático para Nietzsche ya que haría de los fuertes naturales una represión antinatural, esclavizados. En un cierto momento, cuando Hops está en la escuela, explica el nocivo estado de naturaleza primitivo, pero tras la evolución se logró un contrato social (al estilo contractual de Thomas Hobbes). Sus padres le indican que cada animal (y sus estereotipos de género, condición alimentaria, etc.) tiene un rol y limitaciones para vivir en paz, pero la joven Hops, aun no mancillada por la moral de los débiles, expone que ella será la primera en ser un conejo policía, que ella determinará su futuro, su oficio. Ella transfigurará el rol y el status de los conejos. Ella elegirá su sentido en la vida.



Fotograma de Zootrópolis. (Moore, Howard y Bush, 2016). Etapa: **ED. PRIMARIA**  
**Miniatura: Moral del rebaño, voluntad y pensar lo imposible.**

### **EJERCICIO 8 - ELEGIR EL SENTIDO DE LA VIDA.**

Proponga a los participantes establecer una jerarquía de valores, examinando distintas y posibles metas sobre la existencia. Para ello, se numeran de más a menos interesantes. Una vez numeradas y puestas en orden hemos de justificar y dar un argumento a las tres primeras metas a las tres últimas. Posteriormente, se reparten las jerarquías, por ejemplo, al compañero/a de la derecha, y hemos de problematizar la jerarquía de este otro compañero elaborando una crítica por escrito. Posteriormente se comparten algunas de estas críticas e iniciamos la discusión filosófica.

- Llegar a ser un campeón.
- Ser famoso.
- Llegar a ser rico.
- No tener ninguna preocupación.
- Ser feliz.
- Ser sabio.
- Tener muchos hijos.
- Ser amado.
- Hacer todo lo que quiera.
- Ser el más fuerte.
- Escribir muchos libros.
- Ser una estrella de cine.
- No hacer daño a los demás.
- Tener lo que me merezca.
- Ser justo.
- Combatir por una buena causa.
- Ser presidente del Gobierno.
- Que se acuerden de mí

Brenifier, O. y Millon, I. (2011). Ejercicio 15. Pág.40.

### **Moral del esclavo y crítica al judeocristianismo.**

Nietzsche ve un combate entre la moral de los fuertes y la moral de los débiles, tal y como veíamos en la película de *Zootrópolis* (Moore, Howard y Bush, 2016), en donde se creaban leyes para limitar la depredación de los animales carnívoros y proteger al

número colectivo de los animales débiles. Además, en esta obra los zorros son marginados en la escuela, por el siempre hecho de tener una naturaleza carnívora. Estas leyes generan un prejuicio negativo y un desprecio al fuerte, haciéndolo sentir moralmente malo, que más allá de la inclusión es la exclusión mediante técnicas morales y legales. Es una ley moral para esclavizarlos.

De igual forma, Nietzsche en *Más allá del bien y del mal* (2019) considera que eso es lo que impone el judeocristianismo y toda su reglamentación moral. Señala que lo que llamamos bueno o buena persona en la sociedad, es lo que el cristiano ha impuesto moralmente. Por ello, señala que la religión católica es un club a dónde van los débiles que se conforman, los mansos que necesitan a alguien que los guíe y les digan lo que está bien y lo que está mal, y, sobre todo, un colectivo que criminaliza los valores naturales y vitales del fuerte para amparar y hacer sentir bondadoso al débil. Es un club para los que no quieren luchar, para los mansos sin honor. Para él este tipo de dogmas, invierten los valores auténticos que nos hacen amar la vida. Próximo a las tesis de Feuerbach, los creyentes cristianos serían niños/as pequeños blandengues y temerosos que quieren que la figura suprema y divinizada de papá cósmico (Dios) los salve del sufrir, la muerte y del cambio. A ellos los va a llamar (entre muchos insultos ácidos) como el rebaño. Según su análisis, este grupo numeroso y colosal de mansos débiles y pusilánimes temen la presencia de alguien fuerte, pues los pone en riesgo. Por ello, desprecian al fuerte, lo exilian, lo debilitan progresivamente, en definitiva: lo moralizan con los dogmas divinos hasta ocultar su fuerza. Así, todos son homogéneamente débiles. Si alguien, se resiste a doblegarse, se le denomina como maligno o pecaminoso. Nietzsche ve aquí una inversión de los valores, pues a los “buenos” se les llama “malos” y la numerosa masa de los malos se imponen como los buenos.

El autor despliega una brutal crítica al pensamiento religioso, y cosechó un odio salvaje al burgués cristiano porque reprime y niega la vida, lo natural y auténtico. Debido a que ve que los creadores de tal artificio metafísico son Sócrates, su pupilo Platón y toda la estirpe racionalista, él considera que su filosofía es una inversión del platonismo, pues para Nietzsche el cristianismo no es otra cosa que *platonismo para el pueblo*, un remake, una versión vulgarizada para domesticar moralmente a las masas, ejercer control y poder. La pregunta es ¿de dónde proviene el poder? ¿Quién lo administra? En la obra de Lars Von Trier, *El jefe de todo esto* (2007), el dueño de una empresa ha fingido durante años que el dueño real vivía en Estados Unidos y le comunicaba todas las decisiones por e-mail. Este jefe inexistente y fingido, que está en otro lado inaccesible, condiciona



éticamente la moral y la vida de los empleados de la empresa. En este gran relato, el jefe de la empresa, haciendo como de sacerdote o único comunicador con el jefe “divino”, toma crueles decisiones con horrorosas consecuencias en donde nadie le recrimina o lo culpa, ya que eso lo ha dicho “el jefe de todo esto”. Un día decide vender la empresa y el comprador desea conocer en persona el místico jefe de todo eso, así que contrata a un actor fracasado para que interprete al supuesto jefe. Por decirlo teológicamente, el gran jefe “se hace hombre”, esa idea toma carne terrenal a través de un actor, *un cristo*, que llega a olvidar que es un actor, y se torna jefe.

En la serie *True Detective* (Fukunaga, 2014), los agentes Rush (Matthew McConaughey) y Cole (Woody Harrelson) son dos detectives que intentan encontrar sentido al macabro asesinato de una adolescente en lo folclórico de la América profunda. Para recabar información, acuden a la homilía de una congregación religiosa cristiana, en donde se reúnen numerosos vecinos. Cole se manifiesta religioso y convencional, mientras Rush, haciendo de Nietzsche, expone una corrosiva crítica a la cultura religiosa. Insultando la capacidad intelectual, indica - veo “ansia de cuentos de hadas” -, y entonces dice:

*“¿Qué dices sobre la vida? ¿Tienes que congregarte y contarte historias que conculcan todas las leyes del universo solo para llegar al final del día? ¿Qué dice eso sobre tu realidad Martí? - y continúa – Transferencia de miedo y aversión hacia un recipiente autoritario. Es catarsis, absorbe su espanto con su narrativa y gracias a eso es eficaz en proporción a la cantidad de certeza que proyecte. Ciertos antropólogos del lenguaje indican que la religión es un virus del lenguaje”.*



Fotograma de *True Detective*. (Fukunaga, 2014). Etapa: **ED. SECUNDARIA**  
**Miniatura: Rush y la crítica a la cultura judeocristiana.**

¿Qué es lo que Nietzsche odia de forma furibunda de este colectivo? Su debilidad. Los consideran quejicas que le rezan a una forma parental inexistente y posponen lo que desean vivir para vivirlo en el paraíso. Esa negación o vaciamiento (nihilismo) de la vida, es para él decadente, ya que no disfrutan de lo que les da la vida terrenal, su cuerpo, sus sentidos, su afirmación a los deseos, su fuerza, el hoy.

Con el azote de su lenguaje menciona, que dichos borregos, reprimen sus deseos vitalistas para no ser juzgados como malos por los demás feligreses y sus veredictos. Esto hace que finjan una bondad hipócrita en tal represión, y que en la lucha interna entre lo platónico y lo corporal, dedican sus días a señalar y avergonzar a aquellos que se les escapa por descuido algún deseo corporal. Tienen miedo de perder el control y públicamente, se les reprime socialmente como malignos y pecaminosos. Para Nietzsche es justo al revés, invertimos la pirámide moral, el bueno es el que no reprime y vive salvajemente sus deseos, pues ello llena de sentido su vida. Los reprimidos, viven vacíos, pues tienen postpuestos sus deseos a el *postmundo* prometido tras la muerte, y que tras toda una vida de prometida espera nunca en vida llegar. Pero, ¿Por qué el ser humano ha inventado un trasmundo? ¿Por qué ha colocado todo su sentido allí?

Por ello dice que ese pensamiento suprasensible ha vaciado la vida, creando un descrédito al mundo real: La vida material. Menciona que la religión nace en el miedo, por un lado, los sacerdotes son mercaderes de fantasía al gestionar la muerte y garantizarnos una estancia en el reino mágico. La muerte, el gran cambio, tiene un efecto tal, que las religiones administran su aduana, además de convertir este mundo en un sufrimiento físico, en un valle de las lágrimas. Nietzsche llega a la conclusión, de que el cristiano odia la vida, porque no acepta el cambio constante y prefiere que le cuenten relatos donde su alma será infinita y de alguna forma nada cambiará. Sentencia que esta lógica platonista se ha apoderado de la verdad. Por ello, diagnostica una decadencia social de los valores occidentales.

Nietzsche como filósofo de la sospecha, reprocha al pensamiento suprasensible que ha vaciado la vida (la ha nihilizado) porque su sentido y valor ha sido postpuesto, y en lugar de vivirlo aquí y ahora, ha sido arrastrado a un trasmundo metafísico.

Así mismo sucede en la obra de culto de David Fincher, *El club de la Lucha* (1999) que nos propone un análisis de la sociedad capitalista, la cual ha absorbido los elementos del idealismo platónico, y cuya la lógica ahora es de consumo. En dicha lógica, Dios es el capital, rezar es el consumo, el paro es el pecado, y la moral toma sentido en la esclavitud a los productos. Nuevos dioses, nuevas religiones.

El narrador y protagonista anónimo (Edward Norton) nos muestra su miseria ante el consumo, nunca satisfecho, padeciendo de insomnio era asiduo a ir a terapias de oncología y enfermedades terminales, otros clubes, para infiltrarse como sano y absorber el dolor de los demás, aspecto que lo hacían desfogarse y nutrirse de una moral débil. En cierto momento, el narrador pierde todas sus posesiones en una sospechosa explosión en

su apartamento. Tras ello, queda huérfano de posesiones. Su recién nuevo amigo Tyler (Brad Pitt) le dice - “lo superarás” – pues el hombre es algo que debe ser superado, y ahora es libre, pues antes era un esclavo de esos valores del consumo - “todo lo que posees te poseerá” – le susurra en el bar, indicando que todas esas cosas son innecesarias para nuestra supervivencia, para nuestra evolución darwiniana. Esos elementos no son importantes. Ahí radica la investigación axiológica de Nietzsche, en tasar y valorar aquello que es importante para la vida.

En esta primera miniatura, ambos personajes caminan por la calle y analizan con asqueo un cartel de un torso musculoso masculino y las nalgas de una mujer, con desprecio nietzscheano dicen “Puff entonces eso debe ser un hombre.” – misma pregunta que se replantea el filósofo del martillo, que, con aire evolucionista, sugerirá la figura de un hombre liberado de valores imperativos heredados, esa figura *replanteadora* de valores será superhombre. Recordemos que Nietzsche detestaba los sistemas, su orden. La religión, el pasado histórico, el estilo de vida capitalista, así como otros relatos son sistemáticos, así que los demuele. Nietzsche ha venido a demoler, a autodestruir. En esta misma miniatura vemos cuando entran en el club de la lucha, y usan una moral del luchador y guerrero positiva, alguien que valora al enemigo porque nos hace fuerte, constituyendo una lucha vitalista. En ella Tyler, profeta vitalista del club y de la moral de los fuertes, dice:

*“La publicidad nos hace desear autos y ropas, tenemos empleos que odiamos para comprar mierda que no necesitamos. Somos los hijos malditos de la historia, desarraigados y sin objetivos. No hemos sufrido una gran guerra, ni una depresión. Nuestra guerra es la guerra espiritual, nuestra gran depresión es nuestra vida. Crecimos con la televisión que nos hizo creer que algún día seríamos millonarios, dioses del cine o estrellas del rock, pero no lo seremos y poco a poco lo entendemos, lo que hace que estemos muy cabreados.”*



Fotograma de El club de la Lucha. (Fincher, 1999). Etapa: **ED. SECUNDARIA**  
**Miniatura: Nietzsche, análisis de los platonismos capitalistas y la guerra espiritual.**

## EJERCICIO 9 - ANÁLISIS DE OBJETOS METAFÍSICOS.

Proponga al alumnado llevar al aula objetos para analizar su valor metafísico. También puede llevarlos usted mismo, partiendo de alguna de las propuestas. La tabla a continuación es un modelo para contrastar su valor físico al no físico o simbólico. Además, se puede valorar axiológicamente si dicho objeto tiene un valor positivo o negativo, recordemos que Nietzsche ve un problema en la metafísica e invierte el valor para crear nuevas axiologías. Finalmente, puede proponer a los alumnos/as que los enumeren de más a menos a modo de jerarquía.

Posteriormente, lleve a cabo el diálogo filosófico, guiando con preguntas como:

- ¿Quién no está de acuerdo con el valor metafísico de este objeto?
- ¿Faltan más valores?
- ¿Todo objeto físico tiene un valor metafísico, o no?
- ¿Existe ideas metafísicas sin valor físico?
- ¿Alguien les atribuye el valor metafísico a las cosas físicas, o no?
- ¿Hay alguna que sea más importante que las otras?, ¿por qué? ¿Y que menos?

Objetos	Valor físico	Valor metafísico	Valor afirmativo o negativo
Una moneda de 1 euro.	Níquel-latón ... ....	Comprar Intercambiar Poder	....
Un crucifijo de madera.	Madera ....	Dios ....	....
Una llave.	....	....	....
Un anillo de boda.	....	....	....
Una bandera.	....	....	....
Un ramo de rosas.	....	....	....
Un traje negro.	....	....	....
Un teléfono móvil.	....	....	....
....	....	....	....
....	....	....	....

Una alternativa a esta actividad, es empezar por fijar un valor metafísico y cuestionar a la comunidad que encuentren los objetos que la simbolizan, si es que los hay. Por ejemplo, los valores de amistad, infinito, alma, amor, etc.

Un análisis del espíritu de los tiempos (zeitgeist) es el cambio de “dioses”, incluso las máscaras de su arte. En tiempos teológicos, el arte era la arquitectura de un templo, el

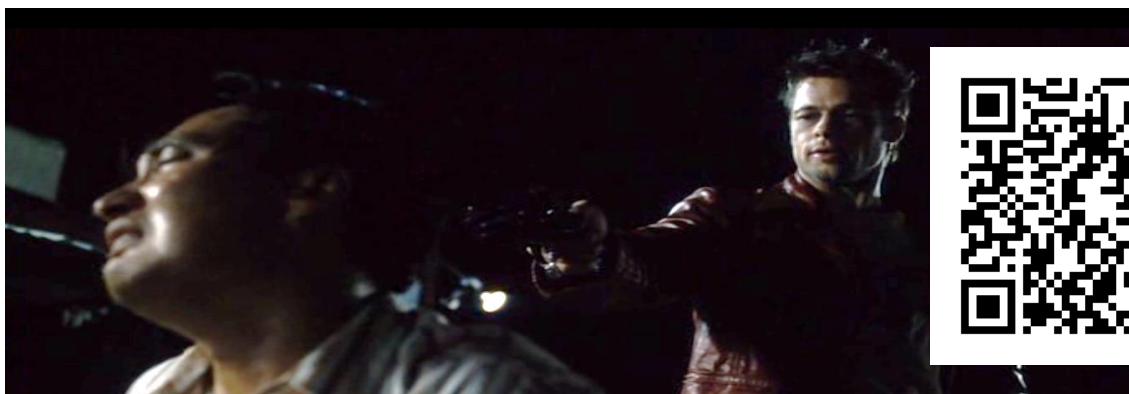
cántico en una misa o un lienzo absoluto. Ahora, el arte de las nuevas creencias, es la arquitectura de un centro comercial, los avisos de novedades en la televisión, los carteles de publicidad en la vía pública o en las notificaciones privadas de los smartphones.

Tyler, indica que es una guerra espiritual, es la guerra que mantiene el narrador en su interior. Tyler solo es su alter ego vitalista, pues a lo Doctor Jekyll y Mr. Hyde, se libra en sus adentros una guerra que sale afuera. Su lado platónico, cansado y represor, es demolido por su lado nietzscheano. La obra es digna de un *esquizoanálisis* a lo Deleuze, pues el narrador es el representante de un síntoma paradójico, un cansancio civilizatorio. El platonismo negativo criticado por Nietzsche se basa en el vaciamiento de sentido a lo verdadero y hacer pasar por verdadero lo fabuloso. Este formato metafísico fue heredado e incorporado a el modelo de moral cristiana; y en la sociedad laica o postespiritual contemporánea, por la moral del consumista.

Nietzsche pone en la balanza en el replanteamiento de ese sentido último, ya sea Dios o el dinero. Si analizamos la historia del dinero, hoy toma un culto y rezo singular, desde el culto al trabajo, al consumo, a las plegarias de la publicidad televisiva, etc., todo remite a ese formato de vida perfecta capitalista, el *american way life* platónica que ahora se ha globalizado. La historia genealógica de este “dios”, ha tomado numerosos nombres como oro, rupia, doblón, maravedí, ahora es dólar, o euro. Esta ética de las sociedades capitalistas actualiza el diagnóstico de Nietzsche, pues sigue siendo la moral del esclavo, del esclavo del nuevo dios: el capitalismo como religión. Este platonismo capitalista global instala la axiología del estilo de vida actual. Pero no siempre fue así, es otra fábula más. Eso es lo que pide Nietzsche, demoler con el martillo, destruir, *caotizar*, cortocircuitar, en definitiva, interpretar constantemente y crear nuevas escalas de valor que respondan la vida. La voluntad de interpretar.

En una de las tareas vitalistas del *club*, van a *hacer los deberes* a la parte de atrás de unos ultramarinos asaltando al frágil tendero. Tras apuntarle con un revolver, doblegarlo sin resistencia y prometerle que va a morir, comienza un interrogatorio – *¡La pregunta Raymond es ¿Qué te hubiese gustado ser?! -* Tras unos momentos dolorosos y confesar que no vive la vida deseada, Tyler le dice que o cumple su mayor deseo o la matará, que lo estará vigilando en secreto (propio del ojo divino y castigador del Dios de los testamentos). Tras este rito de liberación cavernosa, el narrador dice – *me siento enfermo* y Tyler le responde – *Pues imagínate como se siente él, mañana será el día más hermoso en su vida y su desayuno le sabrá mejor que todo lo que tú y ya hayamos probado jamás*

-. Tyler organiza esa prueba vital, para recordarnos que el tiempo es finito, y que no debes postergar a una vida remota, lejana y posterior lo que deseas llegar a ser. Liberación.



Fotograma de El club de la Lucha. (Fincher, 1999). Etapa: **ED. SECUNDARIA**  
**Miniatura: Nietzsche, y la prueba vital.**

### **EJERCICIO 9 - ¿QUIÉN DECIDE LO QUE ESTÁ BIEN?**

Expóngales a los alumnos los siguientes casos, exponga que determinen si

- A.) Debería ser cada individuo el que decidiera por sí mismo
- B.) Debieran darse normas que establecieran lo que todos deben hacer.

Los casos son:

1. Decidir qué zapatos van mejor con la ropa que llevas puesta.
2. Poner dinero para pagar los gastos de una fiesta del curso.
3. Participar en las actividades extraescolares del centro en el que estudias.
4. Asistir a las clases.
5. Lanzarte a una piscina para ayudar a una persona que se está ahogando.
6. Pagar los impuestos.
7. Llevar un diario.
8. Copiar en los exámenes.
9. Hacer el servicio militar.
10. Montar en bicicleta circulando por la izquierda de la carretera.
11. Pagar la consumición que has hecho en una cafetería.
12. Comer una rebanada de pan en una habitación llena de gente hambrienta.
13. Tener hijos.
14. Trabajar antes de cumplir los 16 años.
15. Cuánto pagar a los trabajadores.

Lipman y Sharp (1988). Ejercicio IE- 30 – 31, PP. 290 – 291.

### **EJERCICIO 10 - PLAN DE DISCUSIÓN: ¿QUÉ PODRÍA SER CORRECTO PARA TODOS?**

#### **Parte 1:**

Repasa las actividades que llevas en tu casa, en tu colegio y con tus amistades. En todas ellas encontrarás un conjunto de normas que de alguna manera regula lo que puedes y no puedes hacer.

1. ¿Qué actividades te imponen o te prohíben sin necesidad?

2. ¿Qué actividades crees que no están reguladas y que deberían estarlo?
3. ¿Suprimirías alguna norma que ahora existen?
4. ¿Las suprimirías para todos, o sólo a partir de determinada edad?

**Parte 2:**

Supón que se os encarga a los alumnos de tu clase establecer un nuevo reglamento para regular el funcionamiento de tu colegio.

1. ¿Qué actividades considerarías obligatorias para todos los alumnos?
2. ¿Qué actividades considerarías obligatorias para todos los profesores?
3. ¿Qué actividades tendrían que decidir por sí mismos los alumnos, sin que existieran ningún tipo de normas?
4. ¿Qué actividades tendrían que decidir por sí mismo los profesores, sin que existieran ningún tipo de normas?

Lipman y Sharp (1988). Ejercicio IE- 30 – 31, PP. 290 – 291.

## **Voluntad de poder.**

Para Nietzsche, haya donde haya vida hay voluntad de poder. La vida es proyecto, expansión inquieta, plenitud creativa. Cuando la vida fluye, hay un aumento vital, un empoderamiento propio del coaching moderno, en donde se alimenta el autoconcepto y la autosuperación. Es una fuerza darwiniana y evolutiva, que se expande. La vida no se detiene, y el sujeto de la voluntad empuja los límites de la zona de confort. Por un lado, para mantener el confort que se tiene, pero por otro para ir más lejos de sí. La voluntad de poder conduce al gobierno de uno mismo, y en su consecución tiene el poder de crear interpretaciones propias y valores genuinos.

Como fuerza vital, la voluntad de poder es la voluntad de *trasvalorar*, es decir, crear valores propios con autonomía, desde el yo. La voluntad lleva al sujeto nietzscheano a interpretar lo importante, es una voluntad axiológica, de crear su propio código moral. Esto requiere una dialéctica de demolición o desconstrucción y una posterior construcción.

Por otro lado, la voluntad es voluntad de interpretación. Veamos, para el autor *no existen hechos existen interpretaciones (2006)*, luego la voluntad de poder se transforma en voluntad de interpretar, y esta misma si es poderosa se impondrá sobre otras, originando una voluntad de verdad. La verdad es belicosa, la define como un ejército de metáforas que combaten entre sí, que hacen del interpretador un guerrero interior, que valora el campo de batalla del conocimiento y sus signos indirectos. De nuevo, es un campo de batalla, y como no existen hechos, se impone la interpretación más poderosa, la más eficiente, la voluntad de verdad. Luego, la verdad es una mentira colectiva. La verdad es hija de la voluntad de poder. Nietzsche nos invita a esa exploración hermenéutica, a la

interpretación, la habilita rompiendo el orden. Si la verdad no existe, la propuesta de Nietzsche es resquebrajar a todos los que se creen poseedores de la verdad. Aquí vemos una cierta identificación y semejanza con el trabajo de Sócrates, con la enorme diferencia de que Sócrates vende argumentalmente su *kit de conceptos universales* como verdadero, y Nietzsche no pretende ofrecer ninguna verdad en sí sino un método de desenmascaramiento. La voluntad de desenmascarar sería el acto de verdad. Y visto así, y desde el ojo de Nietzsche, Sócrates fue el mejor sofista del mundo, el mejor retórico de la historia, pues no solo aplastó a los demás discursos, sino que vendió por definitiva, verdadera y única su interpretación, quedando patente a través del gran *marketing literario* de Platón

En la polémica obra de Jason Reitman, *Gracias por Fumar* (2005), un charlatán retórico, Nick Naylor (Aaron Eckhart) trabaja como sofista a sueldo en nombre de la industria tabacalera, defendiéndola de cualquier ataque televisivo y distorsionando las pruebas sobre su efecto en la salud. En un momento pedagógico con su hijo, atravesando una vanidosa feria, el gran demagogo le dice que “él siempre tiene razón, que ese es su trabajo”, y haciendo uso de varias tretas como la falacia y la desviación de sentido, conduce el diálogo a su interpretación, y consecuentemente a imponer su voluntad de verdad sobre las masas.



Fotograma de *Gracias por Fumar* (Reitman, 2006). Etapa: **ED. SECUNDARIA**  
**Miniatura: El gran sofista y la voluntad de verdad.**

### EJERCICIO 11 – LA VOLUNTAD DE INTERPRETAR

Para Nietzsche “no existen hechos, existen interpretaciones”. El acto de comprensión requiere una necesaria interpretación, pasa por un filtro muy personal en donde lo entendemos a través de nuestras propias palabras. Ahora bien, las palabras pueden crear diversas interpretaciones o connotaciones. A la hora de interpretar las palabras de los demás las reformulamos, pero analizamos matices, comparamos intenciones, incluso sobrentendidos.

A continuación, se muestran unas aparentes diferencias, que hemos de sintetizar al máximo con el fin de clarificarlas. Se pueden enmarcar como antinomias tales como



personal/general, generoso/egoísta, etc. Incluso se puede discutir si entre ambas nociones hay un “entre”.

La misión para el alumnado es que, ante cada pareja de expresiones de sentido similar, explicar la diferencia principal entre las dos formulaciones.

- Este cuadro es bello – Este cuadro me gusta.
- Has hecho una tontería – Eres tonto.
- Partimos por la mitad – Toma sólo la mitad.
- No me escuchas – No haces lo que te digo.
- Me quiere – Me quiere bien.
- Me dijiste que lo harías – Me prometiste que lo harías.
- Está bien – Está demasiado bien.
- No estoy de acuerdo contigo – Siento contradecirte.
- Tenemos que lograr hacer ese trabajo – Ese trabajo tiene que ser perfecto.
- Me ha hecho venir – Me ha obligado a venir.
- Me pone nervioso – No me gusta.
- No estoy obligado a comer – No puedes forzarme a comer.
- Pienso que está muy bien – Creo que está muy bien.
- Puedes pensar lo que quieras – Estás equivocado.
- Lo que dices me sorprende – Lo que dices es raro.
- Ha venido a mi casa – Se ha plantado en mi casa.
- ¿Qué haces? - ¿Qué estás haciendo?

Brenifier, O. y Millon, I. (2011). Ejercicio 47. Pág. 74.

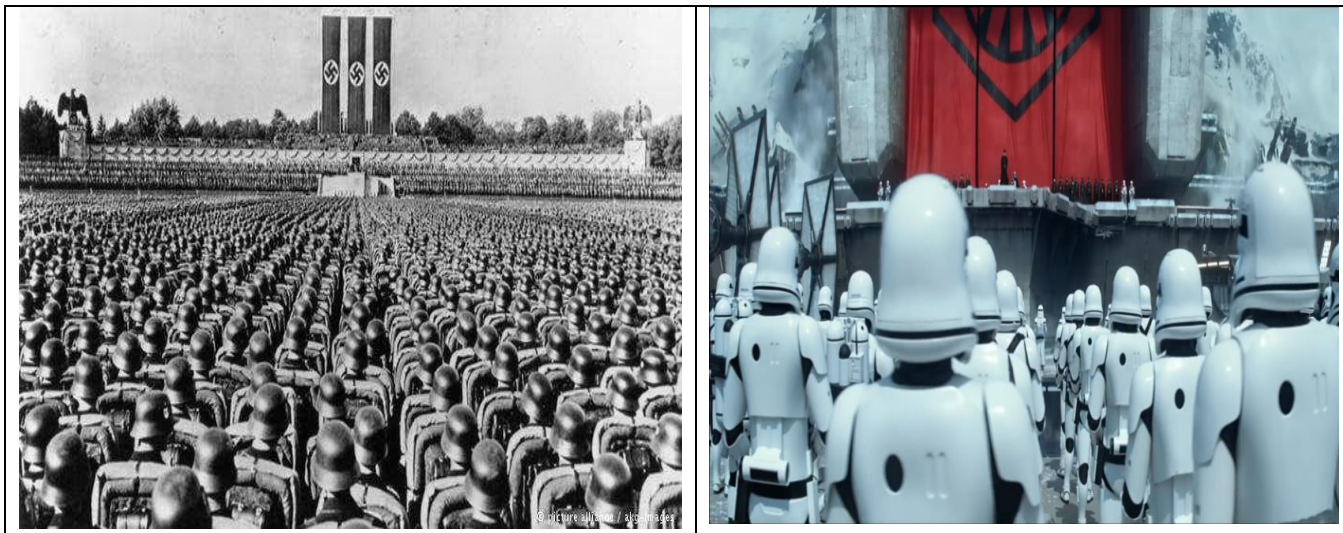
La imposición de la voluntad de poder como voluntad de verdad absoluta, la vemos en la obra nazi *El triunfo de la voluntad* (1935)<sup>183</sup> de Leni Riefenstahl, en donde la voluntad de poder se torna voluntad de dominio en manos del aparato de propaganda y cine del fascismo Nacional Socialista. La hermana de Nietzsche, Elisabeth, fue una ferviente *protofascista*, nacionalsocialista y extrema antisemita, y destinó los escritos de su difunto hermano a la terrorífica causa del Tercer Reich, hasta tal punto que Hitler admiraba la obra de Nietzsche como libro de cabecera. Esto provocó una tergiversación de la obra del autor, dando prueba de los distintos fines fatales que se le puede dar al pensamiento, ya sea con la biblia en mano o con el Zaratustra. Un episodio oscuro de advertencia, de cómo la voluntad de interpretación puede imponer su poder como voluntad de dominio, y es que Nietzsche como interpretador, puede ser interpretado desde muchos ángulos.

Los mismos planos han sido utilizados en otros filmes que quieren inspirar justo eso, el imperialismo. Un caso muy nítido es la grossa franquicia *La guerra de las Galaxias*, *Star*

---

<sup>183</sup> *El triunfo de la voluntad* (1935) es un documental admirado y analizado en detalle como obra de arte cinematográfica e histórica, tanto por la grandeza técnica de sus planos y por sus elementos discursivos, ha influido y han sido engullidos con gusto por las democracias televisivas y publicidad actual; aun así, esta pieza no puede ser alojada en ninguna plataforma pública, por ejemplo, YouTube, por representar un discurso de incitación al odio. Por estas mismas causas, no ofrecemos un enlace a su miniatura en esta investigación.

Wars (1977 - Actual), donde Darth Vader no es otra cosa que un Hitler-samurái del cosmos, su canción imperial es - según su el compositor John William – una inspiración de Wagner, y toda la iconografía del fascismo galáctico o la reciente Nueva orden, son plano a plano, los del film de Riefenstahl.



Contraste de fotogramas, a la izquierda El triunfo de la voluntad (Riefenstahl, L. 1935), a la derecha la saga La Guerra de las Galaxias, en Star Wars VII (2015).

## EJERCICIO 12 - LOS LÍMITES DEL CINE

El tema de los límites morales en el cine es habitual, si es solo arte, una técnica, un narrador de ficción o un instrumento para cualquier fin. Recordar los casos en los que se emplea el cine, como publicidad, para la ideología y la manipulación de las pasiones.

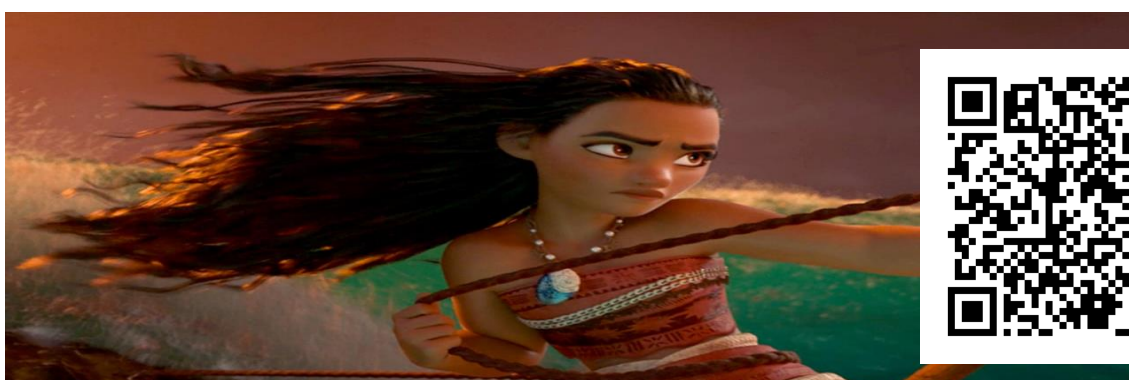
Divida el aula en dos sectores con una línea imaginaria, cuerda o adhesivo. Ponga un lado **LOS QUE CREAN QUE EL CINE DEBE TENER LÍMITES**, y a otro lado **LOS QUE CREAN QUE EL CINE NO DEBE TENER LÍMITES**.

Indique que cada vez que alguien cambie de opinión puede cambiar de colectivo. Siempre que quede alguien en uno de los lados el diálogo puede continuar. Si un bando queda vacío, utilice las preguntas para problematizar y mantener activo el otro lado.

### Preguntas para la discusión:

- ¿Hay algún riesgo en el cine? ¿El problema es del cine o de otra cosa?
- ¿Debe el cine estar al servicio del poder o no? ¿Es el cine poderoso, o no?
- ¿Oculta el cine una voluntad? ¿Hay una intención en el autor?
- ¿El cine puede imponer una verdad?
- ¿Todas las obras tienen una interpretación del espectador? ¿Varias?
- ¿Puede el cine negarse? ¿Existe un cine bondadoso?
- ¿El cine tiene algún fin en sí mismo o no? ¿Es necesario que tenga un fin?

El otro lado de la voluntad, es el referente a la voluntad de construir valores propios y genuinos en nuestro yo, en nuestra vida. Esto lo apreciamos en el ecológico film *Vaiana* (2016) de Musker y Clements, donde la adolescente Vaiana es limitada por la moral del pueblo y por el temeroso código de su padre, en un refrito entre responsabilidades externas y cándida sobreprotección al riesgo. Impulsada por los deseos de aventura de los espíritus libres y la voluntad de salvar a su isla de un desastre medioambiental, El espectro de su abuela aparece, como un Schopenhauer educador de la voluntad, e inicia una travesía épica. Una vez la abandona el dios Maui (de nuevo, un Dios derrotado), ella se empodera y define su yo, sus valores.<sup>184</sup> En la miniatura y través de una canción, captamos como la adolescente redefine su identidad:



Fotograma de *Vaiana* (Musker y Clements, 2016). Etapa: **ED. PRIMARIA**  
**Miniatura: El yo y la voluntad en Viana, la voz viene dentro de mí.**

Otra película de la voluntad es *Gattaca* (1997)<sup>185</sup> de Andrew Niccol, que nos pone en la piel de un niño, Vincent Anton (Ethan Hawke), que nace en forma natural con problemas cardíacos en una sociedad futura en donde la ingeniería genética es tal, que los bebés son pedidos genéticamente a la carta, siempre buscando la máxima salud y perfección intelectual. Desde antes de nacer, Anton ya está en desventaja, incluso ante su hermano pequeño, el favorito de sus padres. Él sí es perfecto. Excluido en la sociedad por los “genéticamente superiores” Anton solo puede trabajar en oficios de limpiador. En un entorno tan competitivo, Anton demuestra que su voluntad es superior a sus genes, los límites que tenía se han convertido en un entrenamiento de sus capacidades. En la miniatura se puede ver como la voluntad supera a la capacidad, cuando retados de nuevo a su juego de la niñez, una carrera de natación, vence a su hermano y este asustando le

---

<sup>184</sup> Podemos encontrar más miniaturas sobre este film, en el EJERCICIO 7 – LOS TEMAS ETERNOS COMO INVESTIGACIÓN, en la categoría mito y razón, está la **miniatura: Razón y mito en Maui, el semidiós.**

<sup>185</sup> Véase la **Miniatura: Distopía del genetismo**, referente a *Gattaca* (Niccol, 1997) y explorada en el EJERCICIO 3 – TOMÁS MORO Y EL VIAJE A UTOPÍA, e incluida en el Catálogo de Cinesofía.

pregunta - ¡No es posible! ¿Cómo lo haces? – y este responde – Yo nunca me reservé nada para la vuelta.



Fotograma de Gattaca (Niccol, A., 1997). Etapa: **ED. PRIMARIA**  
**Miniatura: Humano, demasiado humano - Nunca reservé nada para la vuelta.**

### **EJERCICIO 13 - VALORES Y AXIOLOGÍA.**

Cada persona enmarca su yo y sus propios juicios sobre una axiología que valora ciertas cualidades/ defectos más que otras estableciendo jerarquías. Esto sirve para evaluar y tasar, pero también hemos de evaluar estos indicadores axiológicos. La sociedad, adultos y maestros inculcan su propio sistema de valores sin ponerlo en crítica ni tomar conciencia de él.

Esta misión nos lleva cuestionar reflexivamente las distintas formas de ser, compararlas, evaluarlas y dar una justificación ante lo elegido. Para ello le pedimos al alumnado que seleccione una de los dos valores, elaborando una justificación comparativa entre las dos elecciones.

#### **¿Prefieres?**

- ¿Ser sabio o ser inteligente?
- ¿Ser famoso o ser amable?
- ¿Ser rico o ser generoso?
- ¿Ser fuerte o ser prudente?
- ¿Ser obediente o ser pícaro?
- ¿Comprender o tener buenas notas?
- ¿Ser pretencioso o ser ignorante?
- ¿Ser amado o ser admirado?
- ¿Ser tímido o dar miedo?
- ¿Ser como los otros o ser diferente?
- ¿Ser fuerte o ser valiente?
- ¿Ser astuto o ser fuerte?
- ¿Ser guapo o ser inteligente?
- ¿Ser amado o amar?
- ¿Ser libre o ser responsable?
- ¿Ser feliz o ser justo?

Brenifier, O. y Millon, I. (2011). Ejercicio 38. Pág.65.

Al igual que en el film anterior, en donde el personaje parecía limitado pero su voluntad lo engrandecía, tenemos *Buscando a Nemo* (Walters, Stanton y Unkrich, 2003). Muchas

de nuestras limitaciones son autoimpuestas por nosotros y nuestro entorno. Nos hemos acostumbrado a ellas, y tanto familias como docentes nutren esas debilidades con sobreprotección. Eso pasa en *Buscando a Nemo*, quien un padre, un pez payaso, teme perder a su hijo, el cual nació con una aleta más pequeña. Y creyendo que ser buen padre es tenerlo entre algodones no lo prepara para el océano - ¡Tú no puedes! - le reitera, atascando su desarrollo. Todo esto cambia cuando Nemo *se atasca* en una pecera y su padre no está allí para nadar por él. Nemo hace lo que sabe, gritar el nombre de su padre, entonces aparece otro pez sin aleta, un nuevo modelo del que aprender la moral de los fuertes, logrando una transformación en Nemo.



Fotograma de *Buscando a Nemo*. (Walters, Stanton y Unkrich, 2003).

Etapas: **ED. PRIMARIA**. Miniatura: **Te has metido tú solito**.

#### **EJERCICIO 14 - CREAMOS EJEMPLOS COMPARABLES.**

Comparando lo que pasa en el vídeo escribimos ejemplos parecidos de la vida cotidiana o escolar, tipos de alumnos y maestros, etc. Se ofrece al grupo. Se valora si es comparable y se ofrecen contraejemplos. En pequeños grupos y sintetizamos el problema, solución y aprendizaje. Primero por escrito, luego discutimos:

¿Hay algo que no podamos? ¿Necesitamos ayuda o no? ¿Los demás nos debilitan?  
 ¿Son buenos los maestros que no ayudan? ¿Es bueno que los papás nos protejan?  
 ¿Hay que aprender a hacer las cosas solito?

La vida pasional lo encarnan los duros y valientes, aquellos cuyos valores aman la vida, pasionales, sanguíneos y violentos como el guerrero, la bestia rubia, el pirata, el samurái, el pistolero, y actualmente, el motero rebelde.

Así mismo películas de moteros, violentos como *Salvaje* (1953) de László Benedek o espíritus libres como *Easy Rider: Buscando mi destino* (1969) de Dennis Hopper, representan esta forma vital de la voluntad de poder. En esta obra dos moteros libertinos, Wyatt también llamado el Capitán América (Peter Fonda), Billy (Dennis Hopper), y George Hanson (Jack Nicholson) cruzan de lado a lado los estados americanos para asistir a un carnaval, trapezándose con variopintos personajes y estilos de vida propios de la



cultura de los 70. En un cierto momento, llegan a un pueblo rural y al entrar en la cafetería nadie les atiende, sus atuendos y forma de ser llaman la atención a las chicas a la par que genera el desprecio y el odio de los pueblerinos. El panorama es desagradable, así que marchan a descansar a una parte retirada (ya que nadie les da cobijo para hospedarse en una fonda convencional). Allí, comienzan a reflexionar sobre cuánto miedo puede producir un hombre libre y fuerte de verdad ante la mirada de aquellos que, siendo esclavos, se creen libres. Bajo esta lógica, explican cómo los débiles y su multitud temen, odian, reprimen y censuran a los espíritus libres.



Fotograma de *Easy Rider* (Hopper, 1969). Etapa: **ED. SECUNDARIA**  
**Miniatura: Nietzsche y los hombres libres**

Falzon (2002, pp.118-119) hace una recopilación de los héroes existencialistas en el cine, enmarcándolo en la figura de un rebelde contracultural, el cual abundó en el cine americano entre los años cincuenta y setenta. En la obra *Mi vida es mi vida* (1970) de Rob Rafelson, un pianista llamado Robert Dupea (Jack Nicholson) vuelve al seno familiar para relanzar su carrera de pianista, pero esto le ocasiona un choque porque no puede ya vivir con los valores antiguos de su padre, ni los valores del vulgo y pueblo llano, ni los valores de las estériles conversaciones con los intelectuales. Es desorientación, le lleva a colocarse en el “entre” y crear unos valores propios. Otro perfil más contemporáneo de sujetos que encarnan una voluntad que quiere situarse por encima de la ley y se sitúa más allá del bien o del mal, serían tanto Vito Corleone (Marlon Brando) como su heredero a capo mafioso, Michael (Al Pacino) en el film *El Padrino* (1972) de Francis Ford Coppola. Para Cabrera (2015), el síntoma más claro de la presencia de Nietzsche es la violencia. La considera imperante en todo el cine contemporáneo. En ello dice “el carácter marcadamente artístico del pensamiento y del estilo expositivo nietzscheano lo transforman en un filósofo fatalmente cinematográfico” (p. 330). En su episodio

“Nietzsche, el imperdonable Eastwood y los asesinos natos (Heroísmo y violencia) (pp. 327 - 351), señala la buena violencia en el western crepuscular *Sin Perdón* (1992) de Clint Eastwood, una obra donde la moral de espíritu libre de un héroe violento y libre del pasado, el viejo Will Munny (Clint Eastwood) se enfrenta al sheriff moralista y legislativo del presente (Gene Hackman), como un representante del bien y la paz que administra su violencia en forma de “justicia” blanda. El film pretende elevar la grandeza trágica de los valores del heroísmo, en oposición a el moralismo del western clásico.

No solo eso, Cabrera (2015) señala que la obra más nítidamente nietzscheana es *Asesinos natos* (1994) de Oliver Stone, un film enfermo que caricaturiza la violencia (tal vez con fines críticos) en donde dos asesinos violentísimos recorren los estados norteamericanos a punta de escopeta, y ya detenidos se vuelven tendencia mediática envueltos en la sed de audiencia, *realitys* televisivos y la ambición de ciertos *showmans*. Ellos se equiparán a la grandeza de los depredadores más evolucionados, matar por matar, mientras aglutinan masas de *fanclubs* que los admiran. El film muestra cómo la violencia se distribuye normalmente mediante muchas formas más tranquilas, como es la familia, el sistema penitenciario o los poderes mediáticos. Los personajes se manifiestan así, su alegre naturaleza es la de la serpiente o el escorpión, no siendo afectados por lo inmoral, son asesinos naturales, natos. Sobre esta voluntad destructiva, Cabrera cita (p. 344):

Es una de las pocas películas auténticamente nietzscheanas de toda la historia del cine. Filmada en colores y blanco y negro alternadamente, usando más de un formato, la violencia se formaliza (...) transmitiendo de manera sensible e inmediata una especie de perspectivismo psicótico. (...) La historia parece contada por varios narradores drogados que hablan al mismo tiempo pensando en otra cosa. En pantallas paralelas se muestran insectos y grandes animales devorándose mutuamente, teniendo relaciones sexuales destructivas, como proporcionando un marco natural para la violencia de lo humano, disminuyendo drásticamente las aparentes diferencias.

## **Dios ha muerto.**

Nietzsche indagó como filólogo en la genealogía y origen de las palabras, hacia el corazón de la metafísica. Llegó a una palabra matriz, que condensaba sentido y poder: Dios. Como ya hemos visto en la crítica a la moral del esclavo en el *Club de la Lucha* (1999), Dios es una verdad última y condenatoria, una pieza de sentido que hace de tapón a todo un sistema o estructura de pensamiento. Por ello Dios puede tomar muchos nombres en post de ordenar una realidad (physis, Yahvé, capital, etc.) En la serie televisiva *American Gods* (2017 – actual) se nos narra cómo tras la muerte del dios teológico han aparecido nuevos

dioses y sus religiones. Denominados como los *nuevos dioses del presente*, lo componen Media, diosa de las pantallas, VirtuaBoy, el joven dios de la tecnología y el siniestro Mr. Worl, dios de la globalización, cuya guerra positiva es poseer y “unificar” el espíritu de la humanidad y dominar así la estructura de la realidad como un todo.

En ello, Dios sirve para designar toda verdad ordenadora, y bajo los ojos de Nietzsche y sus sospechas, bajo su manto de normalidad e invisibilidad hay que hacerlos explotar. Nietzsche va a iniciar su batalla con el lenguaje metafísico, indicando que hay que matar a esas palabras que nos tiranizan y crean una ceguera óptico-visual que nos encadena. Pues el lenguaje es ontología y crea al ser de las cosas. Autores como Heidegger, Foucault o Derrida seguirán esta estela deconstructiva del lenguaje. Indica que las palabras fueron creadas con un sentido metafórico vital que hemos olvidado, en su origen eran cambiantes y devenían, pero tras un largo uso se impusieron como parmenídeas e inmutables para imponer una verdad sin interpretación, unos valores que los momifican y limitan nuestros instintos vitales. Se aseguran como reglas de orden y control. Por ello, llama al lenguaje sin cambios y muerto como momias conceptuales. Un lenguaje que ha olvidado su origen interpretativo, metafórico y simbólico, que fue creado por el ser humano y su necesidad, pero que tras ese olvido vetusto se impone no como invención sino como terna realidad. Indicar que, en la visión nietzscheana, Dios no se reduce a la divinidad omnipotente de los evangelios, sino aquellos sentidos y conceptos que haciéndose pasar por dioses modernos gobiernan nuestra moral y nuestro hacer vital. La propuesta de Nietzsche es detonar esas figuras, crear nuevas, y así, en un ciclo eterno de interpretaciones evitar caer en la momificación del mundo.

Dedicó mucho tiempo a hablar de Dios, siendo este una de sus obsesiones. Entendemos que es algo a lo que daba importancia. En la obra de la *Genealogía de la moral* (2011) indica que Dios, en cuanto concepto y palabra metafísica, ha negado la propia vida, y la ha vaciado de sentido, la ha *nadeado* (nihilizado). Viendo que Dios había matado o vaciado la vida, pretende una venganza, ejecutar una muerte conceptual al origen de ese vacío- Sentencia que “para que el hombre pueda vivir, Dios debe de morir (...) mi filosofía no se fundamenta con Dios se fundamenta en la vida”. Si la cultura platonista a nihilizado la vida, él nihiliza a Dios. Lo niega. Negarlo es Matarlo. Dios ha muerto - y como dice - y entre todos lo hemos matado. Muerto Dios queda el hombre libre para ser y para establecer nuevos valores.<sup>186</sup> En esa negación, en su obra del *Anticristo* (2021),

---

<sup>186</sup> Véase la **miniatura: Dios ha muerto**, correspondiente al film *El día que Nietzsche lloró* (Perry, 2007) inserta en el EJERCICIO 0 – CINESOFÍA BIOGRÁFICA, e incluido en el catálogo.



indica que Jesucristo era alguien fuerte pero que pregonó valores blandos para que los débiles se apoderasen de la realidad. La piedad, el perdón, la misericordia son valores infantiles para él, reclamando el amor a la fuerza, el reconocimiento del odio, de la guerra y los guerreros en donde se valora la enemistad como lucha y motor vital. En definitiva, una inversión de los valores.

De nuevo, en la obra de Fincher, el *Club de la Lucha* (1994), Tyler y el narrador “juegan” a fabricar dinamita y explosivos caseros. En la miniatura vemos como Tyler, no habla de ángeles ni esferas, sino de materialismo puro, la combinación de los elementos físicos y químicos que producen reacciones. En una de sus pruebas vitales, Tyler somete a nuestro narrador a una lacerante quemadura química. Este intenta esquivar el dolor con pensamientos evasivos, Tyler le interrumpe - *No, no niegues el dolor (..) no te enfrentes a esto como hacen esos zombies - y continúa – como los primeros heroes (...) sin dolor, sin sacrificio, no tendríamos nada. ¡Este es tu dolor!* - Los principios de su didáctica, remite a Diógenes a Epicteto, a ese retorno romántico que Nietzsche vio en sus lecturas clásicas de los presocráticos, la didáctica del dolor como resiliencia vital, sacrificio. Le abofetea - ¡este es el momento más grande tu vida amigo, y tú te evades perdiéndotelo! – y entonces Tyler a lo Zaratustra predica:

“Nuestros padres eran nuestros modelos de Dios, y si nuestros padres nos abandonaron, ¿qué puedes pensar sobre Dios? Escúchame bien, tienes que tener en cuenta la posibilidad de no caerle bien a Dios, él nunca quiso tenerte. Con toda probabilidad él te odia, pero no es lo peor que pueda ocurrirte. ¡¡No lo necesitamos!! Que se jodan la maldición y la redención, somos hijos no deseados de Dios, así sea.”



Fotograma de El club de la lucha (Fincher, 1999). Etapa: **ED. SECUNDARIA**  
**Miniatura: Nietzsche y la didáctica del dolor.**

Como vemos Tyler es un personaje intrincado y representa la cara más violenta y primitiva de todo ser humano: es fuerte, líder, dominante, apasionado, no teme al dolor ni la muerte (es más se jacta y engrandece ante ellos), obtiene lo que necesita sin ceder a obstáculos y lleva sus creencias hasta las últimas consecuencias, y sigue con su homilía:

“Antes debes de saber rendirte, primero has de aprender a no tener miedo y saber que algún día morirás (...) Únicamente cuando se pierde todo somos libres para actuar - Tras este gran discurso, eso es lo que pretende Nietzsche, si Dios es la totalidad y Dios ha muerto (o ha huido, o está escondido en silencio, o no nos quiere, o cuantas figuras quiera Tyler) entonces quedamos liberados del miedo que él ejercía, tanto como amo castigador como padre que gestiona la salvación. La Muerte de Dios supone el fin de las creencias primitiva, y el paso evolutivo a unas creencias más evolucionada, donde el sujeto resucita. Huérfano, pero liberado.

#### **EJERCICIO 15- ¿QUÉ O QUIÉN ES TU DIOS? LA IDEA SUPREMA.**

Proponga a los alumnos/AS que escriban en un papel cuál es el objeto o cosa más preciada o el personaje más admirado y al que desean imitar. Proponga varios ejemplos jocosos, como una videoconsola, un cantante famoso, holgazanear, etc.

A partir de esto, proponga que alguien comparta su idea suprema.

Pregunte a los demás participantes quien ve un problema en esa creencia. Utilice preguntas para animar el diálogo como:

- ¿Por qué ese objeto es tan valioso para ti? ¿Qué obtienes de él? ¿Para qué lo necesitas? ¿Qué pasaría si no lo tuvieses?
- ¿Qué rasgo de ese ídolo o personaje te son los más atractivos? ¿Te gustaría ser él? ¿Por qué? ¿Qué tiene su vida que tú quieras imitar?
- ¿Por qué crees que ese es el supremo? ¿Solo con eso te bastaría? ¿Crees que todas las demás cosas son inferiores a lo que has puesto?

El deseo de eternidad es una de las causas de desear un pensamiento metafísico, pues la negación de la muerte como finitud provoca la búsqueda de un relato en la que podamos seguir siendo infinitos, en la tradición judeocristiana o religiones reveladas el paraíso cumple esa función aduanera en donde el alma continúa en un sinfín. En el film, *Hannah y sus hermanas* (1987), el director Woody Allen toma el papel de Mickey, un hipocondríaco extremo que ante la mínima inquietud cree estar enfermo de cáncer terminal. Aunque es ateo, la proximidad con la muerte le hace interesarse por las religiones y busca teóricamente afiliarse a la que sea, como si de un club de fútbol o partido político se tratase, estudia los programas de estas calculando cuál es la más rentable en cuanto a la vida eterna, la reencarnación y demás promesas del más allá. Tras varios coqueteos insatisfactorios con las religiones, y al borde de ese *suicidio filosófico*,

decide suicidarse carnalmente pues la posibilidad de que Dios no exista lo aterroriza insanamente, y ese terror le ciega su vida. Todo sale mal, y pocos minutos más tarde llega a conclusiones más vitales, al fin y al cabo, hasta los malos pensamientos devienen.



Fotograma de Hannah y sus hermanas (Allen, 1986). Etapa: **ED. SECUNDARIA**  
**Miniatura: Y si Dios no existe y solo existimos una vez.**

Acompañado de una buena película Mickey se dice a sí mismo:

¿Qué pasa si no existe Dios y nosotros vivimos una sola vez y se acabó? ¿No te interesa esa experiencia? Entonces me dije, ¡qué diablos, no todo es malo! ¿por qué no dejo de destrozarme mi vida dando respuestas que jamás voy a encontrar y me dedico a disfrutarla mientras dure? Y después, ¿Quién sabe? Quizás existe algo, nadie lo sabe seguro. Se que la palabra quizá es un perchero muy débil en el que colgar toda una vida, pero, es lo único que tenemos. Luego me acomodé en la butaca y realmente empecé a pasarlo bien.

Mickey se queda en ese *quizás*, pero, como decía Tyler, Mickey aprende a no tener miedo y saber que algún día morirá.

El miedo a la muerte y la búsqueda de Dios es otro aspecto esencial en el film de culto *Blade Runner* (Scott, 1982), en donde el más cualificado de los androides replicantes Roy Batty (Rutger Hauer) va en busca de su fabricante, el Doctor Tyrell (Joe Turkel), para que lo repare y pueda vivir más tiempo. La preocupación existencial de Roy es un problema en su fabricación, la batería de los androides no puede durar más de dos años de uso, tras eso se apagan. Roy desea hablar con su padre, su Dios, para rogarle que le dé más tiempo de vida. Tras un duro acceso al cielo, un edificio que se eleva hasta lo más alto, mantiene una tierna conversación este Adán mecánico y su orgulloso padre tecnocrático. Tyrell, le menciona que nada puede él hacer para evitar la finitud, así que Roy queda decepcionado, sus esperanzas mueren, y en un acto de rebelión pasional acaba con él sacándole los ojos. Muerto Dios, ahora, es liberado, ahora Roy es algo más que un androide.<sup>187</sup>

---

<sup>187</sup> Esta miniatura permite una exploración existencial sobre la muerte, por ello, es recomendable combinarla con la propuesta del EJERCICIO 6 – HEIDEGGER Y EL SER HACIA LA MUERTE. Esta



Fotograma de Blade Runner (Scott, 1982). Etapa: **ED. SECUNDARIA**  
**Miniatura: Roy Batty y la muerte de Dios.**

La muerte de Dios supone una decepción ante las creencias que llevamos auestas. Nietzsche es un platonismo invertido, por ello podemos decir, que la muerte de Dios es el punto necesario para salir de esta *caverna invertida*. En el film *Toy Story* (1995) de John Lasseter, el personaje Buzz Lightyear es un juguete articulado de acción que cree ser un astronauta que vuela, lanza láser y está en una misión en el espacio. Se encuentra dentro de un relato metafísico ontológico, una narrativa que no cumple con su materialidad física, él es un simple juguete de plástico. En esta miniatura Buzz sufre al ver pruebas que le hacen sospechar, no quiere reconocerlas, y ante el dolor de que todas sus creencias son falsas, decide probar si lo son, se coloca un borde y salta al *infinito* para salir volando al espacio – *¡hasta el infinito y más allá!* – entona, antes de caer y romperse. Se desencajan sus piezas, pierde un brazo. Buzz se ha roto, lo que se ha roto son sus creencias. En su interior ha muerto Dios.



Fotograma de Toy Story (Lasseter, 1995). Etapa: **ED. PRIMARIA**  
**Miniatura: Buzz y la muerte de las creencias.**

Como toda historia de aprendizaje, Buzz enfermará de vacío durante un tiempo (nihilismo) pero posteriormente creará nuevos valores propios del superhombre, valores

---

obra fílmica es citada numerosas veces a lo largo de esta investigación y en los ejercicios de los demás pensadores, para ampliar la visión sobre ella acuda a las demás miniaturas del CATÁLOGO DE CINESOFÍA.

más evolucionados que superarán las creencias originales, al menos, hasta la siguiente película.

### **EJERCICIO 16 – LOS DIOSES DEL PRESENTE.**

Cree pequeños grupos o parejas para que discutan sobre cual creen ellos que es hoy el “dios del presente” esa idea última que articula nuestras creencias. Deles un tiempo. Posteriormente los grupos deben de exponer su idea dando un argumento. Los demás participantes deben identificar problemáticas, indicando quien está de acuerdo y quien no, solicitando ejemplos de la vida cotidiana.

## **Nihilismo.**

Como acabamos de ver en la miniatura de *Toy Story* (1995), Buzz quedará vaciado de grandes creencias. Ese punto de vacío o de nada, es llamado nihilismo. Las creencias (o Dios) nos instalan metas, fines, causas, nos brindan un porqué, da un orden, nos dan unas pautas, en definitiva, nos entregan una verdad y como consecuencia, un código ético del bien y del mal relacionado con esa verdad.

Buzz ve morir su creencia y con ello pasa de *ser a no ser*<sup>188</sup>. Esta es una gran ocasión, ya que construirá una nueva forma de ser, pero aún no lo sabe, lo único que siente en ese momento es vacío, que puede ir desde el caos a la indiferencia. Entendamos que Buzz ha perdido el orden y consecuentemente no puede diferenciar lo importante de lo menos importante porque su centro de valoración ha explotado. Tampoco puede definir hacia donde encamina sus metas, pues las metas que tenía no eran suyas propiamente, no las construyó él, sino que son impuestas de nacimiento, impuesta por su fabricante, su marca, él estaba convencido de que era un astronauta. Queda tan vaciado, que incluso lo visten de muñeca, parece estar borracho o enloquecido, balbucea que es un fraude y un incompetente – ¡años y años en la academia perdidos ¡– se grita trágico y deprimido, incluso se despegan sus pegatinas. Nada está perdido, todo deviene, luego Buzz se superará a sí mismo, y volverá a volar de otra forma, con otro renovado estilo.

Nietzsche define en los *aforismos 25-27* de sus *Fragmentos Póstumos* (2006), que “El nihilismo, es un estado normal, - falta el fin, falta la respuesta a la pregunta «¿por qué?». ¿Qué significa el nihilismo?: *que los valores supremos se desvalorizan*. En su obra de *Así habló Zaratustra* (2021) dice usando una ficción - “El desierto crece ¡Ay de aquel que

---

<sup>188</sup> Para extender el análisis de ser y el paso al no ser, el nihilismo y el vacío, véase EJERCICIO 6 – HEIDEGGER Y EL SER HACIA LA MUERTE.

*dentro de sí cobija desiertos*”, con ello diagnostica el nihilismo como una “depresión filosófica” que afecta al sentido, y que podemos llamar enfermedad del vacío!

Ese vacío crea un hueco, una ausencia tautológica, Como sucede a los personajes del oscuro film existencialista *The Adicción* (1995) de Abel Ferrara. En ella una joven estudiante de filosofía, Kathleen Conklin (Lili Taylor), cae en una degradación moral quedando atrapada en un nihilismo negativo, y en su indeterminación entre ser humano o bestia adopta la actitud de una vampira. Incapaz de resolver el vacío que tiene, se dedica a “nadar” a cuantos encuentra, ¡Los vuelve vampiros! Los arrastra hacia su vacío axiológico. Vagabunda y siempre sedienta, se tropieza con Peina (Christopher Walken) un vampiro existencial más antiguo y aún más negativo. Al llevarla a su piso, le dice:

*¿Crees que Nietzsche entendió algo? El ser humano ha procurado existir más allá del bien y del mal desde el principio ¿Y qué ha encontrado? A mí.*



Fotograma de *The Adicción* (Ferrara, 1995). Etapa: **ED. ADULTA Y PROFESORADO**

**Miniatura: Vampirismo, nihilismo y adicción a la nada.**

El riesgo de quedar atrapado en el nihilismo negativo más caótico, destructor de las metas y del orden se aloja en la figura del famoso villano Joker (Heath Ledger) en la obra *El caballero oscuro* (2008) de Christopher Nolan. El Joker se presenta como un ser sin principios, sin aparentes metas, ni siquiera el dinero, sin nada que perder (ni ganar), para él todo sistema de orden superior es un chiste macabro. En la miniatura, Joker se presenta ante Harvey Dent, ahora Dos Caras (Aaron Eckhart), y le dice que lo demás maquinan, pero él no, no tiene plan - “*soy como un perro que va detrás de los coches no sé qué haría si los alcanzara*” -, que no tiene nada personal contra nadie (ya que todos dan igual) y dice – “*Ellos maquinan para controlar sus pequeños mundos. Yo no maquino, intento*



*enseñarles a los que maquinan lo patético que es que intenten controlarlo todo*2 - Y continúa – “yo solo he hecho lo que mejor se hacer, ¿he cogido vuestro plan y le he dado la vuelta (...) sabes que he notado? Que a nadie le entra el pánico cuando todo va según lo previsto, aunque lo previsto sea terrible”

La nada del joker es caótica, plantea un anarquismo negativo y destructivo del orden social. Él no tiene un plan, tras ver arder el mundo bailarían sobre sus cenizas. Su amoralidad es la del nihilismo negativo. Acaba diciendo “*Yo soy un agente del caos, ¿y sabes qué tiene el caos? Que es que es justo*”.



Fotograma de El Caballero Oscuro (Nolan, 2008). Etapa: **ED. ADULTA Y PROFESORADO**

**Miniatura: Ellos maquinan. Yo soy un agente del caos.**

**EJERCICIO 17 – DIAGNÓSTICO DEL NIHILISMO.**

El nihilismo llega a todas partes. Proponga a los alumnos/as que investiguen u observen durante días alguna actitud nihilista en la escuela o en el aula. Proponga su diálogo en el aula, problematizando si es coherente la propuesta. Posteriormente, pregunte si existe alguna solución vitalista a dicho diálogo.

El diálogo también permitirá indagar en las variedades del nihilismo, que van desde la ausencia de metas, de sentido, el aburrimiento, etc.

La obra *American Beauty* (1999) de Sam Mendes es una obra de transformaciones nietzscheanas. El film ya comienza con el nihilismo de su protagonista Lester Burnham (Kevin Spacey), pero este no se estanca ni hace crónico el nihilismo, sino que se transforma. Nietzsche relata en su evangelio invertido, *Así habló Zaratustra* (2013), varias doctrinas del profeta del eterno retorno, Zaratustra, quien analiza la decadencia occidental y diagnostica doscientos años de nihilismo occidental. Comienza el autor diciendo - “Tres transformaciones del espíritu os menciono”. En dicha fábula de los cambios o transformaciones morales, Nietzsche indica que el espíritu humano se inicia como un camello, que con sus dos cargantes jorobas debe arrastrar la herencia metafísica y moral. Se refiere a la persona o cultura a la que se le impone una herencia sin cuestionarlo y con obediencia y pasividad lo porta. Está preso y es un espíritu basado en “el debo”. Esto lo

vemos en esta miniatura en donde Lester está agotado arrastrando una vida miserable, es obediente como padre, marido y con su jefe. Se dice así mismo “nunca había estado tan apático, en cierto modo ya estoy muerto”.



Fotograma de American Beauty (Mendes, 1999). Etapa: **ED. SECUNDARIA.**  
**Miniatura: Fase del camello: Apático, ya estoy muerto.**

Nietzsche continúa, y menciona que el alma cansada, el camello, llena de hartazgo en el duro desierto, se da cuenta de que esas creencias lo asfixian y los pesados ideales no coinciden con lo que encuentra. Por ejemplo, puede ser Dios, el amor, la amistad, el futuro, etc. Cabreado y dolorosamente decepcionado e *impotenciado* con las esperanzas e ideales platónicos que no se identifica con lo que hay en la cambiante vida, el camello rompe iracundo su figura y se transforma en León. El león es la fase salvaje en la que se martillea todas las creencias previas y no propias. Esta fase es destructiva, dolorosa y a la par liberadora. Es la fase en la que muere Dios, muere el amor platónico, muere la primera amistad, muere la idea de futuro paradisiaco que nunca llegó, etc. Tras el gran asesinato conceptual, el León queda entre cenizas y ruinas, queda vacío y sin nada. Queda libre, y es un espíritu basado en “el no quiero”. Esta es la fase del nihilismo, vaciamiento.

En la miniatura, Lester provoca varias rupturas: se encara a su mujer, pone límites a su antipática hija, pone en jaque a su jefe y deja el trabajo con insolencia. Es un momento afirmativo de demolición.



Fotograma de American Beauty (Mendes, 1999). Etapa: **ED. SECUNDARIA.**  
**Miniatura: Fase del león: Sin nada que perder**



Entonces el espíritu puede tomar dos rutas. La ruta del nihilismo negativo que consiste en permanecer en el vacío, es decir, tras la muerte del primer amor decidir que el “amor no existe” y toda persona con la que tropezamos la dañamos, y pasivamente quedamos atrancados en esta zona vacía de negación, una sedienta zona vampírica donde nada llena esa nada, como sucedía con la protagonista de *The Adicction* o *Joker*. La otra ruta, es el nihilismo positivo, o constructivo, es decir, aceptamos que “el amor ha muerto” pero es la noción de amor primitiva y heredada, como la idea continua y cambia, tropiezas con nuevas formas de amor con las que se construye un nuevo concepto de amor más vital, con valores propios basados en la propia experiencia. Esta fase constructiva, es la fase en la que ya huérfanos de Dios, el León enfadado, se convierte en el Niño. El Niño, es para Nietzsche la esperanza del filósofo natural, que desde su ingenuidad construye sus propias ideas morales. El Niño hace de la vida un juego, siempre está iniciando una nueva partida vital. Es el niño el que edificará los nuevos conceptos que superan a los anteriores, por ejemplo, el *sobreamor*, la *sobreamistad*, el *sobrefuturo*. En el caso del espíritu *niñesco* de Nietzsche, al superar al viejo Dios, lo que va a ocupar ese lugar es el *sobrehombre* o *trashombre* (Übermensch), también traducido vulgarmente como Superhombre.

En la miniatura, Lester se muestra tranquilo. Ha cambiado por dentro y ahora sus valores son propios, genuinos, no impuestos por ninguno de los demás agentes. Esto choca con los de su esposa, Carolyn (Annette Bening), quien representa toda la ambición del *American Dream* (platonismo capitalista americano). Esto queda patente en el momento de definir la importancia del sofá, para Lester sólo es un sofá material, mientras que para ella es un equivalente a status quo, dólares, y algo más sagrado que el propio momento vital al que se estaban entregando.



Fotograma de *American Beauty* (Mendes, 1999). Etapa: **ED. SECUNDARIA.**

**Miniatura: Fase del superhombre: Trasvalorar ¡Es solo un sofá!**

Nietzsche menciona en el *Así habló Zaratustra* (2003), que “el superhombre es la cuerda entre el hombre y la bestia” indicando que el superhombre no es *super* (por encima), sino

“*tras*” (*en medio de, a través de*), es decir, que más que por encima lo que está es en el tránsito de un cambio ontológico. Y a que toda fase sobre o súper, estando próximo a ella, se reactiva de nuevo el proceso de demolición o deconstrucción conceptual, creando siempre un tránsito. Por ello lo de *trashombre*, o *trashumanidad*.

Acaba la fábula diciendo, “Tres transformaciones del espíritu os he mencionado: cómo el espíritu se convirtió en camello, y el camello en león, y el león, por fin, en niño.”

### EJERCICIO 18 - SÍMBOLOS ANIMALES.

Al estilo metafórico de Nietzsche, en esta actividad proponemos animales para su interpretación simbólica o analógica. Tal y como sucede en la fábula anterior, las figuras del camello o el león no son arbitrarias, son símbolos que definen, halagan o critican una postura. Proponga encontrar adjetivos asociados y después lleve a cabo el diálogo filosófico.

Entonces, ¿Qué significa este animal si lo utilizamos para calificar a alguien, o lo comparamos con una persona? Encuentra un adjetivo y justifica tu elección. No se debe utilizar dos veces el mismo concepto.

- |                |                 |              |
|----------------|-----------------|--------------|
| • Mono.        | • León.         | • Ardilla.   |
| • Camello.     | • Gacela.       | • Jirafa.    |
| • Zorro.       | • Liebre.       | • Mosquito.  |
| • Cerdo.       | • Mosca.        | • Serpiente. |
| • Rinoceronte. | • Elefante.     | • Avestruz.  |
| • Araña.       | • Ornitorrinco. | • Gorrión.   |
| • Ratón.       | • Castor.       | • Paloma.    |

Brenifier, O. y Millon, I. (2011). Ejercicio 14. Pág.39.

### EJERCICIO 19 - CUÉNTAME TU TRANSFORMACIÓN.

Organice a los participantes en parejas, por turnos un participante será narrador y otro escritor. El narrador debe de contar una historia personal en cuyo proceso tenía unos valores y al final pasó algo que lo transformó. El escritor la anotará, pudiendo hacerle preguntas. Al terminar, el escritor debe dividir la historia en fases y utilizar analogía de animales para simbolizar cada etapa. Puede usar las de Nietzsche o utilizar otros animales, como los del ejercicio anterior. Luego se intercambiarán los turnos.

Posteriormente, se compartirán aquellos que han tenido problemas para dar símbolo a la historia o en cuya historia no vislumbran transformación. Esto dará inicio al diálogo filosófico.

Una alternativa a este, es jugar a las fabulaciones tirando unos *dados cuenta historias*. Permita a los alumnos/as que tiren los dados y elaboren por equipos una fábula de transformación.

## Superhombre y transfiguración.

Cabrera defiende que Nietzsche es un filósofo plenamente cinematográfico e indica “El Zaratustra puede considerarse como una especie de filme filosófico, y alguien podría transformarlo en película de igual modo que Richard Strauss lo transformó en poema sinfónico” (2015, p. 330). Nietzsche es un filósofo musical, y cinematográfico, por ello no es extraño que haya dado fundamento a filmes evolucionistas, ni tampoco es de extrañar que una de las mayores obras del cine filosófico (y de la historia total del cine) tenga tanto de él, de su simbolismo e interpretación, pues Nietzsche es la base de la obra de Kubrick, *2001: Una odisea en el espacio* (1968). A continuación, se muestran dos miniaturas, en ambas vemos dos saltos evolutivos físicos-morales, una es el paso del primate al homínido, la segunda es el paso del ser humano a otra forma de conciencia, tal vez superior, que está por llegar.



Contraste en *2001: Una odisea en el espacio* (Kubrick, 1968). Et: **ED. SECUNDARIA.**

**Miniatura 1: La odisea de Zaratustra, un poema sinfónico y evolutivo.**

**Miniatura 2: La odisea de Zaratustra, la evolución del niño y el superhombre.**

Nietzsche cocina un *antievalangelio* del evolucionismo moral, una biblia de la voluntad y del superhombre, *Así habló Zaratustra: Un libro para todos y para nadie* (2003). En esta simbólica obra, Zaratustra, un profeta, baja de su retiro para dar, y cuando contempla la moral del ser humano dice “El hombre es algo que debe ser superado” - Los seres humanos puede llegar a ser más que humanos - “Yo os traigo al superhombre, y cuando el superhombre os ve, os ve como monos”<sup>189</sup>. Dejando atrás una idea caduca de lo humano, busca una moral superadora en donde dicho hombre venidero es atravesado por superaciones, varios ciclos nihilistas convirtiéndose en un buscador incompleto siempre

---

<sup>189</sup> Véase la **miniatura: Así habló Zaratustra. La voluntad y el superhombre** (Perry, 2007) perteneciente al EJERCICIO 0 – CINESOFÍA BIOGRÁFICA.

abierto, en transformación. Los viejos valores de los hombres no sirven, y se exigen reevaluar, reinterpretar, hacerlos detonar y crear nuevos. Los espíritus libres, crean caminos personales sin dejarse mangonear por la moral del rebaño. Luchan por sus deseos, impulsos y se superan a sí mismos. Para ello, debe invertir el sentido del bien y el mal, situarse más allá, resignificar y hacer grandes aquellas cualidades que el rebaño considera malas, como es la fuerza, la *autocreación*, la voluntad. Esta nueva figura encarna la nueva axiología del guerrero vital. Este profeta niega toda doctrina suprasensible que anestesia su dolor, se libera de ella, ama la vida, es fiel a la tierra y cree en la diferencia. Son valores personales que nutren su vida, solo una vida en solo un mundo. La voluntad de poder se encarna y fluye en él. Él es el *sobrehombre*, mata a dios, conoce su muerte, y ocupa su lugar. Estando en un proceso constante de cambio, deviene y nunca se detiene en un lugar, luego está siempre en tránsito, es un *trashombre*. Esta figura mesiánica atraviesa el abismo, pues el abismo es lo único que queda bajo la fina cuerda entre el hombre y la bestia

Nietzsche menciona que aún no ha existido ni un solo superhombre en la historia, aunque reconoce que Sócrates, Jesucristo y Napoleón como espíritus fuertes. Lo que si han existido son “los últimos hombres” (2006), que corresponden a los hombres atrapados en la moral del camello, el esclavo, o la moral del nihilismo negativo, que vimos en el apartado anterior (El primer Lester, la vampira existencial y las políticas de Joker).

En el film *2001: Una odisea en el espacio* (Kubrick, 1968), hay dos superaciones morales. Por un lado, HAL 9000, el superordenador, quien se sitúa por encima de los astronautas y en un acto vital de supervivencia intenta defenderse de los humanos, considerados primitivos para él. Y otro caso es el del astronauta David Bowman, donde al llegar más allá de Júpiter entra en contacto con una fuerza que lo eleva en su rango de conciencia, dotándole de tributos sobrehumanos.

De nuevo, volvemos al film *Forrest Gump* (1994) y vemos que una mañana sin más, sin búsqueda de sentido últimos ni motivos, Forrest sale corriendo durante meses - *¿Entonces sólo corría?* – le pregunta la anciana intentando buscar alguna motivación suprema más allá de sus funciones humanas – pero la ingenuidad Forrest responde – *Sí*. Pronto se hace famoso, y los medios le interrogan - *¿Por qué corre? ¿Lo hace por la paz mundial, por los derechos de la mujer, por el medio ambiente, por los animales, por las armas nucleares?* – y responde - *Tenía ganas de correr No podían creer que alguien pudiera correr tanto por ningún motivo especial* -. Y es que Gump está por encima de esos ítems metafísicos, tiene su propia voluntad y se mueve como un superhombre. Rápido, empieza

a agolpar una cola de feligreses. Un admirador le alaba - *“me dije este hombre sabe lo que hace, es alguien que entiende bien la vida, que conoce las respuestas, le seguiré a donde sea Sr. Gump - .* Entonces un montón de *followers* sedientos de un sentido último ven en Gump a alguien que lo represente. Le harán de séquito. Lo “endiosa”. En un momento Gump se da la vuelta y dice que está cansado y que se va a su casa. Uno de los acolitillos estupefacto le implora desde la moral del siervo- *¿Y nosotros, ahora qué haremos nosotros?* - Su pequeña muerte de Dios ha llegado.



Fotograma de Forrester Gump (Zemeckis, 1994). Etapa: **ED. SECUNDARIA**  
**Miniatura: Sólo corría, la voluntad del superhombre.**

### EJERCICIO 20 - TRANSVALORACIÓN.

Los conceptos del bien y el mal son muy fluidos, se entremezclan, se confunden e incluso de invierten sus sentidos. Solemos pensar constantemente en ellos y sin embargo los aplicamos con rigidez. En ocasiones al pensar sobre las cosas pasamos del bien al mal y viceversa, a esto se le llama transvaloración. Interpretar el sentido del bien y el mal es lo que pediremos al alumnado ante una lista de conceptos que pueden ser pensados de una forma o de otra. Si nos proponemos encontrar cómo pensar estos elementos de forma alternativa o simultánea, y dando una explicación a ambos modos, hallaremos claridad en la naturaleza y frontera del bien y del mal.

La actividad consiste en encontrar una o varias razones por las que cada elemento de la lista puede considerarse como «bueno» y después como «malo». Posteriormente, clasifica los criterios utilizados.

- |   |   |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Martillo.</li> <li>• Gentileza.</li> <li>• Ser Humano.</li> <li>• Estilo.</li> <li>• Hambre.</li> <li>• Poder.</li> <li>• Árbol.</li> <li>• Vestimenta.</li> <li>• Universo.</li> <li>• Religión.</li> <li>• Dolor.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Escuela.</li> <li>• Televisión.</li> <li>• Libro.</li> <li>• Amigo.</li> <li>• Familia.</li> <li>• Reflexionar.</li> <li>• Sentimiento.</li> <li>• Ayuda.</li> <li>• Medicamento.</li> <li>• Placer.</li> <li>• Dinero.</li> </ul> |
|---|---|

Brenifier, O. y Millon, I. (2011). Ejercicio 68. Pág.96.



Nietzsche es un autor *suprasimbólico*, y ha sido interpretado desde posturas de todos los colores, desde izquierda o derecha, desde el fascismo, totalitarismo, desde el liberalismo, desde la democracia, y las que vengan. El superhombre, como imagen de superioridad moral sobre los demás, considerados mediocres o inferiores, puede ser usado malignamente, como ya vimos en el apartado de la voluntad de poder y su uso nazi, y como una analogía de esa tenebrosa época, nos detenemos en la célebre obra de Alfred Hitchcock, *La soga* (1948). En ella un docente inspirador, Rupert Cadell (James Stewart), infunda a su alumnado las teorías del superhombre, como superioridad moral. Sus más brillantes alumnos Brandon (John Dall) y Phillip (Farley Granger), estrangulan con una soga a un amigo de la facultad, David Kentley (Dick Hogan), con el fin de demostrar su orgullosa supremacía. Como trofeo, esconden el cadáver en un arcón, y orquestan un vanidoso festín sobre el mismo, invitando a los padres del fallecido, su tía, su novia, su mejor amigo, y el citado profesor, quien desvela el turbio crimen. El film demuestra la mala interpretación del superhombre, entendiéndose como una dicotomía superior – inferior, aspecto erróneo del mismo, pues esta figura moral está siempre en tránsito, es una cuerda (una soga) de funambulista que no nos sitúa por encima, sino en el entre, nunca definitivos sino inacabados, nunca al final sino en medio.



Fotograma de *La Soga* (Hitchcock, 1948). Etapa: **ED. PRIMARIA**  
**Miniatura: Más allá del bien y del mal y la moral fascista.**

### EJERCICIO 21 - DILEMA DEL SUPERHOMBRE

Proponga al alumnado que individualmente escriban una situación o dilema moral, ya sea histórico, personal, social, escolar, que exija una solución. El autor debe indicar su supuesta solución. Las respuestas pueden ser variadísimas.

Luego compártalas. Los demás deben problematizar y encontrar en qué no están de acuerdo con (a) el dilema, (b) su solución, (c) la relación entre el dilema y su solución.

Otra propuesta es analizar el problema moral del film o miniatura trabajada, en este caso la recedente miniatura: Más allá del bien y del mal y la moral fascista. del film *La Soga* (1948).

Otro personaje digno de analizar moralmente es Rorschach (Jackie Earle Haley), un antihéroe de ultraderecha radical en la obra *Los vigilantes*, *Watchmen* (2009) de Zach Snyder. Rorschach se coloca por encima de la moral de toda Nueva York. En sus monólogos deja claro que infunde temor con su fuerte moral y que, llegado el caso, seleccionaría a quien salvar de la humanidad, pues no todos son dignos. Son débiles. Y cita en su monólogo interior:

“Esta ciudad me teme. ¡He visto su auténtico rostro (...) La mugre acumulada de todo el sexo que practican y todos los asesinatos que cometen les llegará a la altura de la cintura y todas las putas y los políticos alzarán la cabeza y gritarán “! sálvanos”!, y yo miraré hacia abajo y susurré: “no”.

Está más allá de la ley, aunque esté prohibido llevar máscara; no se detiene, y valora a sus enemigos. Su máscara muestra manchas blancas y negras, sin grises, un símbolo de su absoluta y polarizada moralidad. En un cierto momento, es detenido y llevado ante un psicólogo, al que le demuestra su desprecio por sus valores compasivos. En la miniatura vemos como cuenta lo que le sucedió una noche que investigaba el caso de una niña perdida y cómo perdió su antigua humanidad aquella noche. Algo murió, algo nació. Transformación. El relato es cruento. En el Rorschach dice: -

Doctor, Dios no mató a esa niña (...) Lo que quedaba de Walter Kovacs murió aquella noche con aquella niña (sus antiguos valores humanos), desde entonces sólo quedó Rorschach. Verá doctor, este mundo que vaga a la deriva no está moldeado por vagas fuerzas metafísicas. Dios no mató a esa niña, la causalidad no la descuartizó y el destino no se la echó a los perros. Si Dios vio lo que hicimos aquella noche no pareció importarle. Desde entonces lo supe: Dios no hace que el mundo sea así. Somos nosotros.



Fotograma de *Watchmen* (Snyder, 1948). Etapa: **ED. ADULTA Y PROFESORADO**  
**Miniatura: Rorschach, Dios no mató a esa niña.**

Rorschach coloca al hombre en el lugar de Dios, lo coloca como creador del bien y del mal. Lo que vio le afectó, pues como decía Nietzsche en su aforismo 146 (2019, p.33) - Si miras largo tiempo al abismo el abismo mirará dentro tuya -. Ese abismo, ha hecho que cree nuevos valores, valores que tras luchar demasiado con monstruo pueden convertirnos en monstruos también.

Otra trasfiguración o transvaloración es la que vive finalmente Roy Batty (Rutger Hauer), el replicante que antes mató a Dios<sup>190</sup>. En esta miniatura, Roy, que va transformándose en animales, y lucha por sobrevivir como una fiera ante el cazador de recompensas, el Blade Runner (Harrison Ford), se sobrepone a su programación y en un acto de reconciliación con la voluntad y la vida, salva al Blade Runner de caer en una cornisa. Este lo mira atónito, como en presencia de lo supremo e incompresible, *trasvalorado*. Abrazando sus últimos instantes de vida, como un anticristo con clavos abraza a una paloma como el día que Nietzsche abrazó llorando un caballo, Roy se apaga recitando el aforismo de *Como lágrimas en la lluvia*, que reza:

Yo he visto cosas que vosotros no creeríais. Atacar naves en llamas más allá de Orión. He visto rayos-C brillar en la oscuridad cerca de la Puerta de Tannhäuser. Todos esos momentos se perderán en el tiempo, como lágrimas en la lluvia. Es hora de morir.



Fotograma de Blade Runner (Scott, 1982). Etapa: **ED. SECUNDARIA**  
**Miniatura: Nietzsche, el superhombre y la transvaloración de Roy Batty.**

### **EJERCICIO 22 – ANALIZA EL AFORISMO POÉTICO.**

Nietzsche fue un gran productor de aforismos. La presente miniatura nos trae un aforismo existencial por parte de Roy Batty, este cristo adverso de la revolución replicante. Proponga a los alumnos/as escribir una interpretación que no supere dos renglones. Posteriormente desordénelas en el grupo y anime a que alguien exhiba la que tiene indicando pros y contras. Inicie así el diálogo filosófico.

<sup>190</sup> Remitimos a la antes trabajada miniatura: Roy Batty y la muerte de Dios, en este mismo ejercicio y a consultar en el CATÁLOGO DE CINESOFÍA.



Otro acto doloroso pero liberador, es el de Evey (Natalie Portman), que es confinada por un estado fascista totalitario a un campo de concentración, experimentación y tortura en la obra *V de Vendetta* (2005) de James McTeigue. Diariamente la torturan y le exigen sumisión, pero sobre todo información para que brinde el paradero del supuesto terrorista llamado V. Evey está sometida al miedo, el dolor a la que la someten será maestro para superar el miedo. En su celda encuentra el testimonio, un testamento, escrito en papel higiénico por una de las víctimas, cuya memoria le inspira. Tomando fuerzas se apoya en las palabras de este evangelio. Invertirá la caverna moral y alcanzará la libertad interior, propia de la *supermujer* o *trasmujer*.



Fotograma de *V de Vendetta* (McTeigue, 2005). Etapa: **ED. SECUNDARIA**  
**Miniatura: La cárcel interior y la liberación del miedo.**

Rozando el coaching motivador otro film vitalista donde el personaje debilitado adquiere nuevos valores superadores es el *Circo de las Mariposas* (2009) de Joshua Weigel. Will (Nick Vujicic) un hombre que no tiene extremidades y con una moral absolutamente debilitada que se exhibe como un monstruo de la naturaleza en un circo en donde le escupen. El jefe de otro extraño espectáculo, el circo de las mariposas, un circo de transformaciones, lo encontrará y le inspirará un cambio vital para que acceda a los valores del superhombre, el amor vital y a la lucha, el amor a uno mismo.



Fotograma del corto *El Circo de las Mariposas* (Weigel, 2009). Etapa: **ED. PRIMARIA**

En esta misma línea de superación para todas las edades está el corto brasileño *Mi amigo Nietzsche* (2012) de Fáuston Da Silva. En ella acompañamos a Lucas, un niño

*desalfabetizado* con serios problemas lectoescritores en riesgo de exclusión social. Su maestra le recomienda leer todo lo que encuentre. Por casualidad, en un basurero encuentra un extraño libro, "Así habló Zaratustra", cuyo autor no sabe ni tan siquiera fonetizar. Aunque en un comienzo tiene dificultades, pues desconoce la mayoría de las palabras, ese libro le ocasionará una explosiva revolución mental y espiritual, que afectará a sus estudios, familia y su entorno social.



Fotograma del corto Mi amigo Nietzsche (Da Silva, 2012). Etapa: **ED. PRIMARIA**

### **EJERCICIO 23 - RANKING DE PREGUNTAS**

Ante los dos cortos anteriores, proponga al alumno/a que escriba todas las preguntas que le surjan al verlos. Al menos deben escribir tres. Posteriormente, indíqueles que seleccionen las tres mejores y las numeren del uno al tres, de mejor a peor. Proponga a los alumnos/as que compartan su mejor pregunta, y anótelas en una pizarra. Posteriormente haga una votación de la mejor, e inicie la discusión.

## **Eterno retorno.**

Volvemos al tema con el que empezó este ejercicio. Hemos dejado este *retorno* para el final para volver a él. Volvemos a Zaratustra (2013) pues él se manifiesta como el profeta del eterno retorno. Esta doctrina nos sitúa en que no deseamos el final, sino del *sinfín*, un deseo de retorno y de continuo, pero no en un mundo *post-terrenal*, sino al amor a la tierra, al día a día y la vida pasional. Decidir nuestra vida de tal forma que en cada acto deseáramos repetirlo igual, sin condicionales, sin desprecio a ningún instante, es darlo todo a la vida terrenal para desear repetirla en bucle. Este deseo, esconde la continuación de nuestro amor vital por otros medios, la idea de que hay un retorno. ¿A dónde? A repetir lo ya vivido. Pero, ¿para desear vivir lo mismo igual otra vez, debemos haber decidido y haber disfrutado los instantes y sus cambios?

Tomando la base de la ontología errante de Heráclito, de que “lo único que permanece es el cambio”, Nietzsche aplica esto a su idea de la vida, pues la vida deviene, todo cambia, nada permanece. La vida nace, muere y vuelve. Ese volver es inexacto, es solo un deseo también ficcional que debemos tener en la cabeza al vivir, un ojalá a modo de triquiñuela.

Nietzsche nos ofrece esta ficción para que ningún momento de nuestra vida sea despreciado, todos ellos sean afirmados bajo un amor vital, de tal forma que nuestra actitud y decisión sean las de alguien que desea volver a vivir ese momento otra vez, vivir la misma vida otra vez. Nietzsche nos propone amar al destino, con toda su fatalidad, que lo vivamos plenos y con los ojos abiertos, incluso en el dolor y el sufrir, y digamos que ojalá ese instante se repita infinitas veces, donde cada momento es un deseo de retorno. Convirtiendo nuestros actos en retornables como *un beso de retorno, un adiós de retorno, una madrugada de retorno, un paseo de retorno, una jornada laboral de retorno, el dolor de retorno*, pues no se niega el dolor ni el sufrimiento, sino que este hemos de mirarlo a los ojos, con afirmación, con la actitud afirmativa del superhombre, de constructor vital.

191

Luchando con la metafísica tradicional, para muchos Nietzsche no escapa de ella, es el último de una estirpe, es el enterrador, pero aun dentro de esos esquemas, de esos cementerios y fantasmas. Por ello Heidegger (2013), menciona que Nietzsche pertenece a la edición metafísica, tanto en estilo como en propuesta, pues el *eterno retorno de lo mismo*, sería otro deseo metafísico, un deseo hipotético con el que jugar, que en lugar de un dios teológico hacia un después reza a la endiosada vida del ahora.

Lo que propone Nietzsche con esta curiosa ficción metafísica es invertir la moral de aquellos que posponen y desvaloran la vida porque creen que luego hay más, o están inconformes con sus decisiones, pero suficientemente débiles como para cambiar, desean canjear la miseria de su vida terrenal por un paraíso posterior, una idealización platónica y sublime a cambio de negar esta. Todo ello por miedo a adoptar cambios en nuestra existencia. Una farmacología vitalista, contra la enfermedad que él ve, el anestésico metafísico del platonismo. El truco romántico de Nietzsche es amar la vida porque la vas a repetir. No es un justificante del después, sino ahora. Aquí.

Si no amamos la vida, podemos quedar atrapado como el negativo personaje de Phill (Bill Murray) en la obra *Atrapado en el tiempo* (1993) de Harold Ramis. El nihilismo negativo puede padecerse como aburrimiento existencial, y ese es el de Phill. Este llega a un pueblo para cubrir el parte meteorológico, pero todo su día allí es depreciable, está deseando que pase el día para escapar de allí, en definitiva, ese deseo de que pase el día pasivamente hace que Phill no viva el día, dejándolo vacío, *nihilizado*. Esa falta de deseo vital le lleva

---

<sup>191</sup> Remitimos a dos miniaturas relevantes en torno al tema. Una de ellas **miniatura: Nietzsche y el demonio del eterno retorno** y la **miniatura: Poema narrativo del eterno retorno**, exploradas en el EJERCICIO 0 – CINESOFÍA BIOGRÁFICA.

a quedar metafóricamente atrapado en ese día, como un purgatorio, pues todas las mañanas amanece en el mismo lugar y se repiten los mismos mecanismos y hábitos “sin cambios”. En este castigo o prueba de la eternidad, a lo mito de Sísifo, Phill pasa de vivir como una condena infernal a un nuevo estadio moral, que le lleva vivir con plena aceptación vital ese día. Y si ese es su castigo, llega incluso a amarlo.



Fotograma de Atrapado en el tiempo (Ramis, 2005). Etapa: **ED. SECUNDARIA**  
**Miniatura: Nietzsche y el eterno retorno de lo mismo.**

#### **EJERCICIO 24 - EL DEMONIO DEL ETERNO RETORNO.**

Proponga al alumnado el dilema del eterno retorno de Nietzsche.

Imaginad que una noche, un demonio viene a visitaros y os pregunta si volverías a vivir vuestra vida idénticamente en la eternidad, en donde repetirían todos vuestros actos, pensamientos, emociones, dichas y desdichas. ¿Volverías a vivir tu vida igual? ¿o cambiarías algo?

Indiquen, Si o No, y de ser así qué cosas aceptarían un cambio. Indique en un papel que cambiarías.

Inicie posteriormente el diálogo.

- ¿Eso que cambiarías depende de ti o de los demás?
- ¿Eso que cambiarías es posible de cambiar?
- ¿Eso que deseas cambiar lo has hecho hoy?
- ¿Volver a vivir tu día de hoy? ¿tal cual?
- ¿Si te dijeran que el día de mañana lo repetirán eternamente, qué día querrías?

La teleserie alemana *Dark* (Bo Odar y Friese, 2017-2020.) se muestran a varias generaciones de personajes entre 1921 y un distópico 2055, entrelazadas en una maldición del tiempo. Usando una trama extremadamente física, que combina agujeros de gusanos, paradojas ontológicas, antimateria, partícula de Dios y relatividad, los trágicos personajes repiten eternamente sus roles sin poder cambiar los designios del tiempo. Atrapados en ese bucle, algunos se vuelven “viajeros” y entran al servicio de cumplir todo aquello que intentan cambiar. El eterno retorno es un tema recurrente en el viejo relojero que

construye la máquina del tiempo, Tannhaus (Arnd Klawitter), además de ser una obra plagada de filosofía alemana, como son las referencias a Schopenhauer.

En este mismo corte pesimista y trágico se encuentra Rush (Matthew McConaughey) de la serie antes mencionada *True Detective* (Fukunaga, 2014). En ella los dos trágicos detectives encontraron en antaño a unos niños que fueron víctimas de una banda ocultista. Rush les dice a los agentes que le interrogan – “*El tiempo es un círculo plano, todo cuanto hemos hecho o hagamos lo repetiremos una y otra, y otra vez. Y ese chiquillo y esa chiquilla volverán a estar en esa habitación otra vez. Y otra vez. Y otra vez. Para siempre. (...) ¿Cuántas veces hemos tenido esta conversación, detectives?*” – Para Rush, existe un eterno retorno del mal, en donde lo vil se repetirá otra vez, y esa repetición en lugar de ser un deseo de la vida afirmativa, es un invento de la muerte, para atraparnos en una rueda fatal del tiempo y vernos morir una vez tras otra.



Fotograma de True Detective. (Fukunaga, 2014). Etapa: **ED. SECUNDARIA**  
**Miniatura: Nietzsche y los detectives del eterno retorno.**

Un uso plenamente vitalista y nietzscheano es la comedia *Una cuestión de tiempo* (2013) de Richard Curtis. Tim Lake (Domhnall Gleeson) descubre que todos los hombres de su familia tienen un don. Si se concentra en soledad, puede regresar en el tiempo a un momento determinado, una y otra vez, hasta conseguir hacer supuestamente lo correcto. Esto le permite entrenar o experimentar por ensayo-error hasta dar una versión de sí más eficiente. Ahora bien, todo aspecto trae cambio. En una cierta escena, su padre (Bill Nighy) que también comparte ese don y que está a punto de morir (porque de la muerte no se libra nadie) le confiesa un secreto *eternoretornista* para vivir con plenitud. Su fórmula secreta de la felicidad dice así:

La primera parte del plan es que viviera mi vida normal, día a día, como cualquier otro. Pero entonces llegó la segunda parte del plan. Me dijo que volviera a vivir cada día



exactamente igual, la primera vez con todas las tensiones y preocupaciones que nos impiden fijarnos en lo bonito que es el mundo, pero la segunda vez, fijándome.



Fotograma de Una cuestión de tiempo (Curtis, 2013). Etapa: **ED. SECUNDARIA.**  
**Miniatura: Eterno retorno y cómo vivir saboreando los detalles**

Tim aprende empieza a vivir usando ese retorno, para vitalizar y prestar atención a los detalles. Pronto deja de vivir y usar el *retorno* al detalle, ya no le hace falta el don, porque ha aprendido a vivir directamente los días como si retornara, haciendo que todos sus días sean un deseo de retorno.

## Más películas vitalistas y de la voluntad.

Las teorías nietzscheanas engloban numerosas lecturas desde varias polaridades, ya sea el individualismo más egoísta y salvaje hasta la crisis axiológica y nihilista de las civilizaciones, todos ellos, aspectos tan contemporáneos y cercanos como el arte cinematográfico. A veces, está tan cerca que cuesta verlo. Por ello, Nietzsche es un autor fresco cuyo pensamiento en el cine y series actuales late más que otros pensadores, y es que, a él, le debemos la entrada al pensamiento contemporáneo, un pensamiento antropológico, neoteológico, postmetafísico y metalingüístico.

### MÁS PELICULAS VITALISTAS Y DE LA VOLUNTAD.

VIRIDIANA (1961) de Luis Buñuel.  
Tema: Tensión Apolo y Dioniso.

MI VIDA ES MI VIDA (1970) de Bob Rafelson.  
Tema: Transvaloración y voluntad.

APOCALIPSSIS NOW (1979) de Francis Ford Coppola.  
Tema: El camino hacia la locura profética y la guerra como transformación

GRAN TORINO (2009) de Clint Eastwood  
Tema: Los valores vitales del individuo fuerte.

ANTICRISTO (2009) de Lars Von Trier.  
Tema: La relación de “cura” entre el bien y el mal, y el triunfo salvaje de la naturaleza.

INTOCABLE (2011) de Olivier Nakache y Éric Toledano

---

SACRIFICIO (1986) de Andréi Tarkovsky.  
Tema: Zaratustra, y doctrina del eterno retorno como solución al nihilismo.

BEGOTTEN (1990) de E. Elias Merhige.  
Tema: El suicidio de Dios y legado en el hijo de la Tierra.

SIN PERDÓN (1992) de Clint Eastwood.  
Tema: Los valores superiores de los pistoleros vitalistas sobre los pistoleros moralistas.

ASESINOS NATOS (1994) de Oliver Stone.  
Tema: Violencia, triunfo del mal y la pulsión muerte como parte de la naturaleza original.

FLORES ROTAS (1999) de Jim  
Tema: Nihilismo ante el presente y recomposición del pasado.

BILLY ELLIOT (2000) de Stephen Daldry.  
Tema: La voluntad de autodefinirnos y autorrealizarnos vitalmente.

DESPERTANDO A LA VIDA (2002) de Richard Linklater  
Tema: Miniatura sobre el ser verdadero.

MILLION DOLLAR BABY (2004) de Clint Eastwood.  
Tema: Voluntad de poder y superación.

EL JEFE DE TODO ESTO (2007) de Lars Von Trier.  
Tema: Hablar en nombre de un jefe ficticio para controlar a los empleados.

Tema: Choque y simbiosis entre el mundo vitalista corporal y el mundo intelectualista.

CÓDIGO FUENTE (2011) de Duncan Jones.  
Tema: Eterno retorno para desactivar una bomba.

EL LADO BUENO DE LAS COSAS (2012) de David O. Russell.  
Tema: Nihilismo y vitalismo.

EL CABALLO DE TURÍN (2012) de Béla Tarr y Ágnes Hranitzky.  
Tema: Nihilismo y reflexión sobre los últimos actos de Nietzsche cuando abrazó un caballo.

LA VIDA DE PI (2012) de Ang Lee.  
Tema: Voluntad de interpretar.

DALLAS BUYERS CLUB (2013) de Jean-Marc Vallée.  
Tema: Voluntad, vitalismo, y transvaloración ante la muerte y enfermedad.

WHIPLASH (2014) de Damien Chazelle.  
Tema: Voluntad de poder enfermiza.

EL RENACIDO (2015) de Alejandro González Iñárritu.  
Tema: Superación del dolor y llegada del superhombre.

DARK (2017-2020) de Bo Odar y Friese.  
Tema: Teoría circular del tiempo.

---

MÁS ALLÁ DEL BIEN Y DEL MAL (1977) de Liliana Cavani

---

EL DÍA QUE NIETZSCHE LLORÓ (2007) de Pinchas Perry

---

Tabla 47 - Más películas vitalistas para seguir reflexionando.

EJERCICIO 6.

**Heidegger y el ser hacia la  
muerte.**



**EL SÉPTIMO SELLO (BERGMAN, 1957)**



## HEIDEGGER Y EL SER HACIA LA MUERTE.

*La muerte se encuentra en todo esto porque la muerte es la única posibilidad que habita todos mis posibles, porque realmente lo que estoy llegando a ser es a no ser.*

Martin Heidegger fue un filósofo conservador que devolvió la pregunta por el ser a la filosofía entre 1889 y 1976. En mitad de su sacerdocio decidió ser filósofo, aunque luego rechazaría el cristianismo en una crisis de fe. Fue discípulo del fenomenólogo Edmund Husserl. Tiene un poso espiritual que hace de su obra una catequesis para ateos. Semejante a la pregunta ontológica del huevo o la gallina, pretendió cerrar discusiones que nos quitan el sueño, como ¿Hay algo o más bien hay nada? Consideró que *el lenguaje es el pastor del ser* y abordó las preguntas ¿Qué es el ser? ¿qué es el ente? con triquiñuelas poética y metafóricas para explicar ideas súbitamente complejas. Cocinó palabras combinadas para expresar lo ininteligible, como el *dasein*, para determinar *el ser que está ahí*, es decir el ente (la cosa) que está arrojada en el desamparo del mundo y que se hace la pregunta por el Ser (Sein). Indica, que al hacernos tal pregunta nos preguntamos por la muerte y al reconocernos finitos adoptamos una vida más auténtica. Por otro lado, quien *olvida al ser* olvida su muerte y vive una vida cósmica e inauténtica. Consideró aberrante el progreso tecnológico porque hacía inauténtica nuestra relación con la tierra. Mantuvo una relación personal con su alumna, Hannah Arendt. Su filosofía se torna sombría y oscura pues simpatizó y colaboró con el partido Nazi, momento en el que ascendió hasta a ser el rector de la universidad de Friburgo. Tras el fin de la Segunda Guerra Mundial se ocultó silencioso de la controversia en su cabaña de la Selva Negra, sin aceptar encaramientos sobre si es posible o no separar los sucios actos de una persona de las bellas ideas que escribe.

Las obras de Heidegger (2000, 2014) son: **Ser y tiempo (1927) – Kant y el problema de la metafísica (1929) - ¿Qué es metafísica? (1929) – Conceptos fundamentales de la metafísica (1929 - 1930) – Sobre la esencia de la verdad (1930) – Introducción a la metafísica (1935) – Aporte a la Filosofía. Acerca del evento (1936-1938) – Sobre el humanismo (1949) – El origen de la obra del arte (1952) – Identidad y diferencia (1957) – De camino al habla (1959) – Lecciones sobre Nietzsche (1961).**

En el párrafo 50 de “Ser y tiempo” (2010), cuenta Heidegger una ficción filosófica:

### **FICCION FILOSOFICA N°6: DASEIN-HACIA-LA MUERTE.**

*La muerte es una posibilidad de ser que ha de tomar sobre sí en cada caso el Dasein (ser-ahí) mismo. Con la muerte es inminente para el Dasein (ser-ahí) él mismo en su “poder ser” más particular. En esta posibilidad le va al Dasein (ser-ahí) su “ser en el mundo” absolutamente. Su muerte es la posibilidad del “ya no poder ser ahí”. Cuando para el Dasein (ser-ahí) es inminente él mismo como esta posibilidad de él, referido plenamente a su “poder ser” más peculiar. Así inminente para sí mismo son rotas en él todas las referencias a otro Dasein (ser-ahí). Esta posibilidad más particular e “irreferente” es a la par la extrema. En cuanto “poder ser no puede el Dasein (ser-*

*ahí) rebasa la posibilidad de muerte. La muerte es la posibilidad de la absoluta posibilidad del Dasein (ser-ahí).*

*El “ser ahí” y la temporalidad.*

*Parágrafo 50, pp. 273-274. Ser y tiempo (2000).*

La ficción que mostramos a través de Heidegger no es como las anteriores mostradas en esta investigación, como sucedía con la caverna, el genio maligno o el eterno retorno. Esta parte de otro lugar, de otra necesidad lingüística. Aunque el autor alemán ilustra sus obras con ejemplos ocurrentes, como la relación con el martillo o la luna, lo cierto es que el autor hace de artesano de genuinas creaciones léxicas, e incluso nuevas reglas gramaticales más próximas a narrativa poética. Su obra es una nueva *caja de herramientas* para pensar, como también exhaló Wittgenstein ante el lenguaje. Estas creaciones, que parecen un juego poético, son sus ficciones. Es cierto, posee un lenguaje muy particular que permite nuevas operaciones filosóficas, por así decirlo, su esquema conceptual es genuino, y permite abordar la realidad desde otra ruta mental o de conciencia. Ahora bien, lo que la envuelve de ficción no es otra cosa que el cómo nosotros mismos tomamos nuestra propia muerte como ficción. Digamos que esta ficción filosófica es una ficción tan interna y profunda en nosotros que se muestra oculta. Cuando leemos sobre la muerte, creemos que es una ficción que le pasa a los demás, en otro lugar, como un cuento que nunca llega a nosotros. Ante ello, Heidegger aporta su ser-para-la-muerte, una concepción para desvelar la ficción que vivimos. Como ficción de manufactura filosófica, es una noción que pretende recordar algo que olvidamos, y es un concepto que opera como *desocultación*, y por lo tanto es una *contraficción*.

Apoyado en la enfermedad mortal de Kierkegaard o el nihilismo de Nietzsche, Heidegger configura un existencialismo preocupado por la vida auténtica y la muerte, una filosofía de la angustia; dejando una densa herencia en Sartre, quien se ocupó del existencialismo de la libertad, Beauvoir, quien se ocupó de un existencialismo de género, Lévinas que trató la otredad y alteridad, Gadamer, que interpretó al ser desde una lectura hermenéutica con la época histórica, María Zambrano, quien ensalzó el lenguaje poético para hablar de nuestra sombra, o Derrida, que usó sus esquemas para deconstruir los fenómenos de la amistad, el perdón o el regalo, etc. La lista sigue.

Heidegger trae consigo un fuerte retorno a las preguntas originarias de la filosofía, e incluso la forma de hacer filosofía previa a Parménides. Aunque es denominado como un filósofo complejo, realmente lo que hace es pensar la cotidianidad. Su análisis es desnudar

al ser humano en su día a día y cómo este busca el sentido de su vida, a veces en cosas banales y estúpidas, y que para *sobre-vivir* se siente más cómodo negando la muerte. Esto le llevó a preguntarse por cómo vivir una vida personal, propia y auténtica con nuestro propio ser. En él se aprecian temas *propriamente* contemporáneos, nacidos en el seno de una sociedad que ha optado por soluciones científicas y ha olvidado la filosofía y el pensamiento. Entre sus líneas se cuece el problema de vivir una existencia artificial, la pérdida del origen, el lado oscuro de la sociedad de consumo y aceleración tecnológica, los problemas de identidad y comunicación humana, y la forma degradada en la que nos relacionamos con los demás y el propio mundo, la tierra. Por ello, uno de sus grandes temas, es el *olvido del ser*, que es el olvido de la filosofía como búsqueda del sentido. La búsqueda de la búsqueda. El análisis aciago de Heidegger a la tardomodernidad actualiza la figura del filósofo como buscador del sentido en un mundo aparentemente sin sentido, porque ¿qué decir de un mundo donde somos puestos, nos hace yagas el tiempo y en todos nuestros actos vienen acompañado de la muerte?

Para Heidegger el *fin* de la filosofía es preguntar y preguntarse: preguntarse por el ser para apropiarnos de nuestra finitud, preguntas a través de estas ficciones en el cine, que como todo metraje (o ente) hecho de tiempo vivimos el cine hasta ese fotograma donde todo acaba, la pantalla luce negra y la obra toma *fin*.

## **Dasein y la pregunta por el ser.**

Entrar en Heidegger es retornar a las preguntas originales del filosofar, el ser. ¿Pero qué es el ser? Con esta pregunta hacemos justo eso, arrancamos la máquina filosófica.

Nos rodeamos de cosas y cuerpos, es decir entes; y uno de esos entes es el propio ser humano. El ser humano es un *objeto* entre los *objetos*, una cosa tirada entre muchas cosas. Pero el ser humano, no es solo una cosa corpórea, sino que es un ente que se hace preguntas sobre sí mismo y los demás entes- ¿Quién soy? ¿Cuándo dejaré de ser? ¿Por qué soy lo que soy y no soy otro? ¿Por qué soy esto? ¿Qué seré después? ¿Qué fue que ahora no es? ¿hay algo que es y luego no sea? ¿Puedo estar y no ser? ¿Y si no hay nada que sea? ¿soy algo o soy nada? ¿No soy nada de lo que los otros son? ¿Hay algo o en verdad no hay nada? - Estas preguntas, que conjugan el verbo ser (*sein*), cuestionan profundamente nuestra realidad y aparecen porque buscamos el sentido de nuestras vidas. Estas preguntas se le presentan al ser humano cuando intenta dar sentido a hechos fácticos, fenómenos, por ejemplo - ¿qué es eso? Eso es un vaso, eso otro es un gato, un gato no es un vaso, etc. - y estas cuestiones se le presentan siempre de una forma concreta

y específica, no abstracta e intemporal. Lo que le ocurre a un ser humano es *algo* en un tiempo exacto, en un aquí y ahora en su vida. Ese aquí y ahora, instante clave y concreto, es lo que Heidegger denomina *Da (ahí)*. Por ello, cuando Heidegger se refiere a la vida humana, existencia y su forma de ser humanamente, la denomina como Dasein (*ser-ahí*, o el *ahí del ser*). En definitiva, el Dasein es el ser que se pregunta por todos los demás seres. Luego, el estudio del ser es un estudio del propio ser humano, pues es el preguntón desde el ahí del ser. Para Heidegger, de todos los entes y cuerpos es el ser humano el ente existencial que debe ser analizado, porque cuando hablamos del *ser* hablamos del *ser* del humano, de la mirada que tiene ese *ser* al leer y cuestionar el mundo, que no es otro que, *su mundo*. ¿Acaso hacernos preguntas sobre nosotros y nuestro mundo no es aquello que nos hace propiamente humanos?

En el Dasein (Ser-ahí) radica una *pedagogía de la mirada* pues la mirada del Dasein es decisiva para cuestionar el ser y el mundo, y es que el Dasein (Ser-ahí) es un ente comprensivo que intenta dotar a “lo disponible” de significado, lucha por dotarlo de sentido, relacionarlo, cargarlo de existencia. Hacer que exista. Por ello, es un ente existencial, relacional, interpretativo y significativo. Al pensarlos, el Dasein entrega existencia a los entes. Por ejemplo, el Dasein mira un ente, y piensa - Eso es una cucaracha, está ahí y ahora, existe y está siendo cucaracha, cucaracheando -. Pero tengamos cautela, la cucaracha por sí sola no existe, sino que necesita a un Dasein que le de existencia, le da nombre y significado en la trama histórica humana. En este pensar de los entes el Dasein (ser-ahí) elabora familias de significados entre los entes, donde uno remite a los otros, donde el martillo remite al clavo, el clavo al carpintero, el carpintero al martillo, el martillo a la pared, la pared al clavo, la pared al carpintero...y seguiría el eco de significado entre ellos. Creamos caminos de significado en el remitir de los entes, en donde proyectamos lo que pueden ser posible y sobre todo lo que podemos ser posibles nosotros como proyecto. Todas esas remisiones constituyen un mundo de significado, y es a lo que nosotros vulgarmente llamamos *mundo* o mundo humano.

El ser humano es un ser afectivo, nos afecta ese mundo. Como ya hemos mencionado, los entes no tienen sentido por sí solos, sino que al presentarse ante nosotros los interpretamos y los cargamos de sentido, historia, trama, existencia. Preguntamos por el ser y buscamos el sentido a las cosas, pero lo importante del ser no es encontrar, sino buscar. Lo importante de la pregunta, no es la respuesta, es preguntar de nuevo. El Dasein es un ente buscador (del sentido) y siempre está en búsqueda, en la batalla de la pregunta. Incluso

espera ser buscado. Y es que, lo importante del ser es preguntarse por el ser. Pero en esa batalla de la pregunta la respuesta final jamás llega. Para Heidegger no hay un origen originario que encontrar, porque en el fondo no hay fondo, luego el origen es infundado. Entonces, no hay origen original o final definitivo. Si no hay nada que encontrar, entonces hay abismo. La nada. Este hecho de no cesar de buscar(se) y preguntar(se) y jamás encontrarse, crea una sensación fatal, que Heidegger llama *angustia*. Y aunque esa búsqueda es nuestra propia cultura e identidad, la angustia crea tal fatiga que gustosamente la búsqueda se olvida.

El Dasein no ha elegido estar en el mundo, fue eyectado, puesto ahí, nacido y arrojado en una época en marcha que tiene unas ideas predeterminadas, un mundo que ya nos trae precocinada una metafísica del sentido común que nos aplasta. Todas las ideas heredadas e instaladas de esa época, entendámoslas como el espíritu o aliento de esa época, son cuestionadas por el Dasein (ser-ahí) que en su búsqueda enciende una mirada de sentido. Y en ese punto se angustia. Cuando nos preguntamos por lo que hay, si hay algo, remitimos al ser. Cuando negamos que hay algo, que no hay, remitimos a no-ser, es decir, la nada. Por ejemplo, ¿ahora soy?, pero ¿cuándo dejaré de ser? ¿Cuándo pasaré de ser a no ser? ¿Cuándo pasaré de ser a ser nada? ¿Ahora estoy, pero cuando moriré? El ser-ahí, Dasein, sabe que va a morir, que algún día ese nada llegará. Y en ese encaminarse hacia la nada la angustia nos hace camino.

La angustia nos conecta con el dolor y con la nada. Ella es la experiencia de pensar que pronto seremos nada, nuestra muerte, y a su vez, el vértigo de que no haya nada tan supremo que de sentido *ordenatorio* y unitario al mundo. Este pensamiento de un *fin sin continuación*, la eterna nada, nos encara a afrontar la finitud sin esperar un cielo o un después metafísico que en tiempos anteriores daba sosiego. En esa angustia, el Dasein, que es un ente temporal, trae y vive la finitud antes de que llegue su finitud. Pero es justo es ahí, donde a través de la angustia ingresamos al ser. La angustia es un momento fundamental de *dolor vital* para volver a conectarnos, primero con la nada, y entonces a su vez, se presenta el ser. La angustia nos coloca cerca del ser. Y es en la angustia por la finitud donde nace el filósofo y el preguntar. La angustia nos deja solos y abiertos, ante un miedo sin nombre, un malestar irreconocible. Aclaremos que el miedo es hacia algo concreto (un despido, un ladrido, un robo, etc.), pero la angustia es hacia todo. La amenaza no es ante algo, no está en ninguna parte, sino en todo. La angustia es ante el mundo en cuanto tal, menciona Heidegger en *Ser y Tiempo* (2000, parágrafo 40, pp. 204-

211). Si el hastío es el miedo y cansancio al lleno; la angustia es el miedo, agotamiento y aburrimiento al vacío, a la nada total. Por ejemplo, le preguntamos a alguien angustioso *¿Qué te pasa?* – y esperamos una respuesta concreta, nos sorprenderá que nos responda con un desértico – *no lo sé* -. En ese momento (ahí) nacen las preguntas, y el momento de iniciar el dialogo filosófico. Luego, la angustia es el cenit existencial en el que el Dasein (ser ahí), en toda su inmensa soledad, se hace la pregunta más importante y olvidada de la filosofía: la pregunta por el ser. Al igual que el prisionero de Platón, ingresaba en la escena filosófica a través de la curiosidad (a lo que hay oculto), en Heidegger es a través de la angustia (a lo que no hay oculto, aunque parezca que se oculta, a la nada), cuyo chispazo existencial lleva a preguntar si hay ser o no hay ser, si hay algo o más bien nada.

En la melancólica y existencialista obra *Pesadilla antes de Navidad* (Selick, 1993), se nos narra que existen varios mundos folclóricos, entre ellos el mundo de la Ciudad de Halloween. La historia arranca en este último tras el enorme festejo anual del día de los muertos, que para esa ciudad es de gran algarabía y enorme aparato. La máxima celebridad del evento, un muerto *calavérico* llamado Jack lleva sus dotes al máximo, logrando que el jolgorio sea pomposo. Tras los aplausos, la expectación y atosigamiento del *fan club*, Jack se retira raudo, agotado de aparentar. Todos le dicen – *buen trabajo huesudo* – pero él se siente miserable, y cabizbajo dice hondamente triste – *sí, como el año anterior, como los anteriores* -. Jack lo tiene todo, es el rey de dicha ciudad macabra, es admirado, es elegante, alguna damisela lo pretende, no tiene problemas laborales, es el mejor en su oficio *de asustar*, no está enfermo porque está orgánicamente muerto, pero, sin embargo, se nota muerto por dentro. No hay razones ópticas ni cósmicas, pues Jack todo lo tiene, simplemente es la angustia por “estar arrojado ahí”, por el simple hecho de ser. Como si Heidegger se hubiese ido a reflexionar por el bosque, él se va al cementerio de la ciudad, ¡qué mejor lugar que entre tumbas para preguntarse por el ser y nuestro ser hacia la muerte! Con la mano en la barbilla y pose filosófica, empieza a pensar en voz alta – en este caso, cantar; mientras Sally, su amada silenciosa, lo espía desde detrás de una lápida. En la miniatura vemos como lleno de melancolía, cansino vacío y *nadeo* nihilista Jack le canta a la luna como si esta fuese *la muerte del ser*. En ello dice:

- *Yo Jack, el rey del mal, estoy cansado de seguir igual. Y es que muy dentro en mi interior hay un vacío aterrador, que sensación en mi corazón, surgió en él inesperada y veloz (...) Hay soledad en mi corazón y necesito más calor, la fama no me ayudará mis lágrimas vacías están.*



Fotograma de Pesadilla antes de Navidad (Selick, 1993). Etapa: **ED. PRIMARIA.**

**Miniat.: La angustia existencial de Jack. Cansancio identitario entre ser y no ser**

Jack está cansado de ser, simplemente de *tener que ser* así, o dicho identitariamente, de ser siempre igual, la misma persona, que de todos sus posibles siempre se haga posible lo mismo. Al irse Jack, arrastrando sus fríos huesos, Sally le responde con la mirada del ser – *Jack, sé cómo te sientes* – y es que ella vive abierta al dolor y a la angustia desde hace tiempo, pero inadvertida para los demás. En su angustia puede reconocer la de Jack, su fragilidad, su soledad, y es que ella está siendo, y al ser ella misma puede amar a Jack.

Con su cansancio, Jack ingresa en la nada, en el vacío. Una nada que *nadea*, un muerto que muere. Angustioso con ese cadáver del ser, rompe la cotidianidad y marcha contra lo mundano de su mundo. Vagabundeando en esa nada de su ser, en donde no consigue sentirse en casa., se halla en un estado de inhospitalidad alejado del hogar del ser. Lo que le ocurre después a Jack es de máxima confusión identitaria, pues es tal su vacío que la profundidad afectiva de la Navidad lo seduce, como un anuncio de televisión, llenándolo de algo que él no es y así anulando las preguntas que se hacía. Por un momento se tranquiliza, empieza a suplantar la identidad de la Navidad, a coste de perder la identidad propia de su pueblo Halloween. Se llega a disfrazar de Santa Claus, *a aparentar* el ser, pero todo es inauténtico, no le es propio. Simplemente no es. Al igual que Santa Claus no inspira terror, él aun disfrazado, no inspira dulzura. Todo tendrá que salir desastroso y dantesco, ¡incluso lo derribarán con cañones! Esto hace que se dé cuenta de su error ontológico, la angustia será más inmensa aún, y de nuevo en un cementerio, y entre llamas, reconocerá quien es él, reconoce el ser propio que había *olvidado*, y riéndose dice – *¡yo soy el rey del mal!* – el ser se hace presente y retorna a su ciudad, a las preguntas originarias, y entonces allí todo sale bien. Simplemente es.

#### **EJERCICIO 1 - LA ANGUSTIA.**

Proponga a los alumnos/as que escriban en un papel un momento angustioso que hayan transitado, y que indiquen junto a él las causas de esa angustia. Justo esto es lo complicado de la angustia, pues en toda toma de elección, decidimos ser algo, pero a su vez, también decidimos no ser muchas cosas. Luego al decidir también somos todos esos caminos que nunca seremos. Proponga tras esto, que se reúnan en grupos de tres o cuatro participantes, y que expongan por turnos sus angustias, planteando a los demás participantes del equipo que le ayuden a calibrar, identificar o concretar las causas. Para ello, los que escuchan deben hacer preguntas.

Una vez analizadas todas las propuestas internas de los equipos, y habiendo clarificados las causas de esa angustia o problemática, nos dispondremos a dialogar en grupo, donde los equipos exponen brevemente, pero ahondando en ¿Cuál es la que ha sido más problemática y difícil de debatir? Iniciando así el diálogo filosófico en gran grupo.

Estar envueltos en el tratamiento de cosas ónticas, entes y más entes, nos crea un aburrimiento tal, que nos traslada a un ánimo hastiado. Esa angustia es la puerta al *mundo* del ser, y el Dasein (ser ahí) se conoce en esa angustia, en el vértigo de estar arrojado en el *mundo* buscando sentido. Unas películas angustiosamente aburridas son las películas de Michelangelo Antonioni. Son filmes ónticamente aburridísimos en donde no pasa absolutamente *casi nada*. La nada es. No hay acontecimientos en el lenguaje de los entes. Todo se larva y se cuece en otra pista, en la oculta cabina del ser. El tiempo fílmico se arrastra en planos y tomas sin acción, casi sin guion, que se mueven en el lenguaje del ser. Se mueven por dentro. Esto sucede en *El Eclipse* (Antonioni, 1963), perteneciente a su trilogía del *malestar moderno*. La pieza arranca, sin prisas, mostrándonos muebles y más muebles, hasta que nos muestra a Vittoria (Monica Vitti), que parece otro mueble, que, entre el silencio y la quietud, vemos que vive una tensa ruptura con su novio Riccardo (Francisco Rabal). Las imágenes son bellas, atractivamente lentas y *vacías*. Él intenta encontrar las razones de la ruptura, las causas racionales que hay tras ella. Él quiere buscar el fondo, fundamentar. Y eso es fundamental en la búsqueda del sentido para Heidegger, preguntarse por ese sentido original que es infundado. *¿Te está esperando otro, ¿verdad?* – le pregunta él - Pero, no lo hay. No hay, lo que hay es la nada misma. Incluso busca un cuándo - *¿Cuándo me dejaste de querer?* - Intentando situarlo en los almanaques y relojes. Pero no, no es ese tipo de tiempo de las cosas el que se mueve. La angustia campa a sus anchas en las tomas. Ella se debate, pero no hay causa. No es que haya otro, no es un intercambio a entes mejores. Simplemente es eso, es nada, “el amor se acabó”, ya no se es. En el rostro de ella se mueve la idea de que quisiera ser de otra forma, pero simplemente es así. El ser se siente, es afectivo. Es un sufrimiento sin motivos, vacío, por ser. Todo transcurre con parsimonia, plúmbeo, como si fuese un tiempo interior que se derrite, haciendo que el tiempo fílmico sea ontológicamente existencial. Parece que nunca van a tomar una decisión. En esta miniatura, se masca la presencia estética del abismo:





Fotograma de *El Eclipse* (Antonioni, 1963). Etapa: **ED. SECUNDARIA.**

**Miniatura: Heidegger, la angustia y la presencia de la nada.**

Finalmente, tras diez minutos de purgatorio de la acción, parece que ella abre la puerta, pero vuelve a mirar. Se detiene. Vuelve esperar, como si esperase que algo la salve de ese vacío, de la nada misma. Él, igual que ella, espera que algo pase, pero todas las decisiones están desposeídas del ser mismo. La nada misma ocurre. No hay un motivo. No hay razón. Dejó de amarlo y no hay nada que se pueda hacer (al menos ópticamente, en el mundo de las cosas). Cabrera, en su capítulo “Heidegger, Antonioni, el aburrimiento y las ballenas de agosto (El ser y la condición humana)”, habla de cómo en el cine de Antonioni se abre la dimensión heideggeriana del ser “en donde ese sufrimiento sin motivos acontece. Se sufre simplemente por estar ahí, por transcurrir, por haber nacido, por desgaste, por ser finito, por ser frágil e indefenso, por estar desamparado, por ser...un humano. En este sentido, se podría considerar a Michelangelo Antonioni como el director que más se aproximó a las instituciones heideggerianas, una especie de ontólogo visual, un Heidegger de la imagen, con visiones del mundo muy semejantes en lo que se refiere a los tópicos de la angustia, el vacío, la nada y también en la crítica de lo técnico y lo disponible” (2015, p.360). En estos filmes parece que no pasa nada, al menos en el mundo de los entes, en el plano óptico, pero sí está pasando en el plano del ser. En *la historia del ser* si está habiendo maduraciones, cambios, accidentes, explosiones, muertes y resurrecciones.

Otro film desértico de entes, es *Desierto Rojo* (1964), de nuevo de Antonioni. La protagonista, de nuevo Giulianna (Monica Vitti), vive un desierto interior. La nada misma en su más alabada angustia, que se hace presente tras un extraño despertar del ser, un dantesco accidente de tráfico que la acerca a la muerte. Esto la hace angustiarse, se conecta con la nada y se aproxima al ser. En este combate ontológico, Giulianna, se muestra enferma ante los demás. Estos la soportan con hartazgo, pues ellos viven *tranquilos* al estar hundidos en la técnica y la inautenticidad del mundo de los entes. Ella se ha desengranado de la maquinaria técnico-óptica de la realidad, se ha despegado de las

cosas que alivian nuestra vida cotidiana. Para la gente mundana, ella es una cargante y pesada intranquilidad, y en su angustia, la marginan como una inútil, enferma o lunática.

Este tipo de cine *antonionesco* exige otro tipo de espectador, otra forma de mirar el mundo. El espectador cotidiano y técnico es asiduo a películas cóscicas, es decir, películas con un lenguaje basado en entes donde “pasan cosas”. Sin embargo, el cine-ser es un tipo de cine que exige mirar el cine no como científicos sino como filósofos que ante la pantalla recuerdan el ser, y evocan preguntas, como las que esta investigación propone desde su base metodológica. Aprender a mirar *filmes quietos* cuya esencia de entes (nos aburre) y nos conecta con el ser, es ya un reto filosófico. Cabrera (2016, 360) menciona esta diferencia “*los espectadores comunes captan mejor las películas que tratan sobre problemas de entes concretos, más bien que las que pretenden referirse al problema de simplemente ser. Si ven un personaje afligido, va a preguntarse “que le pasa” y no van a aceptar como explicación que “no le pasa nada”, que está mal “por ser”*”. Para Antonioni, la angustia es no poder amar, y cuando se llega a amar el ser se presenta.

Semejante es el cine de David Lynch, con su *Cabeza Borradora* (1977), *Mulhollan Drive* y la más vacía de todas, *Inland Empire* (2006), cuya obra se aleja tanto del lenguaje habitual de los entes, y su deconstrucción es tal, que podríamos afirmarla que en ella reside “la muerte del guion”. Otros cineastas del cine-ser, además de los mostrados aquí, son alemán de Wim Wenders o el danés Nicolas Winding Refn. A excepción del antes mencionado David Lynch, o Jim Jarmush, el invasivo cine americano, tan comercial, tan mercantil (cóscico), no sabe narrar sobre el ser, sabe narrar “amores pasionales, rescates suicidas, misiones imposibles, hechos extraordinarios y denuncias sociales automáticas” (Cabrera, 2015, pp. 385), pero al ser no le deja hablar.

#### **EEJRCICIO 2 – BUSCAR Y CREAR SENTIDO.**

Constantemente buscamos razones y vínculos que den sentido a nuestros actos. Cuando hablamos diseñamos argumentos que justifican nuestras palabras, tejemos un sentido, que además nos justifique y nos dé sentido a nosotros mismos.

En ocasiones, pronunciamos y escuchamos argumentos y justificaciones de hechos que no tienen sentido o se mezclan temas no vinculantes. Esto crea falta de coherencia y rupturas lógicas, a veces no perceptible, pero en donde notamos que hay una pieza vinculante de sentido que falta, o que lo aprobado no responde al contexto.

A través del hecho fáctico y concreto “He salido” presentamos diversos razonamientos. Les pedimos a los alumnos/as que clasifiquen en dos grupos: sensatas y absurdas, ¿Cuáles tienen sentido y cuáles no? Una vez separadas, proponemos al alumnado que tome las más absurdas y busquen un sentido, elaborando una argumentación. Para ello es necesario, que elaboren un contexto en el que las frases absurdas podrían cobrar sentido. Algunas, presentan errores lógicos muy visibles, pero no hemos de subestimarlas, a priori no hay ninguna correcta, y todas

van a depender de las explicaciones dadas y la relación entre los argumentos. Posteriormente, compartiremos en el aula, proponiendo que expongan una de las más absurdas dotadas de sentidos, iniciando así el diálogo filosófico.

La consigna para el alumnado puede quedar clarificada así: Cada una de estas frases da una razón por la que salir. ¿Cuáles tienen sentido y cuáles no? Crea un contexto en el que las frases absurdas podrían cobrar sentido.

- He salido porque es la hora.
- He salido porque estoy fuera.
- He salido porque estaba dentro.
- He salido porque es lunes.
- He salido porque el zorro es un mamífero.
- He salido porque los marcianos llegaban.
- He salido porque mi madre ha llegado.
- He salido porque no tenía ganas de salir.
- He salido porque he salido.
- He salido porque era mi destino.
- He salido porque mi compañero ha venido a mi casa.
- He salido porque la televisión estaba encendida.
- He salido porque era mi obligación.
- He salido porque la maestra no quería.
- He salido porque quería hacerlo.
- He salido porque ya basta.
- He salido porque soy así.

Adaptación de Brenifier, O. y Millon, I. (2011). Ejercicio 86. Pág.116.

Para Heidegger la filosofía había estado enajenada porque no se había encargado de hacerse la suprema pregunta por el ser. Por decirlo de otra forma, el ser humano llevaba tiempo taponando, procrastinando y anestesiando esa angustia, entreteniéndose con artificios y pamplinas varias. Según nos indica, ha habido una enorme confusión entre los entes (cosas) y el ser (de dichos entes). La confusión ha ocasionado que la pregunta haya quedado en desuso, olvidada. El autor de la Selva Negra indica que fue la propia filosofía la que mezcló unas con otras, y canjeó al ser por un ente, haciendo de él un ser cósmico. En este acto trilerero, la filosofía ha estado enajenada y se ha preguntado erróneamente la pregunta por el ser. Y es que, al confundir, las preguntas no eran respondidas con el ser sino por cosas bajo el apellido del ser. En definitiva, la vieja metafísica olvidó al ser y lo sustituyó por la conveniencia de algunos entes. Heidegger focaliza en que la misión del pensar es superar esa grotesca confusión donde se *da gato por liebre*, al ser con el ente.

A esto se le denomina como *diferencia ontológica*, es decir, confundir a los entes con el ser. Pero, ¿qué es la ontología? Es la ciencia que cuestiona lo que es y lo que está, por el ser y la existencia. Ahora bien ¿qué es el ser? Es una idea que no puede abordarse de

forma directa, lineal, ni encararse de frente. En las cosas que miramos, los entes del mundo, se manifiesta el ser. El ser brilla en los entes, tiene semblantes. Es el sentido tras las cosas, como un espíritu oculto. El ser se presenta retirándose, como un aura fantasmal que cuando vas a tocarlo se oculta. Cuando lo preguntas surge, aparece en la mente y sentimos el sentido, pero al intentar responderlo se va. Cuesta darle palabras, y al intentar decirlo lo hacemos desaparecer. Por ello Heidegger dice que el ser humano es aquel que propiamente se pregunta y comprende al ser, se acerca a él, pero a la vez lo oculta.

### EJERCICIO 3 - PREGUNTAS FILOSÓFICAS.

Indica si las preguntas siguientes son preguntas filosóficas o no lo son.

1. ¿Sabe el perro que él es un perro?
2. Si dos personas se cambiaran entre sí sus cerebros, ¿se identificarían con sus cuerpos o con sus pensamientos?
3. ¿A qué distancia está París de Moscú?
4. ¿Son redondos los círculos?
5. ¿Cuánto es tres más cinco?
6. ¿Puede hablar un trozo de tiza?
7. ¿Pueden los perros y los gatos comunicarse entre sí?
8. ¿Es larga la vida humana?
9. ¿Qué has comido esta mañana?
10. ¿Dios creó el mundo? ¿Entonces, quién creó a Dios?
11. ¿Habrá tiempo para siempre?
12. ¿Te parece agradable tener sed?
13. ¿Es posible no ser nada egoísta en absoluto?
14. ¿Cuánto vale ese coche?
15. ¿Cuándo las normas no son buenas normas?
16. ¿Si un coche va a 80 km por hora, ¿cuántos kilómetros habrá recorrido en dos horas y media?
17. Si fueras un caballo, ¿te gustarían los potrillos?
18. ¿Hay un gato sentado fuera en la puerta?
19. ¿Qué tamaño tiene el universo?
20. ¿Es siempre bueno ser amable?
21. Si Juan es más alto que María, ¿se sigue que María es más baja que Juan?
22. Si María ama a Joaquín, ¿se sigue de eso que también le gusta?
23. ¿Hay vida después de la muerte? ¿Y antes?
24. ¿Es posible ser feliz?

Lipman y Sharp (1988). V-15, PP. 235-236,

En la cotidianidad es donde más está presente el ser, pero en su carácter ausente y oculto. El ser está en todas partes, pero en nuestras vidas cotidianas lo dejamos dormido, olvidado, dejándolo descansar en las cosas, porque lo que nos importa en la cotidianidad es usar las cosas en un nivel práctico, técnico y científico, sin pensarlo demasiado. Lo mundano es dar utilidad a *la coseidad de la cosa*. Si traemos al ser en cada cosa, detendríamos la facticidad y emergerían la angustia del filósofo en cada acto y haciéndolo inoperable el mundo. Todo puede ser mirado con esa lentitud, por ejemplo ¿qué es un

coche? ¿qué es lo que el coche tiene de coche? ¿Qué hace que el coche sea lo que es? ¿Qué tiene de entidad?, etc. Es la habilidad de mirar problematizando, tal vez, la más poderosa de las habilidades del pensamiento. Y es que la pregunta es más importante que las respuestas, y al igual que el ser, la respuesta se esconde. Nunca llegamos al fondo final, pero la seguimos buscando. Realmente, esa búsqueda es el ser.

De nuevo, en la obra de Antonioni, *El Eclipse* (1963) se nos muestra a la pareja principal, los cuales representan un eclipse de miradas, un eclipse en donde lo óntico y lo ontológico toman pantalla. En la miniatura, vemos que Vittoria (Monica Vitti) y Piero (Alain Delon) están ante un accidente de coche producido en el río. Ante tal fenómeno funesto, los dos personajes emplean miradas distintas, él tiene una visión cósmica e instrumental; ella tiene una mirada angustiada y ontológica. En ello dicen:

- *Hay un muerto – dice Piero.*
- *¡No!, ¿El que vimos pasar anoche? ¿El borracho? – le pregunta ella vislumbrando cómo la posibilidad de muerte se presenta.*
- *Creo que sí, ¿Quién si no? – dice él dándolo todo por sentado. Mientras la gente sonrío como ante un espectáculo – Debió de caer al agua despacio. No está abollado.*
- *¿Piensas en la carrocería? - Pregunta ella, asombrada.*
- *Y en el motor, me saldrá caro y tendré para una semana. – ella ni lo mira - Bueno, lo venderé.*



Fotograma de *El Eclipse* (Antonioni, 1963). Etapa: **ED. SECUNDARIA.**  
**Miniatura: La diferencia ontológica. La visión cósmica y la visión del ser.**

La cura en el Dasein pasa por a la educación de la mirada. Pero, ¿Cómo mirar lo mundano y cotidiano con mirada reflexiva y ontológica? La pregunta por el ser alivia nuestra relación con las cosas mundanas, deconstruye en ellas esa importancia banal que le atribuimos, ese fetichismo que las hace falsamente esenciales, la rigidez de nuestras actos y rutinas, a las cuales le atribuimos valores supremos que nos hace sentirnos a salvo, pero que no están dados, y que al pensarlos podemos dejarlos ser de otro modo.

#### EJERCICIO 4 - LA MIRADA DEL DASEIN.

La forma de mirar al mundo que propone Heidegger, es una forma de mirar a los entes preguntando por su ser. Si fuese una película, la mirada Dasein detiene lo fáctico, es un botón de stop de lo instrumental. Proponga a los alumnos busque con su *mirada Dasein* un ente, objeto o cosa de su alrededor, para interrogarlo con preguntas. Indiquen que hagan una lista de al menos diez preguntas. Ej.: *¿Qué hace que el vaso sea vaso? ¿Por qué es vaso? ¿Puede un vaso no ser vaso? ¿Qué hizo falta para que este vaso fuese vaso? ¿Cuándo empezó a ser vaso? ¿Puede un vaso aparentar serlo y no serlo? ¿De qué depende que algo aparente ser vaso? ¿Y si no es un vaso? ¿Ese vaso que está ahí, puede no estar siendo vaso?* Proponga que jueguen con el lenguaje, que hagan mutaciones, inventos, que usen la poesía para romper la lógica.

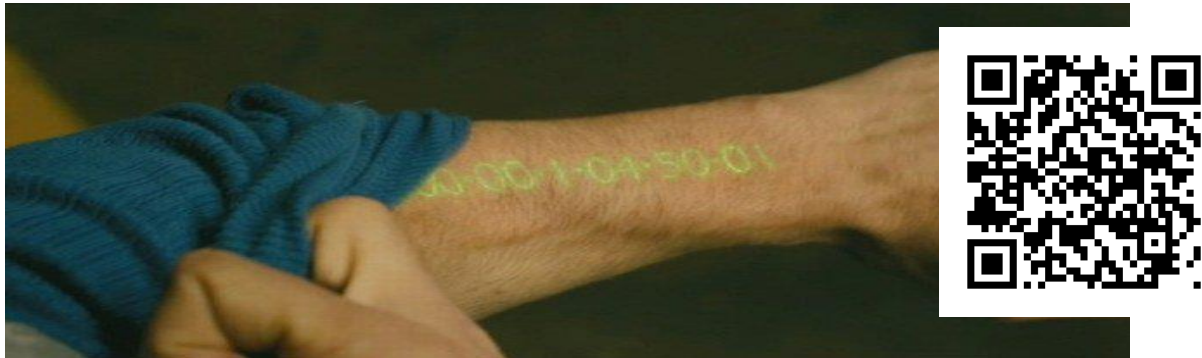
Posteriormente, nos reunimos en gran grupo. Por turnos, cada participante propone el objeto, ente o cosa, colocándolo en medio de la sala. Tras ello el participante ofrece cuál cree que es su mejor pregunta. Los demás indican si están de acuerdo o no están de acuerdo si es una buena pregunta ontológica, iniciando el diálogo filosófico.

Alternativamente, puede proponerles que escriban o narren un diálogo entero con el ente, siendo el Dasein el que entrega historia al ente mismo.

Un film que nos permite pensar esta diferencia de miradas es la mundana obra *In Time* (Niccol, A., 2011). Aunque el film de Niccol aborda la espinosa relación del tiempo y la muerte, es un film cuya narración está centrada en los entes, es decir, el tiempo es un reloj bancario acumulativo y cósmico, ¡incluso atracan un banco de tiempo! Sus protagonistas se dedican a ser cuerpos que son rellenados de tiempo como un envase. Los personajes viven en una relación económica con el tiempo, lo valoran como una cuenta regresiva de capitales que tiende al cero. Monetariamente los verbos son ahorrar tiempo, gastar tiempo, tengo mucho tiempo, no tengo tiempo, etc. Aquí, el Dasein no mantiene una relación ontológica con el tiempo, sino cósmica, pues lo acumula como una moneda parmenídea. En ella se mueve una narrativa alejada del ser, un lenguaje tan explosivo de entes que es un film anti-Heidegger que la hace muy comercial para pensar el tiempo en su forma más ontológica

En *In time*, el capitalismo llega a tal borrachera técnica que hace una mercancía más al tiempo, y atrapa en su máxima *cośeidad* al Dasein (ser-ahí), el cual es reducido a un ente cronometrado de dígitos, que trata a los demás y al mundo como entes que pueden suministrar, robar o donar ese tiempo cósmico. Hace del *cronodinero* un objeto metafísico, nada más que una coseidad de lo temporal. Esto es posible, en esta distopía temporal, por las bondades de la técnica y la ciencia, pues en su afán por administrar la natalidad y lo disponible, lo que ha cosificado al ser humano en un acto terminal de instalarle un reloj de caducidad. Al igual que en el capitalismo el mayor don divino es el consumo de entes, en esta versión *cronocapitalista*, la máxima endiosación, es el consumo de minutos, horas

y segundos, es decir, pasamos de entes que consumen entes a entes que autoconsumen entes, la mismidad del ente. En la sociedad tecnomoderna actual, el capital ha ocupado un lugar sacro, y quien desea el máximo poder e inmortalidad, genera una acumulación de capital, una despena a gastar llegado el caso de necesidades de salud, negociación, etc. In time, nos hace analogía, para mostrar la relación entre el tiempo y capital (tiempo bancario), y como nos relacionamos con los entes en el deseo de acumularlos para evitar la muerte.



Fotograma de In Time (Niccol, A., 2011). Etapa: **ED. SECUNDARIA.**  
**Miniatura: Tiempo cósmico y bancario entre mortales e inmortales**

En a la miniatura vemos a Henry Hamilton (Matt Bomer), un *angustiado* y pudiente personaje que va a un gueto a alardear de tiempo. Este se muestra cansado de ser un ente inmortal, y por tener la friolera de un siglo de vida acumulado, se hace la pregunta por la finitud, angustiado de que el fin no llegue jamás. Es decir, la angustia aquí no es por el aroma próximo de la finitud, sino por la insoportable lejanía de la misma. Además, al tener un tiempo regresivo a la vista, los sujetos son conscientes de su fin, saben cuándo esa *obsolescencia programada* llega. Esto es semejante a la obsolescencia programada de los replicantes en Blade Runner<sup>192</sup>. Esta pobreza condiciona la conciencia de posibilidad de estos, siendo unos mendigos temporales que viven con las horas justas al día, frente a los millonarios temporales, que, al igual que en el capitalismo salvaje, se nutren vampíricamente del tiempo de los demás. Como dice Hamilton a Will (Justin Timberlake) “para que unos pocos sean inmortales, muchos deben morir”. Hay una clara diferencia en cómo se relacionan con el tiempo, y con el ser mismo, los mendigos o pobres temporales comen deprisa, apenas duermen, mantienen conversaciones muy abruptas, solamente gastan tiempo en lo imprescindible, pues su dolorido tiempo siempre está en el filo del apagón. Por otro lado, los pudientes temporales operan sin prisas, desperdician

---

<sup>192</sup> Véanse las anteriores miniaturas sobre dicho film, en **MINIATURA - Roy Batty y la muerte de Dios**, que aparecen en el EJERCICIO 5 – NIETZSCHE Y EL ETERNO RETORNO.

grandes cantidades de tiempo en ludopatías y pasatiempos para no pensar que pasa el tiempo.

De entre toda la materia hay algo que nos aplasta, nos tiraniza, y nos condena: el tiempo. El tiempo nos afecta en un afuera, el mundo, pero somos afectados desde un adentro, la conciencia. Estamos hechos de tiempo. Somos seres temporales. Cuando el Dasein (ser-ahí) pregunta por el ser, no solo pregunta por lo que está siendo sino por lo que podría llegar a ser. Preguntarse por el ser es tomar conciencia del tiempo. Por ejemplo, si sigo siendo así, podre estar en un rato en el cine, podré estar en el sofá de casa, podré estar sonriendo en una llamada de teléfono, o podré estar muerto. Cuando el Dasein (ser-ahí) pregunta por el *ser posibilidad*, pregunta cuantas posibilidades tiene su ser, su ser en el tiempo.

### EJERCICIO 5 - EL TIEMPO.

Hablamos del tiempo como algo mundanizado. Se ha cosificado en frases hechas. Pero ¿Qué significan estas expresiones? Organice al alumnado en pequeños grupos, e índíqueles que deben discutir para buscar un posible significado a estas frases hechas temporales:

1. Las golondrinas vuelven cada primavera, año tras año.
2. El tren se daba prisa para llegar a la estacion a tiempo.
3. “Oh – gritó – ¡Tengo todo el tiempo del mundo!”
4. “¡Ya era hora!” – Exclamó, cuando llegó el tren.
5. El ingeniero dijo – “Estaba trabajando a contrarreloj”.
6. Normalmente no corro” – señaló – “pero lo hago de vez en cuando.”
7. La banda tocó en la estación, y el tambor marcaba el ritmo.
8. El tren llegó a la siguiente estación antes de tiempo.
9. “Con el tiempo” – le dijo ella – “te olvidarás de mí”.
10. “Sí” – contestó él – “el tiempo todo lo cura.”
11. “¡Es la hora!” – gritó el conductor – “¡Es la hora!.”
12. “Me temo” – dijo ella – “que se acabó el tiempo.”
13. “Aún no” - dijo él – “me quedan cosas por hacer.”

Lipman, M., Sharp. M., (1993). IV-38. Pp.294.

### PLAN DE DISCUSIÓN SOBRE EL TIEMPO

1. ¿Cuánto tarda la tierra en darle la vuelta completa al sol? ¿Cuánto tarda la tierra en girara por completa sobre su eje?
2. Si la tierra permaneciera quiera y no se moviese alrededor del Sol ¿Seguiría habiendo tiempo?
3. ¿El tiempo es movimiento?
4. Si el tiempo permaneciese quieto, ¿sería espacio?
5. Cuando lees una oración, ¿Tardas tiempo en hacerlo?
6. Cuando comprendes una oración, ¿Tardas tiempo en hacerlo?
7. Cuando ves moverse un coche, ¿Tardas tiempo en hacerlo?
8. Cuando comprendes que el coche se está moviendo, ¿Tardas tiempo en hacerlo?
9. Cuando ves crecer un árbol ¿Tardas tiempo en hacerlo?
10. Cuando comprendes que el árbol está crecienco, ¿Tardas tiempo en hacerlo?
11. ¿Es distinto el tiempo a nuestra concepción del tiempo?
12. Caundo usas una regla, ¿qué mides?. Cuando usas un reloj ¿qué mides? ¿Se puede medir el tiempo con una regla?, ¿Podría medir el espacio con un reloj?



13. ¿35 Kilómetros por hora es una velocidad o una proporción de velocidad?
  14. ¿El tiempo es la forma en la que cambian las cosas, o la medida en la que cambian?
  15. ¿Los relojes miden realmente el cambio o simplemente cambian en la misma proporción en que lo hace todo lo demás?
  16. Si el pasado es todo lo que llega hasta el presente y el futuro parte del presente, ¿es el presente solo un punto en el tiempo?
  17. Ahora estás viviendo el presente ¿Es este tan solo un momento o dura un momento?
  18. ¿Cuándo el presente pasa, se marcha hacia el pasado?
  19. ¿Antes de que ocurra el presente, se encuentra este en el futuro?
  20. Si conduces con su bicicleta desde tu casa hasta la escuela, ¿significa eso que cada punto del recorrido se hace *presente* cuando lo alcanzas con tu bicicleta?
- Bicicleta
- Casa.....Escuela.
21. ¿Significa esto que, cuando abandonas tu casa, tu casa se encuentra en ese momento en el pasado y la escuela en el futuro?
  22. Si el resto de tu familia está aún en casa ¿Se encuentran en el pasado o en el presente?
  23. ¿Cómo puede ser presente para ellos lo que para ti es pasado?

Lipman, M., Sharp. M., (1993). VI-41-43. Pp.401-403.

Esto sucede en el film *Las vidas posibles de Mr. Nobody* (Van Dormael, J., 2009), en donde Nemo (Jared Leto) nos sitúa en un momento decisivo de su niñez. En dicho instante debe tomar una durísima y angustiada decisión en un andén de tren: o quedarse con su padre o marchar con su madre en el tren. En un cierto momento Nemo sale a correr quedando en el “entre”, es decir, entre la mano de su padre y la mano de su madre en el tren en movimiento. En este preciso momento sucede todo el cuerpo del film. Por un lado, Nemo podría haberse quedado con su padre y conocer a Ana, por otro, podía haber marchado con su madre, pero su padre hubiese caído en la alcoholemia, por otro, podía haber intentado agarrar a su madre, pero al soltársele un zapato tropieza y no llega. Así crece un árbol de posibilidades y consecuencias ad infinitum. La miniatura parte de la confesión demente y desmemoriada de un posible Nemo anciano, una de las versiones posibles en un futuro ultratecnológico. Aquí, Nemo anciano es el último ser humano de la Tierra que va a morir de viejo, ya que la muerte ha sido erradicada médicamente como obra del progreso técnico. Nemo habla de que el pasado era auténtico - la gente fumaba, se enamoraba – llega a decirle al periodista. En ese momento y preguntando constantemente ¿qué hora es? ¿qué hora es? Nos lleva a una sala de conciencia, donde él mismo incursa una explicación cuántica sobre el origen material y cósmico del tiempo. En dicho show didáctico, que nos recuerda a una clase de física o de categorías kantianas, nos habla de que hay nueve dimensiones espaciales, que serían dimensiones de los entes, y una dimensión temporalizadora, que agita ontológicamente a las demás, y que se

muestran mezcladas. Al igual que un momento se va y no vuelve a pasar, como aplastados por la entropía, Nemo de niño nos dice:

- *El humo sale del cigarrillo de papá, pero nunca vuelve a entrar. No podemos volver a atrás, por eso cuenta elegir. Hay que tomar la decisión “correcta”. Mientras no elijas, todo sigue siendo posible.*

En ese momento de indecisión debe decidir en qué se gasta la moneda. Ahí, todo es posible, como el gato de Schrödinger. Sale a andar y ve a las tres chicas de su vida en un banco, en ese momento se *proyecta*, con cada una de ellas, una boda posible, entendiendo ahí, que esas son las bodas posibles de su Dasein.



Fotograma de Las vidas posibles de Mr. Nobody (Van Dormael, J., 2009). Etapa: **ED. SECUNDARIA**. Miniatura: **Heidegger, metafísica, tiempo y posibilidad. Mientras no elijas todo es posible.**

El ser es posibilidad, y esto podemos verlo de nuevo en otra escena de tren en el film *Dos vidas en un instante* (Peter Howitt, 1998), en donde la protagonista Helen Quilley (Gwyneth Paltrow), acaba de ser despedida y retorna a casa temprano tomando el metro. El film se divide en dos, en una posibilidad no es capaz de sortear a una niña, tropezando y no entrando a tiempo en las puertas del metro, llegando tarde a casa. En la otra, evita a la niña, entra en el metro, llega a casa temprano y encuentra a su marido cometiendo adulterio. En ese instante, el ahí, el ser puede ser posible de distintas formas. Nosotros podemos contemplar ambas posibilidades, pero ninguna de ellas puede valorar ese contraste. Semejante es el caso en otro film temporal, de causas-efectos, como el *El efecto mariposa* (2004), en donde el protagonista Evan Treborn (Ashton Kutcher) se siente fuertemente angustiado ante las posibilidades de sus decisiones, pues estas acarrear que se salven a unos seres queridos y a otros los condene a la miseria, incluso a la muerte. En este film, Evan dispone de un diario, que al leerlo recrea las posibilidades – como una máquina del tiempo mental – a través de la cual toma conciencia de su posibilidad. Como héroe de tiempo intentará salvar a todos de la muerte, pero la muerte es una posibilidad permanente.

Tomar decisiones es un momento existencial. El ser humano vive su mundanidad hasta que un día se presenta ante él un dilema ante el que debe decidir, en ese acto debe valorar las posibilidades y consecuencias que derivan. En ocasiones, la curiosidad nos lleva a estos dilemas que nos hacen pensar, en otras, aparecen y nos mantienen en una angustia de la decisión. Estos dilemas que nos comprometen pueden llamarse vida, mundo fáctico del ser humano, existencia, o Dasein, como ente *existenciario* y posibilitador. Muchos de los dilemas parecen urgentes con una fórmula dual muy tensa, nos exigen, y para no resolverlos nos refugiamos en evasiones mundanas para irresponsabilizarnos. Pensar todos estos dilemas como juegos mentales nos permite trabajar la “conciencia de posibilidad”, aspecto esencial en el existencialismo de Heidegger.

Se les propone a los alumnos/as una serie de dilemas, ante los cuales hay que elaborar una posición temporal, y no absoluta, aportando un juicio argumentado de porqué es mejor esa opción que la otra. Les indicamos al alumnado que, en cada una de estas alternativas, responda a *¿a qué le das prioridad? Y que explique por qué.* Posteriormente preguntamos al grupo *¿quién ha tenido problemas para resolver alguna de ellas?* Tomamos uno de ellos problemas e iniciamos el diálogo filosófico.

- |  |  |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Salvar tu propia vida o la de otro.</li> <li>• Obedecer a tus padres o decidir por ti mismo.</li> <li>• Obedecer la ley o decidir por ti mismo.</li> <li>• Seguir a la ley moral o al deseo.</li> <li>• Actuar por el bien del grupo o por tu propio bien.</li> <li>• Empezar algún proyecto o darte la buena vida.</li> <li>• Combatir la muerte o aceptar la muerte.</li> <li>• Matar para defenderte o huir de la lucha.</li> <li>• Cambiar la realidad o cambiar tus deseos.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Aceptar el mundo tal y como es o intentar cambiarlo.</li> <li>• Imponer tus ideas o aceptar las de otro.</li> <li>• Arriesgar tu vida o ser prudente.</li> <li>• Traicionar a tu amor o a tus padres.</li> <li>• Traicionar a tus padres o a tu país.</li> <li>• Seguir siendo el mismo o cambiar.</li> <li>• Arriesgar tu vida o estar tranquilo.</li> <li>• Tomar riesgos o actuar solo cuando estás seguro.</li> <li>• Pelearte por la persona que amas o rehusar la pelea.</li> </ul> |
|--|--|

Adaptación de Brenifier, O. y Millon, I. (2011). Ejercicio 88. Pág.118

En estos filmes el Dasein se cuestiona y toma conciencia sobre lo que existe y lo que no; sobre lo que es y no es, lo que podría ser y lo que no. En cada instante ahí (*da*) donde surgen las preguntas, el ser humano entra a ser consciente de la posibilidad, *¿qué podrá ser/no-ser?*, y de su elección en ella, la conciencia intencional *¿qué debo decidir ser/no-ser?* En esta conciencia de posibilidad e intencionalidad el ser humano crea su proyecto de vida, su existencia. Las cosas siempre son cosas, pero el ser humano es cambio, es posibilidad, es *existenciario*. Los existenciaros son los posibles modos de ser del Dasein, siendo una el ser-en-el-mundo, es decir, el ser eyectado en la vida y arrojado a sus posibles; y la otra posibilidad que nos constituye, el ser-para-la-muerte, ya que morir siempre es una posibilidad posible. Estamos arrojados a nuestros posibles. Todo posible es tomar decisiones, somos esas decisiones, pero también somos lo que no-somos, pues también somos todas las decisiones que no hemos escogido. El Dasein es un existente que posibilita y proyecta existenciaros, crea proyectos en los que elabora una trama o familia de significados.

En la noble obra *Los cuentos de Tokio* (1953) de Yasujirō Ozu, se nos muestra un tema temporal que le preocupa al ser, la vejez. La vejez nos aproxima al ser, nos hace estar

cerca de la nada, de la finitud y de la muerte, y al contactar con la nada se actualiza el ser. La obra, tiene un tono generacional, en donde un matrimonio de ancianos visita a uno de sus hijos. Ellos, tienen otra lectura del ser y el tiempo, pues pertenecieron a otra época, tienen otra *mirada*, otra lentitud, otra serenidad, otro tacto, etc. que su hijo, su nuera o, aún más alejado, sus nietos. Todo ser, tiene una lectura *epocal*, que se muestra desde el ahí, aquí y ahora. La historia describe cómo el hijo mayor, un médico muy técnico y refinado, no tiene ni tiempo ni horario para atenderlos, ni espacio en el hogar para darles lecho, mandándolos de un sitio para otro. La que mejor los trata no es ni siquiera familiar directa, es su antigua nuera, quien padeció la muerte de su marido, y por ello está abierta al sentir y al ser. En la miniatura, se nos muestra una serena y melancólica escena donde la abuela Tomi (Chieko Higashiyama) está disfrutando de un tiempo a solas con su nieto, contemplándolo mientras juega al aire libre. El pequeño Usamu (Hisao Toake), en ningún momento la mira a los ojos, no se detiene ante la presencia de su abuela. Este sigue mirando al suelo y danzando entre los entes. En ese momento, la abuela Tomi pregunta sobre el ser, pregunta sobre lo que será su nieto y lo que ella llegará a ser:

- *Usamu, ¿qué serás de mayor? ¿Acaso piensas ser medico como tu padre? – en ese momento se da cuenta de la finitud – ¡Ay, dios mío!, quien sabe dónde estaré yo cuando tú seas médico. -*

El rostro se torna serio, pensar las posibilidades de su nieto le ha hecho tomar conciencia de las suyas. Entonces se levanta va al encuentro de él, pero como EL *sein* mismo, el niño huye, como en un juego se oculta, se desplaza, y nunca lo alcanza.



Fotograma de Cuentos de Tokio (Ozu, Y., 1953). Etapa: **ED. SECUNDARIA.**  
**Miniatura: Vejez y conciencia de finitud. Dónde estaré yo cuando seas mayor.**

#### **EJERCICIO 7 - SER, ESTAR SIENDO Y LLEGAR A SER.**

Heidegger da importancia a los procesos, a aquello que está siendo, y que sale de lo estático tanto de los entes como del lenguaje. En todo ello que es y está siendo hay un fluir, un cambio. De hecho, la pregunta por la muerte, es un cambio de ser a no ser. En definitiva, hay siempre una pregunta por el origen y por el fin, finitud. Las cosas, tiene

su origen, sus cambios, transformaciones que las llevan a no ser lo que eran, y transformaciones que aun sufriendo cambios siguen siendo ellas mismas. En este ejercicio proponemos reflexionar sobre el ser y sus cambios, en especial cómo cambian, preguntándonos lo que los entes son y lo que pueden llegar a ser. Es recomendable mostrar algunos ejemplos al alumnado. Por ejemplo:

- Un niño, fue embrión antes del parto. Luego, crecerá física y moralmente y llegará a ser adulto. En todo ello sigue teniendo cuerpo y siendo un ser humano.
- Un árbol, fue semilla antes de crecer. Luego, puede llegar a ser mueble. En este caso sigue siendo madera, pero no árbol. Luego, puede quemarse convirtiéndose en ceniza, dejando de ser madera y árbol.

Tras ello proponemos al alumnado que se pregunte estas cuatro cuestiones ente cada cosa: *¿De dónde viene? ¿Qué cambia? ¿Cómo cambia? ¿Qué se mantiene?* Tras ello, compartimos por escrito uno de ellos, probablemente el más problemático, explicando sus respuestas, dando inicio al diálogo filosófico.

- |                |              |              |                 |
|----------------|--------------|--------------|-----------------|
| • Un niño.     | • Una oveja  | • La Tierra. | • Una estrella. |
| • Un gusano.   | • Un árbol.  | • Un balón.  | • Un libro.     |
| • Una manzana. | • Un amigo.  | • Una silla. | • Un huevo.     |
| • El mar.      | • Un tomate. | • Una idea.  | • Una flor.     |

Adaptación de Brenifier, O. y Millon, I. (2011). Ejercicio 40. Pág.67

Al ser hay que *dejarlo ser*. Estar *aperturizado* a la afección, es decir, estar abiertos al ser, es tomar conciencia de las posibilidades sabiendo que desde nuestro *ahí* podemos tomar decisiones, pero no podemos tener un control técnico del ser pensando que es solo una administración de cuerpos, entes, etc. Para Heidegger, esa gestión de control forma parte de la ciencia, quien para él *la ciencia no piensa* pues desea administrar todos los entes del mundo. Tomar conciencia de la posibilidad, permite dos vías. Por un lado, el cuidado o dejar ser. Por otro, el dominio o controlar los entes ocultando su ser propio. En la obra infantil *Kung Fu Panda* (2008), Po, un oso pando obeso, no siente que él sea el legendario y profético guerrero del dragón. Su cansado mentor, el maestro Shifu, tampoco lo cree, y no encuentra vías para controlar a Po, al cual considera un desastre y una vergüenza. Entonces entra en escena el maestro Oogway, una anciana tortuga gigante (símbolo de la lentitud y serenidad), que hace reflexionar a Po y a Shifu. Veamos ambos casos:



Fotograma de *Kung Fu Panda* (Osborne y Wayne Stevenson, 2008). Etapa: **ED. PRIMARIA.**

**Miniatura: Dejar ser. El olvido del presente y la falsa ilusión de control.**

En primer lugar, Po está tan preocupado que no puede tomar decisiones desde su *ahí*, su ahora, su presente. El maestro le pide que vuelva al presente para poder ser, pues su

Dasein está tan temeroso por las posibilidades que no toma conciencia de decisión. En ese enajenamiento de la decisión del ser se vive un nihilismo. En esa evitación, Po toma la decisión de entretenerse y comer con ansiedad. El nihilismo de Heidegger es aquí un fenómeno oriental, y sitúa al Dasein fuera de la pregunta, y por lo tanto fuera del tiempo, su ahí y ahora, convirtiéndose en un ente extemporal. El Dasein tiene que volver a su ahí, y tomar decisiones, pues está obligado a ser, de lo contrario el tiempo decidirá por él, y ocurriría lo que Sartre vendrá a llamar después como *mala fe*. Retornar a la pregunta por el ser, nos llevaría a un retorno a la pregunta por lo finito. Una pregunta por el instante, del ahora. Podemos decir que el olvido del ser conduce a un olvido de presente. Cuidado aquí, pues no hemos de confundir esta presencia del ser en nuestro ahí, o los *ahíes*, con las seductoras *filosofías del eterno presente* que impiden al Dasein preguntarse y lo tienen atornillado al presente más óntico, seducido mediante un márketing de consumo de experiencias inmediatas y celeradas. Este presentismo nos situaría en *una dictadura del presente óntico* que vende y publicita la sociedad técnico-capitalista global que oculta al ser haciéndolo confundir por entes, vendiendo un presente óntico del “goce aquí y ahora sin cuestionarse nada”. Esta es una *caída* aún más atroz en el más cósmico de los presentes mundanos, casi animalesco, un hedonismo tan superficial que el Dasein (ser-ahí) no se detiene en las preguntas, sino que es otro instante más para convertir los instantes en consumo de servicios temporales, contratando experiencias o entretenernos con cacharros que taponan lo auténtico. El estar ahí y ser ahí, nos trae a un presente ontológico, digamos un retorno al presente para desde el ahí, sentir el mundo. ¿Por qué no es acaso desde el presente desde donde se nos presenta el mundo y se presenta el ser ante nosotros?

En segundo lugar, el maestro Shifu está malhumorado porque no cree que el panda *sea* – y dice – no debería de estar aquí - A esto, el anciano maestro Oogway, le menciona que tiene que “dejar ser”, que tiene que entregarse a la *serenidad*, y que todo saldrá bien cuando abandone *la ilusión del control*. Pero Shifu, quiere controlarlo todo:

- *Shifu, Mira este árbol, yo no puedo hacer que florezca cuando mi plaza ni que de frutos antes de tiempo – dice el maestro.*
- *Pero hay cosas que podemos controlar, puedo controlar la caída del fruto y puedo controlar donde plantar la semilla. ¡Eso no es una ilusión, maestro!!*
- *Ah, sí, pero hagas lo que hagas esa semilla se convertirá en un melocotonero, tu podrás desear una pera o una naranja, pero te dará un melocotón.*

El maestro Oogway le menciona que en su avidez técnica de control ha pasado al dominio de los entes, bloqueando que las cosas sean. La *falsa ilusión del control* forma parte de la razón instrumental, originada en la técnica. La técnica no entra a la serenidad del cuidado,

no deja ser, no enseña a Po aceptando a Po, etc.; sino que manipula lo disponible, ambiciona el control. La razón técnica y de control es la aniquilación del ser. Para que el ser se abra, hay que dejarlo ser. Esta es una de las diferencias entre la filosofía y las disciplinas de la ciencia. Finalmente, el maestro Oogway susurra que ha llegado su hora, y entre una brisa de pétalos muere, desaparece su cuerpo, y se funde con el ser.

Tener al ser *aperturizado*, es decir, estar abierto al ser, es lo que el maestro le dice mediante otra jerga, con “tienes que tener fe”. Ahora bien, no hemos de caer en farmacología new age, que nos receta que si creemos algo con mucha fuerza de repente lo seremos y todo se cumplirá. El ser no es una creencia, nace en la pregunta ontológica. Es una presencia. Aquí “creer”, se traduciría a estar *aperturizado* al ser para que se presentice. Lo interesante de Heidegger, es que aborda los problemas clásicos de las religiones desde conceptos genuinos a los que les ha sustraído el contenido teológico. Por ejemplo, en lugar de hablar de fe o creencia, habla de apertura al ser; en lugar de hablar de alma habla de ser, en lugar de hablar de cuerpo encarnado habla de ser-ahí, o en lugar de hablar de resurrección o reminiscencias habla del ser-para-la-muerte. Y es que Heidegger traduce varios estadios metafísicos relacionados, a su jerga física de los entes. Digamos que, en el estadio platónico, lo denominaríamos como el alma encarcelada en el cuerpo que asciende en su dialéctica tras varias muertes mientras que se pregunta por la idea del bien; y en el estadio cristiano, se leeríamos como los hijos de Dios pecadores que arrastran la cruz hasta la muerte mientras preguntan a Dios. Esto se convierte aquí en el Dasein, como *ser hacia-la -muerte* que se hace la pregunta por el ser. Podría parecer que Heidegger es un Platón fenomenológico y postmetafísico. La gran diferencia es que Heidegger es una filosofía para cuerpos mortales y finitos. Parece proponer una catequesis para ateos, y por ello no es de extrañar que su filosofía tenga tanta fuerza en una época exacerbadamente positivista y antiespiritual, planteando un fuerte retorno a lo auténtico, el origen de la filosofía.

Un film con una enorme carga religiosa y con una narrativa abigarradamente ontológica es *El árbol de la vida* (2011) de Terrence Malick. Está en el polo contrario de la antes tratada *In Time* (Niccol, A., 2011), tratando incluso los mismos temas: amor, vida y muerte. En esta obra, la narración del ser y la voz de la conciencia se confunden, todo ello, desde unos planos tan lentos y tan bellos que parecen ser la visión de Dios todopoderoso desde lo alto. Puede considerarse un tipo de cine-arte que lleva al límite el poder de la imagen-tiempo para crear una poesía en movimiento. El director, Mallick, quien hizo su tesis doctoral en filosofía sobre Heidegger, emplea la poética y el arte del



cine para que pensemos el tiempo. Es una película muy difícil de ver para un espectador óptico, acostumbrado al lenguaje, montaje y narrativa al estilo Spielberg, la mano de midas de los entes. En la miniatura se nos hace decidir dos caminos vitales, el camino de la naturaleza o el camino de la gracia. El primero sería un camino físico, de entes, de medios técnicos. El segundo, es el camino de lo divino, lo espiritual, lo profundo, del resplandecer del ser en las cosas; el camino de la gracia. Justo eso es lo que nos aventura la obra, que tomemos el camino de lo divino, porque ella es el camino de la gracia. En la miniatura nos adentramos a una reflexión profundamente filosófica, las imágenes y a la música harán de *pastor del ser*.



Fotograma de El árbol de la vida (Malick, 2011). Etapa: **ED. SECUNDARIA**.  
**Miniatura: Heidegger y la narrativa del ser. Los caminos del ser. Debes elegir la naturaleza o lo divino.**

### EJERCICIO 8 - POESÍA COMO PASTOR DEL SER.

Proponga al alumnado que haga una *poesía sobre el ser*, pudiendo usar múltiples lenguajes (movimiento, gestos, imagen, sonido, oral, escrito, táctil, etc). Tras ello, cada participante expondrá el suyo, emitiendo su significado. Tras ello se propondrá al equipo que exponga ¿Cuál de ellos ha captado mejor al ser? Iniciando con ello el dialogo filosofico entre el ser y la poesía.

Nota: Puede proponer un pastoreo poético sobre cualquier tema filosófico, como es el amor, la realidad, la belleza, el bien, el tiempo, etc.

**A continuación se porpone un plan de discusion sobre la poesía para animar la problemática:**

#### PLAN DE DISCUSIÓN SOBRE LA POESÍA

1. ¿Un oración simple puede ser un poema? ¿una simple palabra podría ser un poema? ¿Un signo de puntuación, como un punto o una coma, podrían ser un poema?
2. ¿Un poema podría tener la misma extensión que todo un libro? ¿Podría no tener comienzo un poema? ¿Y no tener final?
3. ¿Tienen que tener rima los poemas? ¿Podría rimar un poema al comienzo de las líneas mejor que al final? ¿Podría rimar en medio de cada verso mejor que al final?
4. ¿Los poemas pueden estar escritos con palabras? ¿Podrían estar escritos con pintura o música? ¿Y con movimiento? ¿Y con cine? ¿Una vida puede ser un poema? ¿El tiempo es un poema?
5. ¿Un minuto de silencio podría ser un poema? ¿Un minuto de ruido?
6. ¿Un gato podría ser un poema?
7. ¿Un parte de la naturaleza, como una cascada o un arco iris, podría ser un poema?
8. ¿Podría ser un poema algo dicho pero no escrito?



9. ¿Podría ser un poema algo que no se puede decir?
10. ¿Podría ser un poema algo que no se pueda escribir?
11. ¿Podría ser un poema algo en lo que suprimimos todos los signos de puntuación?
12. ¿Podría algo ser un poema si quien lo escribe manifiesta que no sabe lo que significa?
13. ¿Se puede hacer un poema sin palabras?
14. ¿Se puede hacer un poema con todas sus palabras incomprensibles?
15. ¿Si no se puede decir es un poema?
16. ¿Si todas las copias de un poema se han destruido pero aun lo recordamos, sigue siendo un poema?
17. ¿Si algo se escribe, tiene rima y un ritmo regular, y está escrito en un comprensible español, podría no ser sin embargo un poema?

Lipman, M., Sharp. M., (1993). IX-11. Pp.563

Malick convierte el lenguaje del cine en un lenguaje del ser, una narración ontológica. Parece que el film, es contada por el *sein* mismo. Es una pena que Heidegger solo viera en el cine como otro mecanismo técnico para entretener y engordar la existencia inauténtica. No valoró al cine como medio lingüístico para desvelar el ser, pero Malick sí.

El problema fundamental para Heidegger fue que nuestro lenguaje sustantiva y vacía de tiempo lo que pensamos. El ser se presenta en nuestra mente, y en cuanto queremos darle forma con palabras lo convertimos en palabras estancas y parmenídeas, lo momificamos en entes. El lenguaje gramatical cosifica, y nos cuesta intentar hablar (y pensar) sobre el ser sin sustantivarlo con palabras. El lenguaje secuestra lo que hablamos, pero también tiene secuestrado nuestras combinaciones en el pensamiento. En su obra *Serenidad* (1994) señala que “nosotros no hablamos el lenguaje, sino que es el lenguaje el que nos habla”, el lenguaje nos constituye, nos controla, nos narra. En definitiva, el lenguaje es nuestro pastor. Entonces, si el lenguaje traiciona y oculta el ser ¿Cómo podemos denunciar esto con lenguaje? El lenguaje metafísico tradicional (como el que usamos en mayor medida en esta tesis y en esta frase) solo puede hablar de entes a los que se les ha sustraído el tiempo. Los verbos se hacen cosa, toman los hechos. Se encarnan. Entendemos a los entes, como cosas estancas que no mueren, son cuerpos infinitos. Sin embargo, el lenguaje del ser está hecho de tiempo, por ello, la lingüística del ser ha de ser mortecina, al encarnarse (expresarse en el verbo) debe ir muriendo, es finita. ¿Pero cómo lograr esto? Para Heidegger hay que sacar al ser del infinitivo, creando un lenguaje temporalizador, procesual, que ayude a explorar los problemas del ser, como son la muerte y la finitud, un lenguaje-tiempo. Además, debe ser concreto, ahí y ahora, que se conjugue con el sujeto “ahí”, haciéndose *finitivo*. Del ser pasamos a *está siendo ahí*. Ante esto, Heidegger crea

una *nueva caja lingüística* con conceptos mutantes no usados antes y *nuevo software* que pueda expresar y pensar al ser. Pasar de un lenguaje muerto a un lenguaje que sea vida. En su reyerta entre lo que quiere decir, pero no puede decir, va a usar construcciones metafóricas, rodeos hermenéuticos y nociones compuestas. Heidegger propone escapar del lenguaje clásico y prender fuego a las viejas reglas de la gramática, y alistarse en la poesía, haciendo llamar a una figura cercana a la belleza, al dolor afectivo y la angustia del ser: el poeta. Por ello, en su obra *Introducción a la Metafísica* (2014, p.33), indica que el lenguaje es el hogar del ser, y el poeta es su pastor. El ser humano es el pastor del ser, y lo pastorea con el lenguaje. ¿Pero cómo pastorear al ser si estamos controlados por un lenguaje que lo oculta? ¿Cómo poder hablar del ser y hacer de nuestra vida una narración más ontológica? ¿Cómo afecta este *nuevo software* a cómo pensamos el tiempo? Su propuesta es recurrir a un lenguaje poetizado para hacer implosionar al lenguaje ordinario desde dentro. La poesía va a ser su lenguaje ontológico, al igual que para Malick lo es el lenguaje-tiempo del cine. Heidegger, va a depender mucho del “como”, y su “cómo” se va a tornar narratológico, poético, esculpiendo una literatura filosófica, que en la actualidad el lenguaje temporal del cine puede narrar.

En la fecunda obra de Richard Linklater, *Despertando a la vida* (2001), el personaje denominado como *el soñador*, mantiene una conversación con aroma a lo Wittgenstein sobre el lenguaje y sus límites, es decir, ¿Qué mundo describe el lenguaje? ¿qué queda dentro y queda fuera? En la miniatura se habla de una “comunidad casi espiritual” a través del lenguaje, en ello la mujer sin nombre dice:

- *Cuando hablo de la palabra amor y dicen que entendieron ¿cómo sé que entendieron? Si las palabras son símbolos, están muertos. Mucha de nuestra experiencia es intangible, mucho de lo que percibimos nos puede expresarse. Es indecible.*



Fotograma de *Despertando a la vida* (Linklater, R. 2001). Etapa: **ED. SECUNDARIA.**

### **Miniatura: El lenguaje y lo indecible.**

La poesía es el nuevo medio del ser, rompe con las estructuras metafísicas tradicionales de la filosofía. Por ello, Heidegger se considera el primer postmetafísico, iniciando, junto

a Nietzsche y su gasolina incendiaria, un proceder deconstructivo más laxo, pero de calado en la propia matriz del lenguaje. Tal y como mencionábamos, dar lenguaje al ser es temporalizarlo, y para ello se requiere un lenguaje que sea tiempo, un lenguaje que narre temporalmente. El lenguaje del ser debe narrar un tiempo en movimiento. Pues un lenguaje que pastorea al ser, es un lenguaje que pastorea al tiempo. ¿Pero cómo sería un lenguaje que estuviese hecho de tiempo? ¿Un lenguaje que narre al ser en su temporalidad? ¿Un lenguaje que extirpe la lineabilidad de lo cósmico, del antes y después, y traiga todas las posibilidades que son y han sido al *ahí*, al aquí y ahora?

### EJERCICIO 9 -EXPLORANDO DE LENGUAJE.

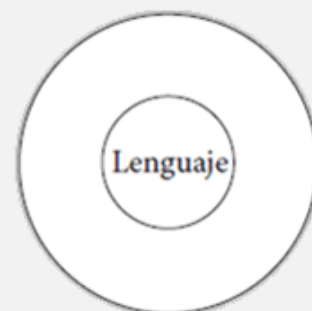
de lenguaje

#### EJERCICIO. 9.1. DIANA CONCEPTUAL SOBRE EL LENGUAJE.

La diana conceptual u “objetivo” es una herramienta de investigación que pueden usar los estudiantes cuando no estén seguros acerca de la naturaleza de un concepto.

1. En primer lugar, componemos la diana conceptual.

- a) Dibuja dos círculos en la pizarra y escribe “lenguaje” en el medio del círculo interior.
- b) Pide a los estudiantes que te digan todas las palabras que asocien al término objetivo “lenguaje”.
- c) No rechaces ninguna palabra y escríbelas en la pizarra según vayan saliendo.
- d) Divide a la clase en parejas y da una hoja de papel en blanco a cada pareja.
- e) Deben dibujar dos círculos concéntricos y escribir la palabra “lenguaje” en el círculo interno.
- f) Para ello los estudiantes deben repasar la lista de palabras que hay en la pizarra y decidir si pertenecen al concepto de “lenguaje” o no.
- g) Ahora deben escribir las palabras en el círculo interior o en el exterior.
- h) Simultáneamente deben dar razones sobre por qué han puesto cada palabra en cada círculo.



2. Posteriormente pasaremos a la fase de diálogo filosófico. Aquí se identifican y se valoran las razones por las que los estudiantes han colocado cada palabra en un círculo o en otro. Las razones pueden incluir ejemplos, contraejemplos y definiciones. Podemos usar la guía de discusión propuesta a continuación.
3. Tras ello, y tras los datos y discusión, pretendemos desarrollar la habilidad de síntesis elaborando un breve resumen sobre los resultados de los grupos. Por ejemplo, ¿En qué preguntas se han centrado los distintos grupos? ¿Sobre qué han trabajado las parejas? ¿Qué piensan los estudiantes sobre el lenguaje? ¿Qué parte de la discusión les interesa más?
4. Finalmente pasamos a la metaevaluación, con ¿Cuál ha sido el valor de la discusión/diálogo?, ¿Alguien ha aportado buenas razones?, ¿Alguien hizo alguna pregunta?, ¿Usó alguien ejemplos concretos?, ¿Usó alguien contraejemplos?

#### PLAN DE DISCUSIÓN: LENGUAJE, PALABRAS E IDIOMAS.

1. ¿Cómo explicarías lo que es “lenguaje” a alguien que nunca hubiera oído esa palabra?
2. ¿Cuál es la naturaleza del lenguaje?
3. ¿El lenguaje da forma a nuestros pensamientos?
4. ¿Influye el lenguaje en nuestra forma de pensar?
5. ¿Qué ocurriría si todo el mundo hablara el mismo idioma?

6. ¿Qué es lo que más te sorprende del lenguaje?
7. ¿Cómo describirías la relación entre pensamiento y lenguaje?
8. Si no hablamos el idioma, ¿cómo podremos comunicarnos con otra persona?
9. Si la gente no habla el mismo idioma, ¿es posible que se pueda comunicar entre sí?
  - Si es así, ¿cómo se pueden comunicar si no hablan el mismo idioma?
  - Si no es así, ¿por qué piensas que es imposible comunicarse si no hablamos el mismo idioma?
10. ¿Puedes hacerte entender si no hablas el idioma del país en el que te encuentras?
11. ¿Se puede hablar sin hablar en ningún idioma?
12. ¿Qué tipo de relación hay entre hablar y el lenguaje?
13. ¿Podemos hablarnos a nosotros mismos?
14. ¿Por qué hablamos los seres humanos?
15. ¿Qué ocurriría si todos los humanos hablásemos el mismo idioma?
16. ¿Qué ocurriría si no existiese el lenguaje escrito?
17. ¿Qué ocurriría si no existiesen los nombres?
18. ¿Conoces alguna palabra que tenga dos significados?
19. ¿Conoces palabras que no tengan significado?
20. ¿Te inventas palabras? Da algún ejemplo.
21. ¿Cómo sabes lo que significa una palabra?
22. ¿Las palabras pueden ser verdaderas?
23. ¿Las palabras pueden ser falsas?
24. ¿Las oraciones pueden ser verdaderas o falsas?

#### EJERCICIO. 9.2: INVÉNTATE UN NUEVO IDIOMA.

Pida a sus alumnos que trabajen en parejas o en grupos de cuatro. Puede proponerles la osada tarea de idear un lenguaje que *exprese el ser*. Tal y como se indica en el manual de filosofía cosmopolita, Ella (Agúndez, A., et. Al., 2012), puede seguir estos pasos.

1. Elige unas cuantas palabras y escríbelas en la pizarra.
2. Usa palabras inventadas en lugar de palabras reales.
3. Intenta construir frases con las palabras nuevas.
4. Intenta averiguar cuánto entenderías si alguien te hablase en este nuevo idioma.

Agúndez, A., et. Al. (2012.) *Cosmopolitismo Reflexivo*. Pp. 39-57.

El lenguaje tradicional es una estructura heredada que ha olvidado al ser. Frente a los tecnócratas están los pastores del ser, el poeta y el filósofo, que con su serenidad no ostenta el dominio, sino que cuidan, deja ser al ser, y bautizan la existencia. Un lenguaje que pasa a la cura, a “tomar cuidado” ante el mundo. El lenguaje del ser hace afectiva la vida y existencia auténtica, la abre.

En el film *La llegada* (2016) de Villeneuve no colocamos junto a la doctora en lingüística Louise Banks (Amy Adams) que tiene la ardua misión de como aprender y traducir el extraño lenguaje que emiten los Heptápodos, una especie extraterrestre con extrañas intenciones que ha llegado a la tierra. Ante los esfuerzos por descifrar su idioma, el físico Ian Donnelly (Jeremy Renner) dice:

- *No existe ninguna correlación entre lo que un heptápodo dice y lo que un heptápodo escribe (...) A diferencia de todas las lenguas humanas, su escritura es semasiográfica, transmite un significado, pero no representa sonidos. (...) A diferencia del habla, un logograma carece de tiempo, como sus naves o cuerpos, su lengua escrita no va hacia adelante ni hacia atrás. Los lingüistas llaman a esto escritura no lineal, lo que plantea una pregunta ¿es así como piensan?*



Fotograma de *La llegada* (Villeneuve, D., 2016). Etapa: **ED. SECUNDARIA**.  
**Miniatura: - Lenguaje de tiempo no lineal. Pensar con lenguajes ontológicos.**

Sus esfuerzos por comprender esa lingüística de extraterrestres, bueno o de *extraentes*, llevan a Louis a estar muy afectada por ese idioma, y está configurando una nueva forma de pensar: tiene un pensamiento temporal, como si pudiera ver el futuro y el pasado desde el presente. Y es que desde su *ahí*, ve todas las posibilidades hacia ambos lados, como si escribiésemos con dos manos a la vez, y en cada pensamiento y su gramática estuviese escrito su principio y fin. El lenguaje hace al pensamiento, y el pensamiento a nuestro mundo, nuestra mirada hacia el ser. Muy al estilo Wittgenstein, podrías decir que los límites de nuestro lenguaje son los límites de nuestro tiempo. Louise incluso sueña con ese lenguaje. Su *software* lingüístico ha cambia, es bilingüe, pues puede usar el lenguaje de las cosas y la nueva estructura de lenguaje no lineal, un lenguaje que está sobre la cuarta dimensión, y que no es un lenguaje de las cosas sino un lenguaje del tiempo.

Una vez llegados aquí hemos de preguntarnos si la narración del cine habilita ese lenguaje del tiempo, si su poesía de imágenes pastorea al ser; y de ser así ¿la aparición del cine puede haber afectado a nuestra forma de pensar el ser en el mundo y los límites del tiempo?

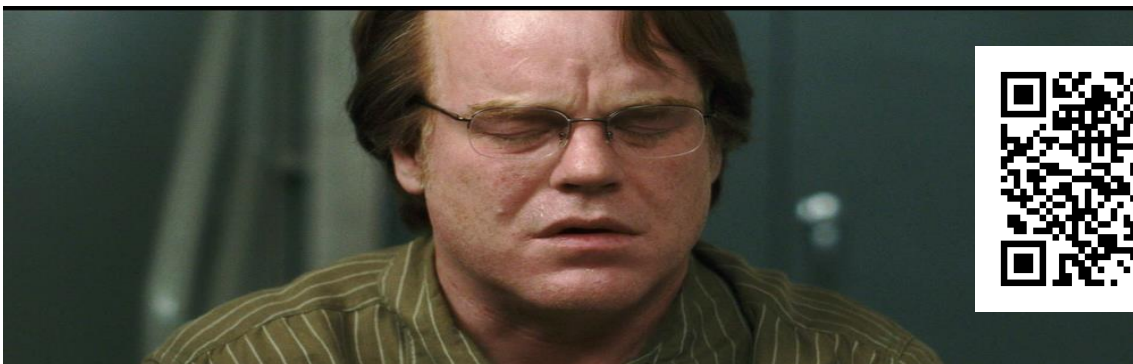
## **El ser hacia la muerte.**

El Dasein (ser-ahí) y su conciencia de posibilidad proyecta varios *existenciaris*, que cabalgan entre el ser y el no ser. Veamos, podemos ir al cine o no, podemos ver tal película o no, podemos leer esta tesis o no, podemos dar clases a nuestros alumnos/as o no,

podemos quedarnos en casa por la pandemia o no, pero en todas ellas hay una posibilidad compatible y permanente en todas ellas, que es la posibilidad de muerte. Es la posibilidad más propiamente humana, la posibilidad que posibilita la vida, una posibilidad constante e inminente. Cuando esta posibilidad se presenta de forma total en el Dasein (ser-ahí) es el fin de todos nuestros posibles y ya no podemos proyectar más existenciaríos. Si todas nuestras posibilidades han tomado fin, es un Dasein finalizado. Los demás, que siguen vivos, estarán ante un Dasein (ser-ahí) finado donde nada más es posible. Como morir es una posibilidad, morir es dejar de ser posible. “ya no-ser-ahí”, ya no se está, y entonces el no-ser es algo que seguirá siendo siempre. El no-ser es para siempre. Cuando uno muere, deja de ser y finaliza la posibilidad, y a esto Heidegger llama *finar*. La visión cósmica verá un cadáver, la visión ontológica verá a alguien que dejó de ser y nunca más será, además, reconoce su propia posibilidad pues como dice el dicho “donde me ves, te verás”. De forma juguetona, Heidegger denomina a la muerte como “la posibilidad de la imposibilidad de las posibilidades”. Mientras seamos posibilidad (aún vivos) estará la posibilidad de muerte, pues morir o finar habita en todos nuestros posibles.

En la compleja y pretenciosa obra de Kaufman, *Synecdoche, New York* (2008) nos colocamos en las putrefactas pieles de Caden Cotard (Philip Seymour Hoffman), un *angustioso* director de una pomposa y faraónica obra de teatro. Obsesionado con la muerte, presenta su proyecto cumbre a su desconcertado equipo con la sentencia - *todos vamos a morir*- mostrando entre balbuceos fatalistas todo su Dasein-hacia-la-muerte:

- *He estado pensando últimamente mucho en morir. (...). Sin considerar como funciona esta cosa en particular .... Estaré muriendo. Y tú también. Y también todos aquí. Eso es lo que quiere explorar. Todos giramos en torno a la muerte. Pero aquí estamos, por el momento, vivos ... cada uno de nosotros sabiendo que moriremos. Cada uno de nosotros creyendo, secretamente, que no moriremos.*



Fotograma de *Synecdoche, New York* (Kaufman, C., 2008). Etapa: **ED. ADULTA Y FORM.DEL PROFESORADO**

**Miniatura: El Dasein ante su proyecto, todos vamos a morir.**

-Es brillante – exclaman sus fanáticos trabajadores al borde de la estupefacción, y aunque su suprema angustia le bloquea el trabajo, con cierta ironía lo admiran pensando que esas son cosas de genios creativos. Con enfermiza avidez, Caden desea hacer una obra de teatro *total* que lo tenga todo, todas las posibilidades – *una obra auténtica* - como llega a decir, que narre de la muerte total. En un juego de clones identitarios, llega a contratar a actores que hagan de actores, ¡incluso un actor que hace de él mismo haciendo de director! La obra es tan abigarrada, que nunca acaba y en el sin fin de añadir y añadir, el estudio de grabación se acaba convirtiendo en una suerte de réplica de la ciudad donde los actores han hecho sus vidas olvidando quienes eran y viviendo desde el personaje.

### EJERCICIO 10 – LA MUERTE Y SU SENTIDO.

La pregunta por la muerte es un acto pedagógico que reconfigura y redimensiona lo que vivimos, ya que según sea nuestra noción de muerte así será nuestra noción de vida. Las respuestas para la muerte, son en el fondo respuestas para vida, entendamos que la experiencia de muerte solo se puede vivir como un fenómeno mientras vivimos, pues al morir, en ese instante ya no estamos ni somos. La idea de muerte puede ser entendida desde numerosas ópticas, ya sea como un fin, un final, un proceso físico u orgánico, un proceso religioso, cultural, e incluso contextual, todos aquellos marcan nuestra visión sobre el ser hacia la muerte en la época en la que nos hallamos.

A continuación, se muestran esquemas clásicos sobre la muerte, muchos de ellos comunes en la cotidianidad.

La misión es pedirle al alumnado que jerarquice de 1 al 20, de la más válida a la menos válida. Una vez esto, el alumnado, parejas o pequeño grupo, deben dar un argumento crítico a las tres más valiosas, y un argumento justificado a las tres menos valiosas desde su subjetividad. Estas son:

- |   |   |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• La muerte no tiene sentido.</li> <li>• La muerte es el fin de la vida.</li> <li>• La muerte da sentido a la vida.</li> <li>• La muerte no es más que un paso a otra cosa.</li> <li>• La muerte es lo que hace falta combatir toda la vida.</li> <li>• La muerte es lo que debemos aprender a aceptar.</li> <li>• La muerte hace interesante la vida.</li> <li>• La muerte no es nada.</li> <li>• La muerte es una puesta a prueba.</li> <li>• La muerte es un gran sufrimiento.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• La muerte es lo que más nos asusta.</li> <li>• No sabemos lo que es la muerte.</li> <li>• La muerte es un momento feliz.</li> <li>• La muerte es el momento más importante de la vida.</li> <li>• La muerte es el momento de cederle el lugar a otros.</li> <li>• La muerte es el retorno a nuestro origen.</li> <li>• La muerte es interesante.</li> <li>• No hay que pensar en la muerte.</li> <li>• La muerte no existe.</li> <li>• La muerte siempre es de los demás.</li> </ul> |
|---|---|

Adaptación de Brenifier, O. y Millon, I. (2011). Ejercicio 55. Pág.82

El Dasein mundano, el del día a día, (sobre)vive su vida y decide sus posibles pensando que la posibilidad de muerte es poco posible, o lejana, o que les pasa a otros. En definitiva, no es cosa propia. Los proyectos que se traman así dejan de soslayo u olvidan la importante presencia de que la muerte es permanente. Este olvido, afecta al proyecto

mismo y a la vida posible, tanto en moral como en forma. Pues pensar la muerte, más que afectar a la forma de morir, lo que afecta es la forma de vivir. Según sea nuestra noción de muerte, así será nuestra noción de vida. Luego, estos proyectos vitales carentes de muerte, se convierten en *proyectos mortales* que postponen y ciegan nuestras metas originarias y auténticas. La procrastinación de lo propio nos lleva a nunca cumplir nuestro ser, pues la trama de la mundanidad, del día a día, siempre nos pondrá “cosas en el camino” que nos hagan retrasar lo auténtico. Vivimos postergando y escondiendo que esa posibilidad es próxima, permanente, inminente, tanto en nosotros como en aquellos seres queridos a los que atamos nuestros proyectos.

En la obra de Pixar, *Up* (2009) de Docter y Paterson, contemplamos uno de los inicios más emocionales de la historia de la animación computacional. Como si se tratase de un corto, su introducción podría encantarle a Hegel y su dialéctica de la “tesis, antítesis, luego síntesis”. Este prólogo nos sitúa en la historia de un matrimonio clásico, Carl y Ellie, desde su inocente niñez hasta su envejecida madurez. La miniatura nos muestra una ontología de la pareja, lo que como pareja son. Entre todas las eventualidades fácticas y ritos, la pareja tiene una meta que los anima a vivir: un viaje en Cataratas del Paraíso. Como el *mito de Sisifo* de Camus, cada vez que lo van a conseguir algún ente y sus efectos los aleja. Pero el tiempo hace su labor, *se da* como dice Heidegger, y un día Ellie enferma. Junto al tiempo, la enfermedad también hace su labor y la muerte se presenta. El viaje a las cataratas, nunca fue. Pero para Carl, aquello que no fue está siempre presente, le afecta. La muerte de alguien querido, siempre afecta en la medida en la que nunca está, sigue afectando a los que siguen vivos. Son, en la medida en la que no están, es decir, su no-ser siempre seguirá siendo. Cuando alguien muere, no solo muere lo que esa persona era, también muere lo que éramos nosotros estando junto a ella. Muere nuestra relación, el ser-con. Y es que, no solo muere el que muere, muere una parte del que sigue vivo y que nunca más será. Muere el ser posible con esa otredad, muere un trozo de la ontología de los demás. Entonces, ¿la muerte de un ser querido determina nuestras acciones? ¿Esa angustia ante la muerte-otra nos lleva a preguntarnos por nuestra propio ser y darle sentido? En la miniatura vemos una historia vital de pareja frenada, finada. La muerte llega, luego nos apresura a desarrollar nuestros proyectos auténticos antes de que llegue. La proximidad de la muerte nos permite tomar conciencia de nuestros posibles, nuestros proyectos, y redimensionarlos de sentido.





Fotograma de UP (Docter, P., Paterson, B, 2009). Etapa: **ED. PRIMARIA.**

**Miniatura: La cotidianidad pospone lo propio. La muerte como conciencia del proyecto.**

Semejante le ocurre a *Forrest Gump* (Zemeckis, 1994, que vive la muerte como un fenómeno *otro*. Pues entendamos algo, la muerte propia no la vivimos – pues como diría Epicuro - al presentarse ya no estamos vivos. Lo que experimentamos en la muerte de los demás, al estilo Sartre podemos decir, *la muerte son los otros*. La muerte de los demás, nos lleva a preguntarnos por el tiempo, el cambio y el movimiento en los entes. La cercanía de la muerte-otra es uno de los primeros momentos *angustiosos* en los que ingresamos en el cuestionamiento filosófico. Entonces, lo que llamamos muerte mientras vivimos, es la muerte que experimentamos cuando mueren los demás. Esa muerte en nosotros aun no es, lo que nosotros vivimos es la espera. Dichas reflexiones más que afectar directamente a nuestra muerte misma, lo que sí afecta es a nuestra forma de vivir. Luego pensar la muerte, nos lleva a pensar la vida, la nuestra, la forma en la que vivimos, la forma en la que esperamos y caminamos a la muerte. Esa forma, es nuestro ser-hacia-la-muerte. No es extraño, que Heidegger que pensó tanto la muerte, pensara tanto la vida misma y cómo vivirla de una forma profunda y verdadera. En la miniatura vemos a Forrest llegar apresurado a la cama de su madre, que está siendo atendida por el médico. Al entrar, Forrest se queda muy serio, está en presencia de la muerte-otra:

- *¿Qué te pasa mamá? - pregunta Forrest.*
- *Me muero Forrest - responde ella muy serena.*
- *¿Y por qué te mueres mamá?*
- *Llegó mi hora. No es nada más que eso. Oh, no, no tengas miedo tesoro. La muerte forma parte de la vida, es el destino de todos nosotros. (...) Mira, yo siempre he creído que uno forja su destino (...).*

El film plantea el dilema si la vida es una lección de posibilidades, es decir, bombones – o *existenciaríos* para Heidegger - y el desconocimiento de qué traen existencialmente esos bombones. La madre de Forrest da importancia a la idea de *qué hacer con lo que nos ha dado la vida* (en el film, lo traduce como Dios). La muerte como parte de la vida es algo

limitada, más bien es que la muerte es la posibilidad de la vida, pues sólo pueden morir los vivos. Es un condicional de posibilidad, si vives, luego mueres. No es extraño que de repente Forrest se pregunte por su proyecto, (en el film, lo traducen como su destino), pues acaba de ingresar en el plano existencial con la pregunta - ¿Y por qué te mueres mamá?



Fotograma de Synecdoche, Forrest Gump (Zemeckis, 1994). Etapa: **ED. PRIMARIA.**  
**Miniatura: La muerte es un fenómeno-otro. ¿Por qué te mueres mamá?**

### **EJERCICIO 11 - CUENCO DE DEFINICIONES REVUELTAS.**

A través de esta actividad vamos a trabajar la habilidad de definir y conceptualizar. Se les pide a los participantes que definan ¿Qué es la muerte? Se les da un papel en el cual escriben su pensar. Este luego es arrugado y puesto en un cuenco central. Todas las opiniones de mezclan sin poner el nombre.

Mientras tanto sigue la sesión, pudiendo ver o más miniaturas de este catálogo o realizando alguna actividad, por lo que se les advierte que durante la sesión es posible que amplíen o cambien de opinión sobre la muerte. Así que en cualquier momento podrán volver a meter la mano en el cuenco e intentar coger su papel. Es posible que el papel seleccionado no sea el propio, ante esto, leen el concepto de su compañero/a y pueden continuarlo con su nueva versión sobre el concepto. El valor de este ejercicio es la constante redefinición

El cuestionamiento de la finitud de Forrest, es propio del Dasein. Ante la muerte de su madre, Forrest queda solo ante la muerte, aislado, ya no puede ocultarse impersonalmente tras su mamá. Cuestionar la muerte le hace existir, y sin ese cuestionamiento no habría propiamente existencia. La característico del Dasein es que sabe que va a morir, pero prefiere vivir sin esa presión, y así la olvida. El olvido de la muerte, nos lleva a un olvido del ser, y viceversa. Olvidamos, para tranquilizarnos y tapar el cuestionamiento, pero al olvidarnos de la muerte y del ser, nos volvemos solo entes entre los entes. Ante esta relación entre los entes y la muerte, Heidegger establece una diferencia entre perecer, morir y fallecer en los parágrafos 46-53 de su obra *Ser y Tiempo* (2000):

- **Perecer:** Es lo que acontece en organismos vivos que no son conscientes de su muerte. Es una característica necesaria para tener una vida orgánica. Por ejemplo, una planta, un insecto o un mamífero, etc., tienen su fin, pero no son conscientes en su espera ni se anticipan a ella a lo largo de su estar.

- Fallecer: Es la muerte humana vista como como cosa o ente. Es la mirada cósica positivista o de la técnica, que ve cuerpos, contabiliza cadáveres, interviene en autopsias, hace estadísticas, enumera en un telediario, ve la muerte como espectáculo. Es la visión cósica del morir, donde no vemos otros Dasein finalizados o seres humanos cuyo ser ha dejado de ser, sino que se ven cosas inertes. Fiambres.
- Morir: Es la posibilidad más propia de la existencia humana, es el morir ontológico y existencial. Así visto, el ser humano nunca perece, se relaciona con la muerte desde su posibilidad. Cuando la muerte se presenta él deja de ser y estar. El único animal que muere es el ser humano, pues se anticipa, la espera, se angustia y es consciente de su posibilidad de muerte.

En la escena del coche antes citada en *El eclipse*<sup>193</sup> podemos apreciar que, ante el accidente de vehículo, la muerte de los otros está “ante los ojos”. Piero (Alain Delon) ve un cadáver y un coche roto, todos en el mismo nivel de fallecimiento del ente, mientras que Vittoria (Monica Vitti) ve un ser humano muerto subido en un ente. Él, tiene olvidada la muerte, no le remueve su finitud, mientras que ella recuerda su finitud. Lo que le pasa a Piero es la indiferencia ante el fenómeno de la muerte-otra, en lugar de ver como finitud del ser, lo ve desde lo cósico. No ve un ser finalizado, ve un cadáver, un cuerpo inerte. El nihilismo heideggeriano es la persistencia del vacío sin retorno al ser, dejando un ente indiferente. El gran error es olvidar la lectura del ser. En esto no se aprecia como *muerte del ser* sino como espectáculo, en donde vemos anónimos desmembrados, cadáveres impersonales, cuerpos apilados. Los vemos como cosas porque nosotros los hemos transformado en cosas. El cine de masas y la televisión del espectáculo banalizan y cosifican la muerte en la mayoría de los casos, creando un consumo del morbo sensacionalista. Nos acostumbran a la muerte cósica, en los dibujos animados, en la estadística en los telediarios, el voyerismo de captar los últimos espasmos, de ataúdes filmados en pandemia, y todo ello, como un catálogo de cosas que se administran, que se cuantifican. Lo cósico *eclipsa* al ser.

En cada muerte de los seres humanos morimos nosotros, pues en cada muerte se actualiza la posibilidad real de nuestro propio final. El fenómeno de la muerte-otra, de los demás, nos conecta con la pregunta con el ser y nos permite redimensionar nuestra vida. ¿Pero qué pasa si vivimos en un olvido de la muerte? En la expresionista y muda (e incluso

---

<sup>193</sup> Véase **MINIATURA: La mirada del dasein, visión cósica y visión ontológica.**

terrorífica) obra *El gabinete del doctor Caligari* (Wiene, R. 1920) se nos conduce un oscuro y retorcido show circense protagonizado por el monstruoso Doctor Caligari (Werner Krauss), que hipnotiza a Cesare (Conrad Veidt), un zombi humanoide para que cometa crímenes. El film es sombrío, y expresa la atmósfera de la República de Weimar alemana, ambiente previo al nazismo. El Dr. Caligari representa la figura del tirano militar extremista y trastornado, y Cesare, el del ciudadano-masa común y obediente que implora autoridad, aunque sea irracional. En la miniatura se nos muestra el momento donde el Doctor Caligari presenta su espectáculo en la feria del pueblo. Allí asisten dos amigos, Francis (Friedrich Feher) y Alan (Hans Heinrich von Twardowski) quienes presencian un ataúd, de la que emerge el siniestro sonámbulo, Cesare. Caligari les dice que su durmiente puede responder a todas las preguntas de la audiencia, sobre el tema que sea. Entre el tumulto alemán, y el escepticismo del show, Alan le pregunta jocosamente- ¿Por cuánto tiempo viviré? Cesare, le mira a los ojos y le dice - Hasta el amanecer – la fulminante respuesta le hiela la sangre. Alan no había pensado demasiado en la muerte, y de repente, recuerda su inminencia. El terror es absoluto. Olvidar la muerte no hace que esta desaparezca, sólo nos hace vivir con ese *anestésico del olvido* un vida más dormida, más drogada, más débil de sentido y menos auténtica. Pero al ser la muerte intransferible y *irrebasable*, esta llegará, y si no la hemos pensado y hemos aprendido a morir mientras vivimos, cuando se anuncie la recibiremos con un dolor sobremedido, con terror. No porque ella sea terrorífica, sino porque es un momento que hemos pretendido evitar no pensándolo. Quien no piensa la muerte, no piensa la vida.



Fotograma de *El gabinete del doctor Caligari* (Wiene, R. 1920). Etapa: **ED. SECUNDARIA**. Miniatura: **El número de Cesare. Qué tiempo voy a vivir.**

#### **EJERCICIO 12- DILEMA DE MAÑANA POR LA MAÑANA.**

Ante este visionado, proponga a los alumnos/as que revivan este momento. Cesare, les responde y les dice “morirás mañana por la mañana”, Entonces ¿Qué harías al saber esto? Indique que escriban en un papel su respuesta. Posteriormente usamos hacemos girar el papel, todos lo pasan a la derecha, llegándonos uno desde la izquierda. Así hacemos girar todas las repuestas por el grupo, permitiendo que todos los papeles

pasen por todos y sean leídos con atención. Los lectores deben seleccionar una, ya sea por chocante, problemática, profunda, etc. Tras esto, preguntamos quien quiere compartir su elección, justificando el porqué de su respuesta candidata y dando inicio al diálogo filosófico con preguntas ¿Por qué esa respuesta para ti es problemática? ¿Por qué crees que el compañero haría eso en sus últimos momentos? ¿Solamente haría eso apresurado si sabe que va a morir en breve? ¿Por qué crees que el compañero/a no se ha atrevido a hacerlo aún?, etc.

La pregunta es fundamental en Heidegger. Semejante le sucede Kanji Watanabe (Takashi Shimura) en la obra *Vivir* (1952) de Akira Kurosawa. En ella Watanabe es un funcionario gris que se entregó a una vida monótona y aburrida, y que vive sin pena ni gloria hasta el día en que acude a la consulta (o gabinete) del médico por unos dolores de estómago. A diferencia del caso anterior de Cesare, aquí es la ciencia la que da la noticia de la finitud. En la miniatura, vemos cómo llega a él la angustia tras una conversación con otro paciente dolorido en la sala de espera. La conversación con el extraño es un jarro de agua fría, mucho más sincera y directa que la del comité médico, el cual no le dice directamente que va a morir vendiéndole un relato infantil de *aquí no pasa nada, siga usted su vida*. La miniatura ofrece dos problemas, el primero es que Watanabe se angustia por conocer su muerte (la cual había olvidado) pero se aterroriza aún más por no haber vivido su vida. El segundo problema, es cómo la ciencia médica y su operar técnico no encarar el problema con autenticidad, no son sinceros en que le quedan tres meses y sin esa sinceridad le están robando un tiempo en donde él puede recobrar su autenticidad. Tratar la muerte como un tabú o vender una falsa idea de “tranquilo, usted no va a morir” es un delito contra la existencia y la toma de conciencia que todos necesitamos, aún más, cuando el tiempo es *muy* finito y todos los momentos son valiosos.



Fotograma de *Vivir* (Kurosawa, A. 1952). Etapa: **ED. SECUNDARIA.**

**Miniatura: Heidegger, la existencia inauténtica y si nos quedasen tres meses de vida**

Al igual que Watanabe recibe la noticia Ann (Sarah Polley), una madre de 23 años que vive en una caravana, en la obra de Isabel Coixet, *Mi vida sin mí* (2003). En esta ocasión, Ann no lo toma de una forma aciaga, sino vitalista. Conocer su finitud la saca de un cierto

adormeciendo, le da un soplo de aire que la empodera, llevándola a escribir una lista con las diez cosas más importantes que dese hacer antes de morir.

**EJERCICIO 13- DILEMA DE LOS TRES MESES DE VIDA Y LA LISTA DE LAS COSAS QUE QUEREMOS HACER.**

Semejante al anterior, tras ver el visionado, imagine y póngase en el lugar de que le quedan tres meses de vida. Proponga elaborar personalmente una lista de las diez cosas que le quedan pendientes hacer en la vida antes de que su tiempo fine. Posteriormente se les pide, que se numeren de más a menos importantes. Tras ello, desordene las listas de los participantes, y pregunte ¿quién ve algo problemático, incoherente o llamativo?, dando inicio al diálogo filosófico con preguntas como: ¿Existe relación entre las tres primeras? ¿En qué se diferencian la primera y la última? ¿Por qué el autor da mucho valor a la primera? ¿Existe una relación entre todas ellas, cuál es la causa?

En todos estos casos, los protagonistas de sus muertes, estos Daseins-hacia-la-muerte conocen la llegada de la muerte como algo inminente, con prórrogas muy cortas que los animan a apresurarse en vivir y ser auténticos. Pero, ¿qué pasaría si supiésemos nuestra muerte sin esa inminencia? ¿Y si supiésemos claramente desde nuestra niñez cómo vamos a morir y cuándo llegará? ¿Qué sentido y color tomaría nuestra vida? Imaginemos que una santera o una bruja nos leyera la mano y nos enunciase un determinista final, como señalado en un mapa de los destinos. Así sucede en la metafórica y simbólica obra *Big Fish* (2003) de Tim Burton, en donde una pandilla de amigos de la niñez, encabezada por el narrador (o falso narrador) Edward Bloom (Perry Walston/ Ewan McGregor), se aproximan con juguetona travesura a la mansión de una supuesta bruja. Entre ellos discuten sobre las leyendas que acechan sobre la bruja del pantano, que si te convierte en jabón, que si tiene un ojo con el que ves cómo vas a morir, etc. Ante la palabra – ¡eres un gallina! – Edward activa su valentía más absurda y decide robar el ojo de cristal de dicha bruja, y así demostrar que el ojo no alberga esos poderes premonitorios. Bloom trae el ojo para que lo vean sus compinches, pero lo trae con la propia bruja, quien destapándose el parche le regala a cada uno un vistazo a su finitud total. – He visto cómo voy a morir, era viejo y me caí – dice uno, y otro le continúa – ¡pues yo no era viejo!





Fotograma de Big Fish (Burton, T., 2003). Etapa: **ED. PRIMARIA.**

**Miniatura: El ojo de la bruja. Pensar tu muerte define tu vida.**

Al marcharse todos despavoridos ante tal visión, Edward acompaña a la bruja hasta su puerta dice:

- *Estaba pensando en eso de la muerte, en lo de ver cómo vas a morir. En fin, por un lado, si solo pensaras en la muerte, te comerías bastante el coco, pero, eso te ayudaría, ¿no? Porque todo lo demás lo sobrevivirías. Lo que quiero decir es, que me gustaría saberlo...*

Con mucha calma ve el ojo. Conociendo ese supuesto final, Bloom vive una vida plena, llena de riesgos, hasta los mayores límites vitales. Esto simboliza cómo Bloom se narra a sí mismo su final, y que esta forma de narrarse o vivirse, a su vez, define la forma en la que encara todos sus momentos vitales. Ahora bien, ¿Si conociésemos nuestra muerte la vida estaría determinada? ¿qué efecto tendría eso en nuestra conciencia de posibilidad?

#### **EJERCICIO 14– DINÁMICA DEL ÁRBOL BORRADO.**

Esta actividad es útil para trabajarla con alumnos/as de primaria. Los participantes cogen el folio de papel. El primer lugar sólo se le da un lápiz (Fase de escritura). Luego se le retirará, para solo dejarles con la goma (Fase de Borrado).

Se les pide a las alumnas/os que ante el papel vayan dibujando en este orden.

1. Un Árbol.
2. Un Sol. Sus proyectos.
3. El nombre de las personas que quieren
4. El nombre de las personas que no quieren.
5. Su propio nombre.

NOTA: En todos estos casos pueden representar estos pasos con figuras metafóricas.

- Paso siguiente, se les pide que abandonen el lápiz y cojan la goma. Ahora deben empezar a borrar en el mismo orden.
- Paso siguiente la hoja queda vivida, aviejada y viciada.

Podemos integrarle varias alternativas a esta dinámica:

- La primera es que, al tomar la goma, no están obligados a borrar, es decir, sólo han de borrar lo que ellos creen que inevitablemente han de borrar, o creen que debe ser borrado, o consideran que permanecen aún con la fuerza entrópica de la goma.

- La segunda, es que aportemos colores, además del lápiz, para que el alumno lo emplee si lo considera necesario. Esto desvelará si las cosas en donde ha sido empleadas el color son más difíciles de borrar, más difíciles de olvidar.

Esto nos da dos enfoques, uno que el borrado es inevitable y otro más libre, y donde el niño/a va a mostrar su pensamiento, que si ante nuestra decisión hay elementos más resistentes. Además, y uniendo lo último, se abre la vereda de hablar sobre la relación entre el olvido y la muerte.

### **Elementos del diálogo**

Presentando su “hoja vivida” cada alumno expresa su emoción en ambos procesos, crear y borrar. Y da su parecer sobre los elementos borrados o que han considerado que permanecerán.

- **Ante el folio:** ¿Qué es el árbol?, ¿Qué es el sol?, ¿Es posible dibujar el sol antes que el árbol?
- **Ante la hoja:** ¿Esta vaciada la vida?, ¿Ha cambiado el folio?
- **Ante la goma:** ¿Es en ese orden como se van borrando los elementos de la vida?, ¿o es al revés?

### **Más preguntas para la discusión filosófica:**

- |  |                              |
|--|------------------------------|
| ¿Qué sentido tiene la vida?  | ¿Qué creen mis padres?       |
| ¿Qué apporto yo a la vida para que tenga o fortalezca su sentido?        | ¿Qué no creen mis padres?    |
| ¿Qué sentido tiene la muerte?  | ¿Cómo me lo han transmitido? |
| ¿Cuáles son mis creencias respecto al más allá, al después de la muerte? | ¿Y mis abuelos?              |

Dinámica del árbol Borrado: De la Herrán, A; Cortina, M. (2006). Pág. 149 y 150.

Para Heidegger la muerte es siempre un “aún no”, y la temporalidad vital es “lo que falta”. Esta se hace presente en un *ahí*, aquí y ahora. Como le sucede al caballero cruzado Antonius Block (Max von Sydow) en la clásica obra *El séptimo sello* (1957) de Ingmar Bergman. Con una introducción sobre el libro del apocalipsis, se nos narra el viaje *final* de un cruzado que queda varado en las orillas de una playa en una época pandémica de peste negra medieval. El caballero siente la proximidad de la muerte, y se torna un caballero filosófico y espiritual. Saltando entre planos reales e incursiones alegóricas, esa proximidad con la muerte se manifiesta como una partida de ajedrez, pura estrategia, que mantiene el caballero y su fe con la finitud misma. En la miniatura vemos como la parca se presenta para hacer su oficio, pero Block que necesita ganar tiempo, pues el “aún no” se apodera del momento y reta a la muerte a una partida bajo la falsa ilusión de que podría derrotarle. La Muerte, con pilluela travesura, cede. Block necesita ganar tiempo, pues en su crisis de fe busca encontrar un sentido ante del final, un sentido antes y después del fin, pues ante el *silencio de Dios* la muerte final exige la aceptación de la nada.





Fotograma de El séptimo sello (Bergman, 1957). Etapa: **ED. SECUNDARIA**.  
**Miniatura: La partida de ajedrez. El caballero filósofo y el ser hacia la muerte.**

### EJERCICIO 15 – EVALUAR TALLERES CON EL TABLERO DE AJEDREZ.

Esta es una propuesta de evaluación reflexiva o figuroanalogía, tales como las que propone Angélica Sático et. Al. en su obra *Reevaluar. La evaluación reflexiva en a la escuela* (2005), pero ajustada a usar como objeto simbólico un ajedrez, y más propiamente para sesiones en donde hayamos discutidos sobre el tema de la muerte. La clave de este tipo de evaluación es transformar los criterios de evaluación en movimientos y en interpretación simbólica. Por ejemplo, en un taller para profesorado, uno de los candidatos, tomó solo un peón blanco y lo dejó en el tablero para crear la analogía de la soledad de la muerte, otro sin embargo tras poner todas las piezas derrumbó todas ellas con un gesto como analogía de lo inminente que es el barrido de la parca y que poco importa en ese momento cuanto hayas tenido o acumulado. Lo que ofrecemos a su vez, es poder crear una analogía que nos dé una valoración de la sesión con los criterios que aportamos.

- Materiales: Un tablero de ajedrez convencional, con sus piezas y una caja/bolsa de donde las sacas.
- Criterios de Evaluación Autoevaluación y heteroevaluación
  - *Participación Comunidad*
  - *Actuación del dinamizador*
  - *Temática*
  - *Algún momento puntual de la sesión*
  - *Satisfacción del proceso de cambio*
  - *Propuestas de mejora*
- Posibilidades analógicas ente las figuras del ajedrez, la caja de las piezas y el tablero.

Mover un peón Mover varias piezas Poner todas en la caja. Poner algunas en la caja. Mover negras/mover blancas. Mover a caja Remover todas Adoptar posiciones o estrategias. Cualquier otra cosa creativa	Ante esto, indicar que relacionen estos actos con:	
	GUSTAR	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Me ha gustado la sesión.</li> <li>▪ No me ha gustado.</li> </ul>
	SENTIR	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Me he sentido mal.</li> <li>▪ Me he sentido bien.</li> </ul>
	SABER	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Me gustaría saber más/ saber menos</li> </ul>
	IMPLICACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Me he implicado/no me he implicado.</li> <li>▪ Implicación de la comunidad</li> <li>▪ Implicación del animador.</li> </ul>
	UTILIDAD	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Te ha parecido útil/inútil</li> <li>▪ Te ha producido algún cambio.</li> </ul>
	PROBLEMAS	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Hemos tenido problemas en...</li> <li>▪ Una solución sería...</li> </ul>
	COMPETENCIAL	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ He analizado el uso de las habilidades</li> </ul>
		<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Ni una cosa ni la otra.</li> </ul>

Esta forma de distraer a la muerte, continúa a lo largo de toda la obra y acecha a todos los personajes. Block, que es alguien que la piensa y ya camina hacia ella, está en más

sintonía con el ser, pudiendo hablar con ella, verla entre bambalinas, esconderse de ella, etc. En definitiva, pretende engañarla o incluso matar a la muerte. Pero no puede matarse como ente pues la muerte no es un ente, sino la posibilidad de finitud presentada en los entes. La forma en la que pensamos la muerte no solo redimensiona la vida, sino que nos aporta una visión existencial para relacionarnos con la muerte misma, relacionarnos con nuestros posibles, y conforma el estilo y vía para caminarla. Vivir sería ir dando forma a la forma en la que morimos. En la *palomitera* película *Harry Potter y las Reliquias de la Muerte: parte 1* (Yates, 2010) se nos narra una moraleja audiovisual. En cierto momento los jóvenes magos protagonistas, en post de resolver un puzle argumental, topan con un volumen de cuentos populares titulado *Los cuentos de Beedle el Bardo*. En dicha antología, se detienen en “*La fábula de los tres hermanos*”, que nos narra con buen tono que hubo una vez tres hermanos que cruzaban un río peligroso, y que al sortearlo con éxito la muerte, atónita y contrariada ante la astucia de los magos, se les presentó en mitad del camino. Con aire ladinamente adulator, la Muerte haciendo de ángel negro de los deseos, les ofrece educadamente que pidan lo que quieran. Cada hermano, pidió algo relacionado con su personalidad y la forma en la vivían su vida. Estos fueron:

- El hermano mayor, que deseaba ser un llamativo campeón y violento guerrero pidió la varita mágica más poderosa. En definitiva, quería ser temido, mortecino y tener el poder de matar fulminante como la muerte.
- El hermano mediano, que vivía deseando lo que ya no era ni tenía pidió una piedra mágica para resucitar a los difuntos. En definitiva, deseó insultar a la muerte misma haciendo reversible su oficio, engañándola con un truco inmortal.
- El hermano menor, que era poco llamativo, pidió un trozo de su capa mágica para ser invisible. En definitiva, deseó ocultarse de forma serena y tranquila, siempre presente pero oculto, velado con un manto de misterio, como la presencia misma de la muerte.



Fotograma de *Harry Potter y las Reliquias de la Muerte: parte 1* (Yates, 2010). Etapa:

**ED. PRIMARIA.**

**Miniatura: Fábula de los tres hermanos. Tres formas de encarar la muerte.**

## EJERCICIO 16– MÁS PREGUNTAS ANTE LA PANTALLA.

En esta ocasión, les pedimos al alumnado elaborar preguntas ante la pantalla, es decir *viendo La fábula de los tres hermanos*. Les indicamos que la actividad tendrá tres momentos:

- Fase de Preguntas y anotación en la pizarra.
- Fase de síntesis de preguntas y votación.
- Fase de indagación en la pregunta y sus posibles respuestas.

Fase de Preguntas en la pizarra: Les indicamos que durante el visionado del fragmento deben elaborar entre una y tres preguntas. Tras el visionado es recomendable darles un par de minutos más. De entre las preguntas deben seleccionar aquella más interesante. Los participantes ofrecen su pregunta, y hemos de dejarla reflejada en la pizarra, proyector o pantalla, anotando junto a cada pregunta el nombre del alumno que la formula. Conforme van surgiendo nuevas preguntas, debate con ellos la mejor formulación de la pregunta.

Fase de síntesis de preguntas y votación: Una vez las preguntas, quedando todas visibles, pretendemos reagruparlas con ¿Qué relación hay entre todas ellas?, ¿podemos agruparlas en una? Si tras los intentos de síntesis quedan varias se votará una. La cual se discutirá.

Fase de indagación en la pregunta y sus posibles respuestas: Ante la pregunta central escogida, los participantes dan una posible respuesta por escrito. Tras ello, iniciamos el diálogo filosófico ofreciendo respuestas por turnos y problematizándolas.

La fábula nos permite reflexionar en el aula ¿De qué formas podemos encarar a la muerte?, donde el relato nos ofrece varias formas de encarar, caminar o ir hacia ella. Los dos primeros hermanos caen en su deseo, pues el primero cae en su violento acto de matar, el segundo, se suicida, pues su macabro plan de resucitar y vivir en el pasado resulta amargo. La muerte triunfó con enorme rapidez en estos casos, pero por mucho que buscaba y buscaba no encontraba al tercer hermano. Este que era prudente y sereno, usaba la capa para que la muerte no se lo llevara con premura. Vivió en paz, auténtica, sin violencia y sin intentar modificar las reglas de la vida, reflexionó sobre la muerte misma, y al final de sus días y ya anciano entregó la capa a su hijo (como símbolo de que le enseñó su saber). Cuando se presentó la muerte él la abrazó tranquilo, con la plenitud de quien ha aprendido a morir y como iguales se alejaron de la vida.

Algo sorprendente en animación es analizar la presencia de la muerte en los filmes infantiles, en especial en la factoría Disney. En su artículo “*We, re All gona Die. Death and the circle of the life in Disney*” (2020, pp. 271-281), Miller nos aclara que tras un estudio con 57 películas de Disney y Pixar se han hallado 71 personajes muertos, incluyendo más de una muerte por película, siendo algunas de estas muertes implícitas, como la madre de Blancanieves (1936) o muy explícitas como los villanos Clayton en Tarzán (1999) o Frollo en el Jorobado de Notre Damme(1996). Esto le es usual en los castigos a los villanos Disney, como Gastón en la Bella y la Bestia (1991) o la bruja de Blancanieves, quienes caen al abismo, y no vemos su *cadáver* cósmico. Miller menciona

que “las películas Disney, en general, se nos muestra una conciencia y un respeto ante el ciclo de la vida humana. Quizás eso es porque Disney reserva algunas de sus peores muertes para sus personajes malignos quienes reniegan aceptar el hecho de su propia mortalidad” (p. 280). En otras pudorosas ocasiones, en lugar de matar a las princesas, lo que hacen es dejarlas en un sueño comatoso como la Bella Durmiente (1959) o Blancanieves, que resucitan con un beso. Famosa es la muerte de la madre de Bambi, quienes todos creen que muere en lugar de su hijo para salvarlo de los cazadores. Pero si pensamos al estilo Heidegger, aunque todos los demás se sacrificasen, nadie puede morir por otro, ni por su propio hijo, es decir ocupando su lugar, pues Bambi (1942) también tendrá su ahí, pues el ahí de cada muerte es propia en cada Dasein (ser-ahí). Como vemos, es fecundo el caso de Disney por la muerte, quien los empapa una dimensión moral – aspecto que Heidegger no labra en primera instancia – atribuyendo que la vida digna conlleva una manera de morir dignificada, al contrario que sus villanos castigados.

Pero esto no es así para el Dasein. En la aclamada obra *Coco* (Unkrich, L., Molina, A., 2017) basada en el Día de los Muertos mexicano, el joven Miguel desafía las directrices de su familia y decide ser auténtico, él mismo: ser cantante. Como labor de memoria ancestral, su familia reza y habla sobre los muertos, dotándolos de una “vida narrativa” tras la muerte. Como si fuese un caminante de mundos, Miguel visita por error la tierra de los muertos, que se conecta con nuestro mundo sólo esa noche. Pero esta tierra no es un paraíso, sino una continuación *eterna* de la vida, con todas sus miserias, burocracias, pobreza, delincuencias y adulación a ídolos fantoques. Miguel conoce a un vagabundo ratero y cojuelo sin ninguna dignidad llamado Héctor que en una serie de negociaciones le promete que conoce a su admirado músico, Ernesto de la Cruz. Tras varios rodeos, Héctor le dice que puede prestarle la guitarra de un amigo suyo para que demuestre su talento y le dejen visitar a su ídolo, De la Cruz. Héctor le conduce a un infortunado gueto donde viven seres *casi olvidados*.



Fotograma de *Coco* (Unkrich, L., Molina, A., 2017). Etapa: **ED. PRIMARIA**.  
**Miniatura: La muerte final. El olvido como muerte.**

En la miniatura apreciamos como Héctor disimula su vacío llamando la atención, y tomando una botella de tequila entra a un trastero buscando a Chicarrón, un muerto moribundo que está a punto de ¡volver a morir! Aferrado a su guitarra, sus huesos brillan debilitados y dice tosiendo – desaparezco -. Héctor mira a su viejo amigo brillando, desapareciendo incluso sin ente ni cuerpo, sabiendo que pronto él desaparecerá, su segunda muerte. Su muerte final. Miguel al ver esta muerte definitiva dice:

- Oye ¿qué le pasó?
- Ya fue olvidado. Si no queda nadie que te recuerde en el mundo de los vivos desapareces de este mundo. Le dicen *la muerte final*.
- ¿Y dónde está ahora?
- Nadie lo sabe. (...) Nuestra memoria solo se puede transmitir por los que nos conocieron en vida, de las historias que cuentan sobre nosotros. Pero no hay nadie con vida que puede contar las historias de Chichi. ¡Eh! ¡Nos pasa a todos al final!

En este caso el *Dasein fantasma (sólo con posibilidad en ese lado fantasma)* no está marcado por la posibilidad de muerte, sino por la posibilidad de olvido, que sería la muerte de la muerte, la muerte final. El lugar de depender de las limitaciones físicas del cuerpo, depende de la memoria de los vivos. Héctor vive una postvida inauténtica, y en lugar de cargar con un olvido de la muerte, carga con un olvido de su propio olvido. Realmente *Coco* es la historia de cómo los muertos pueden morir, siendo el olvido la muerte final. Heidegger inicia toda su causa filosófica denunciando el mayor de los olvidos, el olvido del ser, y que la cura es el recuerdo del ser para recordar nuestra propia finitud. En este caso sería un recuerdo del ser-otro, un recuerdo de los demás como forma de vida memórica en donde el Dasein toma conciencia de la muerte-otra de lo que era (posibilidades que fueron) y desde lo que no es ni será (posibilidades que nunca serán posible) pero que afectan a nuestro *ahí*. No solo es que los muertos guían y ayudan a los vivos, como modelos de posibilidad e identidad ancestral, sino que la muerte también es ayudada desde la vida, en un trabajo de memoria reputacional. En definitiva, ¿La memoria sirve para dar vida a los muertos? ¿La muerte es el olvido? En *Coco*, tras la muerte vive la memoria, y el olvido de la muerte-otra sería la muerte final. Ahora bien, Heidegger se opondría a la duplicidad del mundo de *Coco*. En él, la muerte es el fin de las posibilidades, un Dasein finalizado, que no continúa sus posibilidades en otro “barrio”, ni transformado en estrella, ni en árbol, ya que en él la muerte no es cambio a otra cosa, sino un cambio ontológico de *ser a no ser* posibles. Pues la muerte es *irrebasable*, más allá de ella no hay nada.

### EJERCICIO 17– LO VIVO Y LO MUERTO.

Agrupamos al alumnado en pequeños grupos, y proponerle un ejercicio clasificatorio que crea dilemas conceptuales. ¿qué está vivo? ¿qué está muerto? ¿Muerto es inerte? ¿hay algo inclasificable?

Se les dan 14 trozos de papel pequeño. Escriben cada nombre en uno de ellos. Además, se les entrega un folio grande y útiles de dibujo. *¿Cómo clasificarías las cosas siguientes: ¿Como vivas o como muertas, o como indeterminadas?*

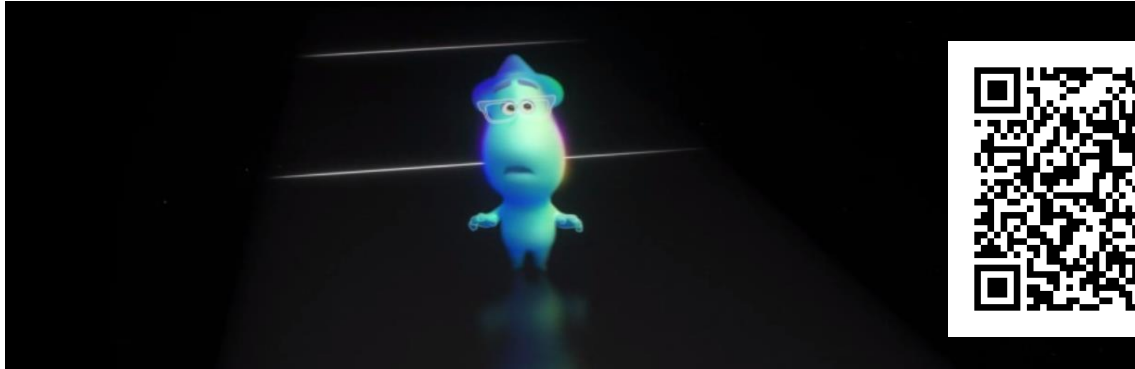
<i>Momias</i>	<i>Relámpagos</i>	<i>Algas marinas</i>	<i>Arrecifes de coral</i>
<i>Fantasmas</i>	<i>Volcanes en erupción.</i>	<i>La sangre</i>	<i>Madera petrificada</i>
<i>Fósiles</i>	<i>Bacteria</i>	<i>Pensamientos</i>	<i>Un bote de garbanzos.</i>
<i>El sol</i>	<i>Las uñas</i>	<i>Las perlas.</i>	<i>El agua.</i>

Se les entrega un folio grande en el que deben pegar su propia clasificación de la manera que deseen: Colocación del folio, en ambas caras, doblando el folio, todas las etiquetas en una esquina, unas encima de otras. (Nota: A priori estas señas no se les transmite para no condicionarlos. Sólo se les asesorará en atención al proceso y según transcurra la actividad).

Investigación Filosófica. Manual para acompañar a  
El Descubrimiento de Harry Stottlemeier (1988).  
Idea Principal N.º 6: La vida y la muerte. (XIV-11. Página 383 y 384).

Otra película mortecina de Disney es *Soul* (2020) de Peter Docte, donde de nuevo el tema musical va a guiar la autenticidad de los protagonistas, los cuales *son* cuando la música fluye. En esta ocasión, Joe Gardner, un profesor de música de secundaria se siente insatisfecho y atrapado en su rutinaria e infravalorada vida docente. Siente que no es. Sueña con una carrera en el jazz, eso *es* lo que él *es*. Un día puede demostrarlo en una prueba de sonido – se deja llevar – y libera al ser. Todos quedan boquiabiertos, podríamos decir que incluso él mismo. Al salir de la extenuante prueba deambula tan absorto y fantasioso con el festejo, que aun gozando de suerte finalmente cae funestamente en una alcantarilla. Muere. La falta de atención al mundo trae al Dasein la muerte. Desposeído de cuerpo, su alma cae en una pasarela que es tragada por una luz redentora, el más allá. Joe, corre en sentido contrario y topándose con otras almas humanas les dice:

- *¡Oiga, yo no debería estar aquí!*
- *Seguro que para ti ha sido inesperado – dice un alma anciana - Yo es que claro, tengo 106 años, llevo mucho tiempo esperando esto. (...) ¡qué emocionante!*
- *No, no, no, oiga, tengo un concierto, no puedo morirme ahora.*
- *Bueno, no creo que sea algo que puedas decidir tú. – dice otra alma.*
- *¡Si, sí que puedo! Me niego a morir el día de mi gran oportunidad. Ni de broma. Yo me largo. No puede ser, no me puedo morir hoy. ¡Ahora que mi vida acaba de empezar! No quiero morir ¡No he acabado! ¡No he acabado!*



Fotograma de Soul (Docte, P., 2020). Etapa: **ED. PRIMARIA**.  
**Miniatura: Heidegger y la muerte. Aún no puedo morir, mi vida acaba de empezar.**

### EJERCICIO 18 - GUÍA DE DISCUSIÓN SOBRE LA MUERTE Y LA VIDA.

A lo largo de este tema sugerimos dos frondosas guías de sucesión, siendo esta la primera. Puede utilizarse dándola en grupos y que escojan la mejor pregunta, o iniciando el diálogo con una de ellas, e ir lanzándolas en el momento oportuno según vaya girando el tema.

- ¿Qué clase de cosas suceden en la vida?
- ¿Qué es lo que más nos gusta de estar vivos?
- ¿Puedes tener más de una vida?
- ¿Cuánto dura estar vivo?
- ¿Cómo termina la vida? ¿Qué es lo último que sucede?
- ¿Cómo sabemos que algo está vivo?
- ¿Por qué mueren las plantas y los animales?
- ¿Qué diferencia hay entre algo que está vivo y algo que está muerto?
- ¿Si pudieras vivir eternamente? ¿querrías?
- ¿Existe la muerte?
- ¿Existe vida antes de la muerte?
- ¿Qué relación tiene la muerte con la vida?
- ¿Estamos destinados a morir?
- ¿La muerte es sólo un cambio?
- ¿Existe la muerte después de la vida “no física”?
- ¿Puede morir algo no físico?
- Un objeto físico ¿puede morir?
- ¿Qué es la muerte?
- ¿Qué relación tiene con la vida?
- ¿Hay algo que nunca muera?
- ¿Es útil la muerte?
- ¿Por qué nos morimos?
- ¿Hemos de aceptar que nos morimos?
- ¿Quién decide si las vidas son largas o cortas?
- ¿Es la muerte quien decide o nosotros quienes la evocamos?
- ¿Por qué unos mueren jóvenes y otros ancianos?
- ¿Qué medio tiene el hombre para evitar la muerte?
- ¿Se puede engañar a la muerte?
- ¿Qué sentido tiene la muerte?

Lo que le pasa a Joe es que ha transitado una vida plomiza e inauténtica y siente que no le ha dado tiempo a disfrutar de su despertar a su yo auténtico. Pero ¿Por qué esperó tanto en ser él mismo? ¿Por qué vivió tanto tiempo como un durmiente, como un cuerpo sin *alma*? Y ahora que brilla su alma, digamos su ser, se finaliza su cuerpo. Ahora, Joe tiene razones para estar vivo, pero la cuestión es ¿Por qué antes no las tenía? ¿Acaso no pensaba que un día llegaría el fin? Al igual que Joe, el Dasein tiende a olvidar su muerte, y (mal)gasta su tiempo vital, pero esta irrumpe. Joe dice - No puede ser, no me puedo morir hoy. ¡Ahora que mi vida acaba de empezar! – pues la inminencia de la muerte es siempre un “aún no” ¿Acaso no estamos siempre empezando? La clave de analizar la muerte de Joe Gagner no es en cuanto su muerte, sino en cuanto a cómo Joe vivía existencialmente. Como decía Heidegger - Morir no es un acontecimiento, es un fenómeno a comprender existencialmente. La muerte heideggeriana es un *nunca más, nunca jamás*, pero esta película no lo respeta, y nos sitúa en una conciencia de posibilidad tras la frontera de la muerte, de nuevo, otra forma de vida tras la aduana de lo físico. Esta narrativa de la post-muerte y el más allá originarían un “ser-allá” o “ser-más allá”, situando al Dasein en un momento después de su ahí, después del ser. Pero en ese después el ser se mantiene, sigue siendo. En esta obra, ese *ser-allá* tendría un carácter de aquí y ahora (en el más allá, claro), porque en su ser pasan acciones temporales (antes y después), corretea por escenarios, y, además, es consciente de sus posibilidades. Entonces caemos en otras interpretaciones o relatos sobre la muerte, en las que el fin del cuerpo no es el fin, como sucede en las religiones o mitologías. Pero para Heidegger (2000, p.271, parágrafo 49.) eso es crear una metafísica de la muerte, y lo que le preocupa a él es el ente *existenciarío*, el cuerpo físico, que se pregunta por su ser posible, y todo lo que el Dasein desconoce cómo posibilidad tras la muerte es su deseo teórico de seguir teniendo posibilidades, una mudanza al *allá*, aunque llegue el fin. En la obra Joe Gagner vuelve a la vida, porque ha aprendido la lección. Pero no, buenos o malos, la muerte del Dasein es irreversible.

Este deseo de explorar el “allá” desde nuestro “ahí” lo vemos en el film *The Discovery* (McDowell, C., 2017), en donde la ciencia y la técnica, dejando de lado la filosofía, inventan una máquina que afirma, y lo peor, evidencia desde los esquemas positivistas actuales, que hay un tipo de forma de vida tras la muerte. Tal descubrimiento conmociona a la sociedad. Además, es avalada por el científico, el Doctor Thomas Harbor (Robert Redford) quien aclara que su máquina es precisa, y que es su responsabilidad compartir *la verdad*. En una tensa entrevista dice:



- Prefiero llamarlo “nuevo plano de existencia. Verá, no sé si usaría términos como cielo, alma o más allá, tengo la seguridad científica que una vez el cuerpo muere, una parte de la conciencia lo deja y viaja a un nuevo plano.

Justificando que sabe lo que hay, indica que la muerte es una transformación física de partículas subatómicas, etc. Ahora bien, desde el anuncio del descubrimiento se suicidan más de un millón de personas en pocos meses. Dicha creencia en un mundo *mejor* más allá, anima a no afrontar esta vida finita, y optar por el suicidio denota el deseo de continuar *mejor* en el siguiente plano. Las religiones clásicas, disponen de la idea de más allá, pero con connotaciones morales, en donde se juzga si somos bueno o malos, lo cual presiona a los vivos a vivir con tal o cual estilo por miedo al juicio eterno y calidad de vida en el más allá. En esta visión técnica, sin moral y científica, no hay juicio moral y el suicidio se torna solo un boleto de viaje a otro plano. La muerte como tránsito a otro lugar, es en las filosofías existencialistas, en especial el Kierkegaard, un misterio, una creencia que oscila entre saber y no saber que exigiría un salto de fe. Sin embargo, aquí la muerte se nos presenta como un tránsito científico. Pero, para Heidegger la ciencia no comprende el cambio entre el ser y el no ser, porque para él, “la ciencia no piensa”, no filosofa, no tiene acceso a la nada y al ser. A lo que puede acceder este doctor y la ciencia es a la cosificación de la nada y del ser, ¡incluso cosifican la filosofía! Para Heidegger para hablar de la nada y del ser hay que salir de la técnica y volver a las preguntas filosóficas. Lo terrible de *The Discovery* (McDowell, C., 2017), es que nos muestra un lúgubre y macabro mundo donde quedan pocos vivos, porque la moda del suicidio genera el *efecto llamado* de emigrar a un plano tras la muerte. Lo más oscuro de este relato es que la ciencia nos falla, y la máquina no demostraba aquello que parecía demostrar. Pronto, toda la campaña de certezas científicas y monopolio científico de la verdad se deshacen rápidamente, asumiendo a la humanidad en un error.



Fotograma de *The Discovery* (McDowell, C., 2017). Etapa: **ED. SECUNDARIA**.  
**Miniatura: La ciencia no piensa la muerte. Suicidio y el plano de existencia**

Semejante ocurre en el profundo film de Hirokazu Koreeda, *After life* (1994), en donde un grupo de personas llegan semanalmente a una estación de tren habilitada como un centro educativo. Al llegar, se les asigna un tutor, y este les comunica que han muerto y que tiene tres días para seleccionar el mejor de los recuerdos que han tendido en vida o un momento decisivo existencialmente. Este recuerdo se les grabará, pasando con él al otro lado. La decisión no es sencilla pues sólo pueden escoger uno. La relación entre la persona y el tipo de vida que ha llevado queda patente. Algunos tienen mucho entre los que escoger, otros no quieren escoger, otros focalizan en detalles superfluos, otros necesitan ver su vida en vídeo porque su vida ha sido tan inauténtica que sus recuerdos son una masa indiferente. En la miniatura vemos cómo los tutores presentan la solicitud a los visitantes. El film permite al espectador este mismo trabajo, y es que no es necesario morir para hacernos esta pregunta, pues si entendemos que vamos muriendo poco a poco, y la muerte puede llegar en todos nuestros posibles, entonces ¿qué momento elegiríamos ahora?



Fotograma de *After Life* (Koreeda, 1994). Etapa: **ED. SECUNDARIA.**  
**Miniatura: Decidir nuestro mejor recuerdo tras la muerte**

#### **EJERCICIO 19 – EL MEJOR MOMENTO DE TU VIDA.**

Solicite a los alumnos/as que seleccionen el mejor momento de su vida, o un momento crucial, o un momento significativo, o un momento, etc., ya que variará del sentido que le dé el participante. Lo esencial es saber que solo pueden seleccionar uno, dejándolo escrito en un papel.

Tras ello, nos colocamos en parejas y se intercambian los papeles. Ahora se turnan los roles de tutor (A) que es quien hace las preguntas sobre cuál es la causa y esencia de ese momento ayudando a concretar, y el otro rol, el preguntado (B) que responde a las preguntas indagativas, describe el recuerdo, ofrece detalles. El tutor debe afinar bien las preguntas, pues debe escribir la causa principal del sentido de ese momento para esa persona, además puede dibujarlo, añadir símbolos, todo aquello que de imagen y razón y ese momento a guardar. Posteriormente se turnan los roles.

Finalmente, las parejas dan su punto de vista de la experiencia en gran grupo, y exponen aquello que más han aprendido y si ha sido valiosa o no la actividad.

Lo curioso es que los personajes nunca se habían preguntado por mejor momento vital, ni sobre la vida misma antes de la efectuada muerte, en el camino hacia ella. Es la muerte la que los obliga. Este ilusorio momento *postmuerte* les exige pensar. su existencia. Luego ¿Y si cada vez que pensamos la muerte nos simulara este viaje a esa estación, a un lugar en donde repensamos nuestros momentos? El olvido de la muerte, de nuestra finitud, es el deseo del hombre por ser inmortal dentro de un mundo donde todo tiene fin, todo cambia. Donde ni la nada es para siempre. ¿Y si necesitásemos aprender que somos mortales para empezar a vivir con plenitud? ¿Y si aprender a morir fuese realmente aprender a vivir en un mundo donde sabemos que algún día llegará el fin?

Como menciona Cabrera (2015, p. 267) “el ser parece darse para Heidegger tan solo a través de momentos crepusculares del ánimo”, como sucede en el western crepuscular *Sin Perdón* (1992) de Clint Eastwood. Entre venganzas y falta de perdonar(se), el film narra la decadencia de unos pistoleros existenciales: un asesino jubilado con remordimientos, un anciano, y un joven miope que nunca ha disparado. ¿Pero cuál es la pregunta por el ser en estos cazarrecompensas? William Munny (Clint Eastwood) es un porquero que le juró a su difunta mujer que nunca más volvería disparar, pero tras ser seducido por la recompensa, progresivamente y entre tanto cuatrero violento va retornando a su ocultado ser. Al final del film, se nos muestra el retorno del pistolero. Su gatillo no tiembla. Es. Se sintoniza con su letal autenticidad, una autenticidad llena de cadáveres. En la miniatura vemos el imberbe Kid (Jaimz Woolvett) que balbucea entre mocos y lagrimones que es la primera vez que mataba un hombre. Will, ni le mira, y le dice que - “*cuando matas a un hombre no sólo matas lo que era, sino matas todo lo que podría ser. Cuando matas a un hombre matas su posibilidad* -. Matar es robar la posibilidad del ser. Ahora bien, pensamos en Will, su muerte lenta cada vez que arrebatada una vida sabiendo esto. ¿Qué peso tiene para el que mata condenar al fin de las posibilidades al que muere?



Fotograma de Sin perdón (Eastwood, 1992). Etapa: **ED. SECUNDARIA.**  
**Miniatura: Los pistoleros existenciales. La muerte es el robo de las posibilidades del ser.**

De morir pasamos a matar. Matar es un oficio de aquellos que ven a los demás como entes, no matan Daseins lo que hacen es gestionar cadáveres, entes. Esa visión cósmica le es propia existencia inauténtica. Nadie puede quitarle a otro su muerte misma, ya que nadie puede morir en su lugar. Es decir, el robo no es de la muerte misma sino de la posibilidad de seguir siendo. Pues la muerte cuando se presenta como fenómeno que es, es propia. Puede ser entendida como acontecimiento en los otros, afecta a nuestro ser, no como fenómeno propio sino como un fenómeno otro que debemos pensar existencialmente – Esto es lo que le afecta a Will, ser un segador de la muerte-otra. Todas esas existencias que ya nunca serán, se devorarán a Will hasta el momento en que su muerte sea. Es una violencia dentro de él, una intranquilidad. Cuando la muerte es en nosotros mismos, entonces llegamos a no-ser. La muerte sería propia. Pero ese no-ser sigue siendo y afectando al ser-otro de los demás. Will no ha muerto (aún), pero le afectan las muertes, estas no le perdonan, al igual que cuando nosotros muramos y ya no estemos, afectaremos a los demás en la medida que no estaremos jamás.

La muerte se presenta en el ahora, ahí. De nuevo, en la enroscada obra *Synecdoche, New York* (Kaufman, C., 2008), volvemos a ver cómo le van las cosas a Caden. Tras décadas de crear “la mejor de las obras de teatro posibles” y creando un mundo dentro del mundo (como muñecas rusas), Caden se despierta y deambula por ese submundo clonado y ruinoso, el cual se torna ahora postapocalíptico ¡un mundo a punto de morir! La ontología de ese mundo tiene una fragancia de finitud. Con su bastón va pisando los absurdos libros de autoayuda de la psicóloga. Una voz narratológica lo guía, es la conciencia misma del film, de Caden, la pura esencia del guion, es el *sein* que pastorea los fotogramas y arrastra a nuestro trágico personaje a su momento final. Ahora Caden escucha al ser, que dice – *El futuro emocionante y misterioso ya ha quedado atrás (...) Has batallado para entrar en la existencia, y ahora te deslizas silenciosamente fuera de ella - y se da cuenta que nunca fue el personaje que en la película tenía que ser ¡él en verdad tenía que haber sido la limpiadora, ese era su ser auténtico!, muy dolorido se arrepiente que no llegó a hacer aquel picnic con su hija. Y es que lo que duele en el temor a la muerte, es el temor al dolor durante la vida. Como dice el proverbio, quien teme sufrir, ya sufre el temor. Sufrimos por la muerte no presente, aquello que es solo posibilidad. El dolor es algo vital, y la muerte en sí está desposeída de dolor. El dolor es la posibilidad.*



Fotograma de Synecdoche, New York (Kaufman, C., 2008). Etapa: **ED. ADULTA Y FORM.DEL PROFESORADO**

**Miniatura: El ser como narrador. Proyecto vital, autenticidad y muerte.**

En cuanto se deshace de su personaje inauténtico, se va relajando, la imagen se va tornando nítida – ah, ya sé cómo hacer esta obra de teatro. Tengo una idea. Creo que... - Entonces la voz lo interrumpe y haciendo el ser de narrador interno. Dice– Muere -. La pantalla se hace negra. Silencio.

#### **EJERCICIO 20 - OTRO PLAN DE DISCUSIÓN SOBRE LA MUERTE.**

Esta lista de pregunta, se une a la guía y completa la ya mencionada antes. Como ya sucedía en la otra, Puede utilizarse dándola en grupos y que escojan la mejor pregunta, o iniciando el diálogo con una de ellas, e ir lanzándolas en el momento oportuno según vaya girando el tema.

1. ¿Por qué hay tanta gente que encuentra interesante leer cosas sobre la muerte?
2. ¿Por qué muchas personas no quieren hablar de la muerte?
3. ¿Por qué nos parece más trágica la muerte de un ser humano que la de un animal?
4. ¿Por qué nos hace sufrir más la muerte de un joven que la de un anciano?
5. ¿Crees que es injusto que algunas personas mueran jóvenes, en pleno éxito personal?
6. ¿Crees que hay personas que merecen morir, o nadie merecería morir?
7. ¿Crees que, a la gente, si pudiera saber cuándo va a morir, le gustaría saberlo?
8. ¿Hay veces en que es preferible morir que seguir viviendo?
9. ¿Por qué crees que algunas personas se suicidan?
10. A la gente que le asusta la muerte, ¿qué le asusta más: dejar de vivir o pensar en lo que pueda haber después?
11. ¿Te gustaría no morir nunca?
12. ¿Qué pasaría si los seres vivos no murieran nunca?
13. ¿Consideras que, una vez muertos, todo se acaba?
14. ¿Es posible que haya algo más allá de esta vida?
15. ¿Es posible que tu hayas vivido ya otras vidas anteriores y vayas a vivir otras vidas después de ésta?
16. ¿Crees que es justo que en esta vida algunas personas sólo hayan encontrado sufrimientos y otras no hayan parado de hacer sufrir a los demás?
17. ¿Sería mejor si hubiera otra vida en la que las personas encontraran la felicidad y la justicia que no han encontrado en ésta?
18. ¿Sería mejor si hubiera otra vida en la que las personas que han sido muy malas recibieran un castigo?
19. ¿Piensas que la gente se comporta mejor porque piensa que sus acciones van a ser juzgadas después de la muerte?

20. ¿Es posible que la creencia en otra vida fomente la resignación en ésta?
21. ¿Cómo explicas la coincidencia de los testimonios de aquellas personas que han estado en estado de muerte clínica y se han recuperado?
22. En el supuesto de que sigas viviendo después de la muerte, ¿qué es lo que seguiría viviendo: tú mismo, una parte de ti, tu alma, ¿tu cuerpo astral...?

## Existencia auténtica e inauténtica.

Ya hemos hablado profusamente sobre cómo vivir la existencia desde lo propio, que para Heidegger exige una educación y ética de la mirada. Nuestra mirada habilita preguntar sobre la diferencia del ser y los entes, y en ello, preguntarnos por las posibilidades de ser y no ser, teniendo en cuenta nuestra propia muerte y finitud, aspecto elemental para dotar de sentido nuestro tiempo sin postergar aquellos proyectos que nos hacen ser de verdad. Dicho estado de búsqueda se le llama existencia auténtica o propia. Para Heidegger la existencia autentica es aquella que se apropia de lo más propio, su ser y su propia muerte.

¿Entonces cómo es la forma inauténtica? Pues una inversión de lo anterior. La existencia inauténtica es aquella que niega la pregunta por el ser y la angustia. Indirectamente, niega la revelación de la muerte. Es decir, el olvido del ser, es negar la posibilidad de muerte. Además, esa negación u olvido hacen que su mirada padezca indiferencia ontológica.

En esta miniatura tenemos a nuestro ya conocido Caden haciendo de buscador de su ser más auténtico, como él dice “verdadero”. La psicóloga, que se muestra como un ente “de lujo” de robótica expresividad, le dice - ¿Qué es lo que sería verdadero? - a esto Caden le dice con angustiosa sinceridad – Me temo que voy a morir. No sé qué pasa conmigo. Quiero hacer algo importante mientras esté aun aquí. Tras esto, a Caden le entregan un premio millonario para hacer un acto humanista supremo – Ahora podré usar mi verdadero yo para hacer algo – dice ante la psicóloga - ¿Y cuál es tu yo verdadero? Lo que busca Caden es sintonizarse con su autenticidad, aquello que le es más propio.



Fotograma de Synecdoche, New York (Howard, 2013). Etapa: **ED. ADULTA Y FORM.DEL PROFESORADO**

**Miniatura: Buscar al verdadero yo y las visitas a la psicóloga.**



Ahora bien, a Caden le lleva todo el film explorarse y darse cuenta de que su yo más auténtico no es el de director de teatro. Todo ello es un periplo lleno de explosivas angustias, convulsiones, temores, tanteando otras identidades, que al final, le llevan a la serenidad<sup>194</sup>.

### EJERCICIO 21 - SER Y APARIENCIA.

Los entes y las cosas se nos presentan con una apariencia, ante esta apariencia intentamos revelar lo que las cosas son en realidad, en ese ahí. En ocasiones los entes no son, y su apariencia nos hace cuestionarnos. El dilema está en esas situaciones en la que el ser es o cuando es solo una apariencia del ser. Estas disquisiciones nos adentran en cuestiones sobre lo existente (aquí y ahora) y la realidad. En Heidegger la falsa apariencia responde mejor a lo impropio e inauténtico, y el ser correspondería a lo verdadero, propio y auténtico. La apariencia sería la *coseudad* externa del ente, y el ser correspondería a lo oculto.

Ante esto, le planteamos al alumno varias cuestiones ontológicas ante las que debe desarrollar posibles hipótesis plausibles, con sentido.

*Responde de manera argumentada, ya sea individual, en parejas o pequeño grupo, a estas preguntas sobre la relación entre el ser y las apariencias. Después seleccionen tres que sean muy interesantes de compartir o despierten el interés al ser muy problemáticas.*

- ¿Puede alguien tener pinta de extranjero y no serlo?
- ¿Se puede tener aspecto amable y no serlo?
- ¿Se puede tener aspecto egoísta y no serlo?
- ¿Puede, la profesora, parecer severa y no serlo?
- ¿Puede un objeto tener aspecto de lo que no es?
- ¿Existen cosas falsas?
- ¿Podemos creer equivocadamente que alguien nos odia?
- ¿Podemos creer saber algo y no saberlo?
- ¿En qué reconocemos a un falso Papá Noel?
- ¿Podemos tener miedo equivocadamente?
- ¿Podemos confiar equivocadamente?
- ¿Algo de comer puede tener buena pinta y hacernos daño?
- ¿Me puedo equivocar sobre mí mismo?
- ¿Podemos creer lo que vemos?
- ¿Podemos ser confundidos con otra persona?

Adaptación de Brenifier, O. y Millon, I. (2011). Ejercicio 80. Pág.109

Ya hemos visto en Caden su sufrir para buscar al auténtico *Caden*. Ahora veamos los estigmas de la inautenticidad. La existencia inauténtica siempre está en riesgo de caer en la mundanidad cotidiana, como un antídoto para evitar la angustia solitaria, ocultando su miedo (a la muerte) tras la masa impersonal del Dasman (lo que es, lo que es así). Esta existencia prefiere no tomar decisiones individuales en soledad, pues es un desasosiego, así que escoge ya las opciones precocinadas opciones “que se dicen” y todos hacen. Le

---

<sup>194</sup> Ver miniaturas de **MINIATURA: Una obra de teatro: Todos vamos a morir** y **MINIATURA: El ser como narrador. Proyecto vital, autenticidad y muerte.**

tranquiliza saber qué hace lo que la mayoría hace (no quiere sentirse fuera del *uno*), y aunque su vida no tiene un proyecto pensadamente propio y personal, se puede decir que es una vida estable porque se siente acompañada por “lo que se dice” y la tendencia o moda colectiva. Esta forma impropia de vivir es la forma de existir de toda esa masa sin persona, es decir, de nadie. El impersonal. El Dasein (ser-ahí) se queda cerrado al mundo, no teniendo posibilidad de hacer sus posibles pues sus posibles ya están preconfigurados, predefinidos, un menú *no propio*, que como publicidad nos asalta y nos seduce para que pinchemos en ellas sin pensar. Al sustraernos la decisión, nos volvemos camellos nietzscheanos, esclavos encadenados, pensamientos apropiados por otros donde parecen elegir por nosotros, bajo el gran truco de que creemos que la elección es nuestra. *Se* nos elige. El mayor grado de inautenticidad es creer que en el fondo lo que hacemos es propio, aunque sea pura tendencia o moda masiva. Ese es el gran truco, la *caída* mortal. El camello convencido de que es rebelde, pero no; el esclavo encadenado en la caverna convencido que es libre, pero no. Otros eligen por nosotros. Elegirnos. El Dasman no escucha porque no comprende, está siempre cerrado a lo que es. Se revuelca en lo banal, y se deja elegir con gusto, de hecho, lo prefiere. Cuando se le pregunta al Dasman ¿Por qué hace lo que hace? Puede responder que, porque le gusta, porque quiere, porque quiere lo que le gusta, porque es bueno, etc., o incluso indicando “es que soy así” o “no soy tal cosa”. Ahora bien, ¿Por qué nos gusta lo que nos gusta? ¿Por qué queremos eso? ¿Por qué tal cosa es buena? ¿Eso hace que seas o no seas? El Dasman sufre contradicciones en este punto, pues los criterios no son suyos, no son propios, no están tejidos en su pensar. No los ha pensado personalmente. La sociedad, la era y la moda se los implantó en su mente. En el fondo, no sabe por qué le gusta lo que le gusta. No sabe por qué es lo que es. Si se rasca un poquito, tal vez sacamos que lo que gusta es porque gusta a todo el mundo, o a tal colectivo, o tiene aceptación en tal y cual. De ser así, padece (o goza) de inautenticidad existencial. El Dasman encarna esta forma de existir.

Por esto, al Dasman se le conjuga en voz pasiva, en un estado de interpretado determinado desde fuera. Ya lo hemos mencionado, el impersonal, *el sé*. Es decir, el Dasein (ser-ahí) pasa a una voz pasiva e impersonal, en lugar de *piensa* pasa a *se piensa*, en lugar de hace pasa a *se hace*, en lugar de habla pasamos a *se habla*, en lugar de dice pasa a *se dice*, etc. No piensa, es pensado, así evade muchos conflictos angustiosos y fatigosos. Como podemos ver no es una acción propia (con nombres y apellidos) sino disuelta en un anonimato de la cotidianidad. Ese anonimato nos alivia la responsabilidad, nos



tranquiliza pensar que son cosas decididas por otros, que otros hacen, otros lo han dicho, otros lo compran, ¡lo hace todo el mundo!, y así somos tentados y huimos de nuestras posibilidades, de nuestras decisiones más propias. Salimos del gigantesco peso existencial de decidir con responsabilidad, y así nos perdemos en lo indiferenciado, en lo anónimo, aquello tan masivo y denso que Heidegger denomina como *Lo uno*.

¿Pero qué es aquello que *más* nos seduce del club de lo inauténtico? Pues descargar el pensamiento mortal. Es atractivo que otros mueran, pero no propiamente yo. Yo no muero *aún*, “se mueren”, mueren otros (sin nombres ni apellidos). Hay un deseo de transferir esa posibilidad a otros, a la masa anónima. ¿Y si otro muere por mí; yo me libero y mi vida no tiene fin? Así, nos entregamos a lo anónimo para diluir que la muerte sea inexorablemente propia, surge una automática *voluntad de desapropiación*. Entendamos, esa masa sin nombre, ese colectivo identitario, es un *Uno* inmortal. Finan los soldados, finan los consumidores, finan los *followers* del fan club, finan los votantes, se rompen los entes, se suman cadáveres, finan esos otros sin nombre, pero nunca fina el Uno, pues en toda su masividad es un ente impersonal e impropriamente inmortal. En lo anónimo no hay muerte, ya que esa muerte que le pasa a los otros, está en el plano sin identidad de la masa anónima. Para la existencia inauténtica no hay muerte, solo hay gente que fallece. Si la muerte es algo único, propio e individual, que nos aísla y nos deja solos, el *Dasman* se entrega a lo masivo para que *sea de otro*, nos relaja no elegir y disolvemos en el pensamiento colectivo. En lo anónimo no hay preguntas, no hay pensamiento propio, todo está ya respondido, todo es pensado. Es algo tranquilizador, y a su vez, un lugar donde sentirse acompañado, en especial, cuando hay creencia de que otros pueden hacer en nuestro lugar lo que somos y lo que nos toca. En esa ilusión de que otros pueden morir en nuestro lugar, en ese miedo a la soledad de la inminente muerte nos distraemos disolviéndonos en la *protectora* mundanidad. La mundanidad es el escondite de los inauténticos para que la muerte se despiste y olvide darnos fin. Pero no es la muerte la que nos olvida, sino que somos nosotros los que olvidamos la presencia de la muerte. Así, olvidamos a la muerte para no hacernos cargo de nuestra posibilidad de fin.

Este olvido de la muerte, es lo que Heidegger diagnostica como el Olvido del ser. En *Introducción a la metafísica* (2014), Heidegger pasa de hablar de la pregunta por el ser a hablar de porqué el ente humano se ha olvidado del ser. El impersonal tiene apagada la angustia y la relación con la finitud, luego la mirada no es ontológica (no ve el ser) sino

cósica (ve cosas), no ve un ser que fina, sino cadáveres. Claro, cuando un Dasein (ser-ahí) olvida al ser, queda más que el cuerpo, el ente. Al olvidar el ser, dejamos taponado nuestro ser propio y no se es. Quedamos como entes (sin mirar su ser), pasando a ser señores y dominadores del paisaje de los entes, un mundo a manipular, como herramientas a la mano, a tramitar, a controlar, a instrumentalizar, a administrar, a tasar, a poner, a quitar, a consumir, a vender, a comprar, y un etcétera que muestra la relación cósica con las cosas. El ser humano pierde el ser y se convierte en una cosa más. ¿No es acaso que esa relación con las cosas nos acaba por convertir en otra cosa más? Todos estos ritos cósicos son los que fomenta con avaricia la sociedad *tecnomoderna* de consumo global, una sociedad impropia e inauténtica en auge que impide, en su sobrecarga de mundanidad acelerada, la pregunta por el ser. Luego, la sociedad de hoy es una sociedad que mantiene al ser en el olvido.

No es extraño que la filosofía de Heidegger sea tan actual, tan demandada como antídoto o vacuna, y es que globalmente campa a sus anchas un vacío existencial sin precedentes en la historia del pensamiento. Las cosas, los cacharros, los mercachifles y la publicidad identitaria han tapado tanto lo auténtico, que ya no quedan preguntas por el sentido, entonces el ser humano deja de ser y queda vacío. Un ente, una cáscara. Un acosa más varada entre las cosas. Ese imperio del vacío, ese quedarse a dormir en lo inauténtico sin retorno al ser es el *nihilismo* de Heidegger, una nada feliz e inauténtica, en el destierro del ser. En esta *caída* en la mundanidad, Heidegger expone varios rasgos que son propios del olvido del ser. En su análisis de la inauténticidad, menciona estos estigmas existenciales:

- La avidez de la novedad: Es la exigencia a vivir en lo último, en lo más nuevo. En el consumo de las últimas novedades, se impide una decisión propia, ya que lo novedoso seduce. A su vez, la avidez, busca disponer y tener todo, no eligiendo ninguna opción para quedar lindando ambiguamente entre todas. Al ostentar el todo, queda en la nada, pues no decide nada propio. Ante la indecisión de posibilidad, es la novedad la que nos decide. La avidez de novedad tiene una enorme presencia en la moda. En el consumo de tendencias (*trending topics*). Se manifiesta una *falta de decisión o falsa decisión* donde somos arrastrados sin propiedad. Se crea una indiferencia insensible, una ambigüedad donde “todo da igual”; todo o nada tienen el mismo sentido, total o ninguno. Al no haber proyecto personal, todo es escasamente valioso de significado. Lo último es lo valioso, despojando a todo de enigma, de misterio, de fuerza, de

profundidad, y así arruina la posibilidad de proyectarse. Corresponde a la habladería de lo más rápido. La avidez del Dasein genera errancia.

- La Errancia: Nada tiene semblante del ser, se pasa de un punto a otro sin profundizar en ninguno. Hay un *estado de prisa* que impide la demora, un zapping entre entes, en donde el Dasein no se afinca, no se apropia y mata la profundidad. No hay serenidad, no deja que las cosas sean. En la errancia late *la falta de atención*, y el desprecio a profundizar en los pequeños detalles. Hay inconsistencia, voluntad de distracción y deseo de cambio acelerado. Tiene una mirada sin preguntas, sin asombro. Este afán errante da vida a una *falsa curiosidad*, que caduca rápidamente sin ofrecer transformación. La errancia tapona o cortocircuita que proyectemos, es decir, tener proyectos propios. Además, genera una actitud inhospitalaria, ya que al errar creamos un destierro a un no lugar, sin un suelo al que arraigarnos. El Dasein errante es un Dasein ávido.
- Entregarse al *se* o habladería: Es caer en estado de interpretado, dejándonos llevar por las habladerías mundanas. En el *mundo del se-dice*, no tenemos voz propia ni habla el ser, sino que nos entregamos a lo que *se dice* que hay que hacer, pensar, hablar, leer, etc. No hay que ser desde lo propio, es un estado de pasiva refleja, el *se*. Dejarse llevar por la propaganda política o la publicidad identitaria y de consumo es algo esencial del *se*. Mundo del se-dice, es *la charlatanería o escribiduría* y dejarnos pensar sin cuestionamiento por todo lo que dicen los demás. Quedando así, el Dasein, no usa, no habla, no piensa, sino él se usa, se habla, se piensa. El mundo del se-dice es el que presenta la avidez de novedad y la actitud errante como la única alternativa. La existencia humana está en constante riesgo de “caer” en el anonimato de la impersonalidad, la despersonalización, el *mundo del se*. En ella no hay silencio contemplativo, no se detiene, ya que exige llenarlo todo de habladería y consumo de entes para crear una ocultación. Al no callar oculta su falta de comprensión. La existencia inauténtica tiene prohibida el aburrimiento. El aburrimiento es algo maldito, así que llena sus días de cosas, consumiendo entes, muchas experiencias, acumular hechos, ¡que pasen muchas cosas! *El se*, evita el silencio y la serenidad, la mirada tenta y escucha abierta a la comprensión. Hay negación al ser, aquí todo se sabe y todo se dice. Estas faltas, de mirar, de escuchar, de preguntar, de esperar, hacen que el ser esté en *estado cerrado* y no se pueda presentar. Al evitar la nada y el silencio angustioso donde nacen las preguntas, evita tomar conciencia de su ser y su muerte. Es un mundo para olvidar el ser.

Podemos ver la inautenticidad en numerosos prototipos de existencia. Veamos, en la célebre obra de Fellini, *La Dolce Vita* (1960), seguimos la mundana, liviana y estética existencia de Marcello (Marcello Mastroianni), un paparazzi que se dedica a rastrear chismes y convertirnos en habladurías, en la novedad infundada de un montón de lectores impersonales. La obra nos muestra cómo el personaje arrastra con suprema errancia, glamour, su cuerpo y su superficialidad por clubes nocturnos de striptease, por conversaciones en las que fuma con aire de postureo italiano, y por su ambigua y tóxica relación de pareja con Emma (Yvonne Furneaux), desde una ontología tan indiferenciada y tan barata que todas sus frases son superfluas. Emma no cuida al ser de Marcello, quiere controlarlo como un ente, pero no lo comprende, y tampoco es para menos porque Marcello tiene una identidad tan licuada e impropia que en todo momento parece aburrido de ella (aburrido de todo). En el fondo a Marcello, todo le da igual. Como errante, coquetea con todas las mujeres, pero en ninguna pretende profundizar. En cierto momento del film escolta a una diva internacional, a la vanidosa estrella Sylvia (Anita Ekberg). Siendo ella la máxima novedad, Marcello se entrega a lo último y bailotean de fiesta por la noche. Ambos parecen vivir una existencia artificial, parecen guionizados, comportándose y hablando como entes estéticos. Ellos se-dicen. Un amigo suyo, un intelectual, los invita a su casa en numerosas ocasiones. Marcello transporta a Emma a esos banquetes como un ente más. En una de los coloquios, los presentes empiezan a hablar sobre las grandes evasiones de la vida, aquello que nos hace olvidar al ser. En la miniatura vemos cómo una locuaz invitada menciona las evasiones - “fumar, beber y la cama”. El lugar le genera una quiebra a Marcello, se angustia, le está dando que pensar. Se acerca al anfitrión, Steiner (Alain Cuny), le dice que él quería ser otra cosa - “creo que estoy desaprovechando mi vida” - que él quería ser escritor, pero su trabajo de periodista chismoso lo aleja. Steiner le menciona que puede cambiar cuando desee, que le puede presentar un editor, que si él lo desea puede abrir la posibilidad. Pero no.



Fotograma de *La Dolce Vita* (Fellini, F. 2013). Etapa: **ED. SECUNDARIA.**  
**Miniatura: La existencia inauténtica. Las tres evasiones.**

**EJERCICIO 22 – LAS GRANDES EVASIONES. UN ANÁLISIS SOBRE LO IMPROPIO.  
EL TEST DEL DASEIN.**

Todos tenemos pequeñas y grandes evasiones mundanas. Proponemos analizar cómo nos evadimos en lo impropio desde la óptica de Heidegger, elaborando una tabla de análisis, dividida en tres momentos:

La primera fase, dialogar los ítems del cuestionario. Negocie los indicadores en el aula. A continuación, se ofrecen algunos, pero lo mejor es llevarlos a un espacio filosófico y discutirlos.

La segunda fase, proponga a los alumnos/as que se *autodiagnostiquen* durante un día completo, o más tiempo, sobre los aspectos inauténticos de Heidegger. Proponemos estos ítems, aunque se pueden discutir en el aula y decidir cuáles faltan o sobran. Se les propone que entre ellos se lo señalen (co-diagnóstico), o como acto de autoconsciencia en donde nos damos cuenta de nosotros mismos (autodiagnóstico). Por cada toma de conciencia, ponemos un punto, creando un contador. Finalmente hacemos una sumatoria simbólica, además de añadir una descripción sobre el momento y los aspectos ontológicos, preguntas hechas, etc. Es importante datar esto porque son los momentos evasivos.

INDICADORES SOBRE LO INAUTÉNTICO.	Contadores Conciencia	Descripción momento	Total
<p><b>a. La avidez de la novedad:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Necesitas ir a la moda. Si no vas a la moda no te sientes <i>como tú eres</i>.</li> <li>- Consumes lo último que ha salido.</li> <li>- Das mucha importancia a las últimas noticias o eventos. Dedicas tiempo diario a rondarlas.</li> <li>- Ojeas las redes sociales/prensa/tv sin profundizar en nada concreto.</li> <li>- Todo pierde su interés rápidamente (falsa curiosidad).</li> <li>- Ojeas demasiadas cosas sin detenerte en detalles.</li> <li>- Deseas ver, tener o estar en todo a la vez.</li> <li>- Deseas estrenarte en experiencias novedosas, probarlas al menos una vez.</li> </ul>			
<p><b>b. Errancia</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Cambias rápidamente de tema.</li> <li>- Cambias rápidamente de lugar.</li> <li>- Cambias rápidamente de personas con las que compartes tiempo.</li> <li>- Cambias rápidamente de actividad.</li> <li>- Cambias rápidamente de pasatiempos.</li> <li>- Cambias rápidamente de pensamiento.</li> <li>- Necesitas hacer muchas cosas al día, sentir que una es tras otra.</li> <li>- Tienes prisa por acabar algo y empezar otra cosa.</li> <li>- Te cuesta concentrar la atención al hablar, escuchar, y analizar algo.</li> <li>- Te cuesta decidir.</li> <li>- Te muestras indiferente en la decisión</li> <li>- Te cuesta clarificar. Evades posicionarte en sí o no.</li> <li>- Ante temas y decisiones te muestras ambiguo, en ocasiones parece que afirmas todo a la vez, en otras que niegas todo.</li> </ul>			
<p><b>c. Pensar en “modo sé” o habladuría.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Usas “dicen que” o “parece ser que” al expresarte. <i>Ej.: Dicen que es malo no acostarse temprano.</i></li> </ul>			

- |   |  |  |  |
|---|--|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>- Te refieres a otros como autores de las palabras. Ej.: <i>Fulano ha dicho...</i></li> <li>- Conviertes en hábitos lo que se hace generalmente. Ej.: <i>Se lleva hacer spinning o ya no se llevan los sombreros.</i></li> <li>- Tus temas de conversación son lo último en las redes sociales, prensa o televisión.</li> <li>- Justificas con “eso es así” o “se dice que eso es así”.</li> </ul> |  |  |  |
|---|--|--|--|

Una vez acabado el proceso, nos reunimos en gran grupo para exponer los resultados. Problematicé aquellos que han sacado pocos contadores o muchos cantadores. Como ¿Cuántas veces miraste ayer las novedades de tu Facebook o WhatsApp? ¿Has sido consciente o no? o ¿Por qué crees que tienes tantos indicadores de errancia? ¿Te gusta o hay forma de cambiarlo?, arrancando con esto el diálogo filosófico.

Otro caso de diagnóstico de inautenticidad por impersonalidad y consumo de entes, lo encontramos en *La Gran Belleza* (2013) de Paolo Sorrentino, discípulo y continuador del legado italiano de Fellini. Y es que el film, parece una continuación del anterior, hasta con los mismos problemas existenciales. La obra trata sobre la vida insatisfecha, superficial, rutinaria, mundana, solitaria e irreflexiva de Jep Gambardella (Toni Servillo), un escrito de 65 años que se hizo famoso en su juventud por una novela adolescente. Desde aquello, vive una existencia frívola en fiestas, coloquios vacuos, ataviándose con opulentas ropas y escribiendo artículos lánguidos para periódicos. Podría tratarse de Marcello de mayor. Jep, una vez vio la gran belleza, la sintió, se presentó ante él. Fue sucumbido por el ser, y escribió su novela. Nunca más ha vuelto tener esa sensación, a veces se acuerda, y parece que quiere ir a buscar de nuevo la gran belleza. Pero entonces se entrega de nuevo a sus rutinas cotidianas basadas en fiestas, fumar y errancia erótica. Él una vez sintió la presencia del ser, pero acabó por convertirse en el *rey de la mundanidad*. En la noche en la que cumple 65 años, buscando, pero errante, se va con Orietta (Isabella Ferrari) una mujer superficial y de alcurnia a su apartamento. Tras vivir varios momentos banales, e incluso un acto sexual sumamente forzado y cóscico, dicen:

- *Creo que no te ha gustado. – dice la dama, pensando en qué pensará él.*
- *Eres muy hermosa Orietta, mucho – dice él cansadísimo, pero sin un atisbo de belleza.*
- *¿Sabes que hago fotos? – dice ella obsesionada con el ego – A mí misma, a todas las horas del día, para conocerme mejor. Con el disparador automático... - indica confundiendo conocer al ser con conocer al ente.*
- *Interesante – dice Jep con tono mustio, indiferente, inauténtico.*
- *Mis amigos de Facebook dicen que las fotos son muy bonitas. – dice ella entregada al mundo del se-dice, cosificando su cuerpo como novedad y más atenta a los que los demás digan que a lo que lo que ella es.*
- *Seguro que hay alguna en la que sales desnuda. – suelta Jep, sabiendo por dónde va la erótica mercantil del ente.*
- *Si, alguna. – asiente Orietta, orgullosa - ¿quieres verlas?*



Fotograma de La Gran Belleza (Sorrentino, P., 2013). Etapa: **ED. SECUNDARIA.**  
**Miniatura: La existencia inauténtica. El tiempo y el remolino de la mundanidad.**

En un momento que ella se despista y va para enseñarle más fotos, con la misión de que pueda adularla y pueda clamar o confirmas las dudas sobre su ser y su belleza, Jep se leja porque siente una abismal y angustiosa sensación de finitud. Tiene un despertar de su Dasein temporal. Se ha dado cuenta de que es el ser-para-la-muerte. Huyendo de allí, reza esta sentencia narrativa interior

- *En descubrimiento más grande que hice pocos días después de cumplir los 65 años fue que no podía perder el tiempo en hacer cosas que no quería hacer. Cuando llegué a Roma a los 26 años me precipité demasiado rápido, apenas sin darme cuenta, a aquello que se puede definir como el remolino de la mundanidad. Pero yo, no quería ser simplemente un hombre mundano. Quería ser el rey de la mundanidad, y desde luego lo conseguí. No solo quería participar en todas las fiestas, quería tener el poder de hacerlas fracasar.*

Como rey de los entes, podía hacer fracasar a los entes. En su trayecto existencial Jep, se da cuenta que hay que ha olvidado algo, y que hay algo que recordar. Irrumpe la vejez. Y descubre que “no podía perder el tiempo en hacer cosas que no quería hacer”. Descubre algo fatal, la marca de la vida impropia: que ha perdido el tiempo, y, por otro lado, que ha hecho lo que no quería. Pero ya no tiene ese tiempo. La proximidad de la muerte le ha conectado con la angustia, la angustia con la nada, y la nada con el ser, y el ser con la búsqueda. La búsqueda de la gran belleza. En verdad, Jep nunca había pensado en su propia muerte y que su tiempo se agota. Su inautenticidad, principalmente está basada en la mundanidad, ocultando una terrible falta de relación con la finitud.

Un interesante caso de inautenticidad por falta de relación con la finitud es el ya mencionado caso del señor Watanabe (Takashi Shimura) en *Vivir* (Kurosawa, A. 1952). La obra arranca describiendo a este señor en donde el narrador describe con espanto, dirigiéndose al espectador, que Watanabe tiene un cáncer de estómago, pero que eso él

no lo sabe. Se le describe como un hombre casi muerto en vida, a la que sus compañeros de oficina secretamente llaman *la momia*. Lo comparan a un cadáver, un muerto viviente, un zombi. El narrador que nos muestra a tal espécimen nos cuenta:

- *“Este hombre es el protagonista de esta historia. Peor ahora hablar de él es aburrido, pues lo que hace es matar el tiempo. Por él no pasa el tiempo vivo, o sea, no se puede decir que esté vivo. (...) Así es igual que un cadáver. En efecto este hombre lleva muerto unos veinte años. Antes de eso vivía algo, en ocasiones intentó trabajar un poco. Pero ahora de esa voluntad o esa pasión no queda lo más mínimo, ha sido totalmente desgastado en el mecanismo tan complicado de la oficina, burocracia y ajetreo sin sentido producido por ese mecanismo. Ajetreado, realmente ajetreado. Pero este hombre no está haciendo nada, solamente mantener su puesto. Y en este mundo no hacer nada es la mejor forma de mantener el trabajo. Pero... ¿así está bien? ¿Está bien así? Para que este hombre empiece a pensar en serio en eso tendrá que empeorar más su estómago y acumular mucho más tiempo inútil.*



Fotograma de *Vivir* (Kurosawa, A. 1952). Etapa: **ED. SECUNDARIA**.

**Miniatura: La no-vida de la momia. La existencia inauténtica y cómo vivir estando muertos.**

### **EJERCICIO 23 - DIAGNOSTICAR AL MOMIA.**

Proponemos ver esta miniatura analizando al personaje conocido como el “Momia”. Se le describe como un ente que ya finalizó ¿Pero por qué? En pequeños grupos se sugiere analizar cuáles son los errores existenciales elaborando una lista diagnóstica, a modo de informe. Posteriormente los equipos deben recetarle una serie de medicamentos existenciales, denominados curas, para cada uno de los errores existenciales.

Cuenta el narrador que el señor Watanabe aún no se ha convertido en el protagonista de su *propia historia*, y es que su historia se hace propia en el momento en el que el doctor le vaticina la muerte. Watanabe aún no se ha apropiado de su proyecto y su finitud. Mantiene una relación muerta con el tiempo, dejando que este lo mate sin que se dé cuenta, pues por él no pasa el *tiempo vivo*. Se ha convertido en un ente del mecanismo, un vasallo de la técnica administrativa que le ha ido alienando, *nihilizando* el tiempo, creándoles ocupaciones que le ajetrean en su cotidianidad. Esta forma de existir inauténtica e impropia mantiene al ser (del señor Watanabe, por ejemplo) en un estado



durmiente, *despresentizado*, apagado, con la búsqueda del sentir terminada y el *sein* soterrado. Nos queda solo el ente, el *ahí*, el Da, lo ya denominado como *Dasman* o el Uno, el único, la momia. La momia no tiene conciencia de su temporalidad, por ello desperdicia y no da sentido a su *ahí*, haciendo de su vida una obra impropia. Está entregado a rutinas mundanas convirtiéndolo en una cosa entre las cosas. Y es que la vida es para el *Dasman*, o la momia de Watanabe, un continuo entre-tenerse, donde se olvida al ser y su pregunta. En ese vagabundeo, queda muerto el tiempo y aunque el cuerpo sigue vivo el sujeto vagabundea como muerto. ¿Se puede morir antes de la muerte? *El momia*, quien lleva muerto veinte años, no tiene conciencia de posibilidad, no tiene temporalidad, por ello desperdicia el sentido de su vida haciendo de sí una obra inauténtica. Es ahí, en el más profundo olvido ser (*Sein*), donde la vida se convierte en muerte antes de que llegue la frontera final, la muerte misma.

La conciencia de finitud redimensiona el sentido profundo de nuestra existencia, Porque ¿si todo tiene un fin y pronto va acabar, no deberíamos de vivirlo con la máxima intensidad? No nos referimos a prisas errantes y desesperadas, sino a tomar presencia. Ahora bien, tomar presencia del tiempo y de nuestros ahora y *ahíés*, no es abrirse al ser sólo en algunos instantes (que absurdamente creemos que están por llegar, pero siempre postponemos), sino preparar la mirada para dejar hablar al ser en todos sus cambios, movimientos y posibilidades temporales del *Dasein*. En la contradictoria, por ser baratamente cómica y existencialmente melodramática, *Click* (Coraci, F., 2006) se nos narra la ocupadísima vida laboral de Michael Newman (Adam Sandler), un arquitecto y padre de familia. Michael mantiene una relación de rendimiento tautológico con el tiempo, enredado en un remolino de productividad instrumental. Es arrastrado diariamente por la esclavitud del tiempo empresarial, por lo que nunca “tiene tiempo” para estar con su familia. Michael procrastina y postpone su proyecto familiar, y como si fuese la piedra de Sísifo, ese momento nunca se presenta pues no sabe detener todos los entes y proyectos que le llegan. En definitiva, *no tiene control* ni conciencia de su tiempo y sus posibilidades. De alguna forma él vive en modo automático (con el ser olvidado), y al estar en un abismo de agobio y cansancio por querer acabar pronto nunca disfruta ninguno de sus trabajos en la empresa, ni tampoco nadie puede disfrutar de él, porque su humor es próximo al de Ebenezer Scrooge de Un Cuento de Navidad.

Michael representa al *Dasman laboral* entregado a la mundanidad del trabajo, viviendo el *se dice* que hay que progresar en el trabajo, ganar dinero, tener status, etc. pero jamás se detiene a hacerse las grandes preguntas ya que *no tiene tiempo*. Un día, furioso y exhausto, acude raudo a comprar un mando para su televisor, y un siniestro vendedor llamado Morty (Christopher Walken) le regala (sin posibilidad de devolución) un mando de control del tiempo y de la realidad. Morty le avisa que el mando memoriza su personalidad, rutinas y sus decisiones, haciéndolo *más cómodo*. Michael descubre que el control remoto, puede romper la lógica del movimiento al *pausar* el tiempo como una película (recordemos que el cine es en sí mismo un arte esculpida en tiempo). Este puede rebobinar para revisualizar un evento pasado de la memoria identitaria, y la mejor de todas, acelerar para pasar a momentos futuros. Michael encuentra en esta última función la más importante para saltarse las noches en vela de proyectos, las peleas con su esposa, los refriados, una cena familiar inoportuna, y así poder ir con *avidez* a los momentos gozosos.

En la miniatura vemos como Morty le explica con aire socarrón que cuando avanza en el tiempo, su cuerpo está en "piloto automático", es decir, su mente salta hacia adelante, mientras su cuerpo permanece pasivo en la rutina diaria. Luego, está, pero no es. Aun sabiendo esto, tras un jugoso ascenso que le promete su lenguaraz jefe en el plazo de unos meses, Michael decide avanzar directamente hasta el momento de su ascenso, pero termina saltando un año entero de su vida, pues es el tiempo que pasó hasta que consiguió el puesto. En este efecto *errancia suprema*, se da cuenta que ya no está con su mujer (lo abandonó porque no la escuchaba), que su perro falleció (pero ni lloró), que sus hijos tienen otros intereses (pero él no ha disfrutado esa maduración). La parte maldita es que el mando *aprende*, y cada vez que discuten, o le prometen ascenso, o enferma repite el comando programado por sí solo y lo lanza automáticamente a momentos venideros. Ahí, la película abandona las risas y se vuelve melancólica. Michael rápidamente se hace anciano, enfermo y obeso, pero sin llegar a vivir ningún momento de su vida. Confuso entre los saltos, sufre al saber que no miró a su padre antes de morir, y en la boda de su hijo no reconoce a nadie ¡ni a su hija! Absolutamente desesperado, Morty le indica que el mando se ha programado solo según el uso que le ha dado. Es un programa ajustado a su existencia. Llorando Michael le pregunta ¿pero por qué me has hecho esto? ¿quién eres tú? – a lo que Morty le responde – Michael, yo soy un ángel. Soy el ángel de la muerte.



Fotograma de Click (Coraci, F., 2006). Etapa: **ED. SECUNDARIA.**  
**Miniatura: El control remoto del Dasman. No decidir nuestros posibles y la existencia automática.**

Realmente, el mando es sólo una metáfora de cómo Michael controlaba su tiempo. *Click* nos ejemplifica como es la existencia automática, un tiempo de inautenticidad basada en la prisa acelerada, la avidez de momentos novedosos, la errancia a momentos que no disfrutamos, él *se dice* laboral, y la negación del ser. El film nos muestra un consumo cebado de entes, y cómo estos aturden y postergan nuestro enfrentamiento final. El juego de este ángel lleva a Michael a despertar al Dasein, tomar conciencia de sus posibilidades y de su finitud, y sólo cuando ya es tarde y lo ha arrasado aprende la gran lección: que todos los momentos son bellos y hermosos en la vida humana porque mantenemos una relación finita con el tiempo. Pero ya era tarde para Michael y su recuerdo del ser ¿O tal vez no?

**EJERCICIO 24 - EL MANDO DE LA ERRANCIA.**

Proponga al alumnado que haga una lista de todos los momentos del día que se saltaría y haría un Zapping existencial. Posteriormente, reparta los resultados al azar entre los participantes. Ahora, se propone encontrar en la lista del compañero/a aquel momento que al saltárselo sería más problemático para la existencia. Inicie el diálogo filosófico cuando alguien encuentre uno de estos momentos y lo comparta en grupo, preguntando quien está de acuerdo y quien no.

Además de esta existencia automática del castigado *Dasman* anterior, podemos encontrar inautenticidad por falta de relación con la finitud, que, en este caso, es la falsa ilusión de inmortalidad. En la romántica obra *Entrevista con el Vampiro* (Jordan, N., 1994), se nos narra la miserable existencia de Louis (Brad Pitt), un hombre autodestructivo, borracho y atormentado por la muerte de su esposa y su hijo. Este, desea de forma manifiesta la muerte, buscándola por medios mundanos. Como una manifestación de esa vida impropia y desvitalizada es atacado por Lestad (Tom Cruise), un caprichoso y cínico vampiro que le oferta una nueva vida sin dolor ni envejecimiento, el don de la inmortalidad. Lo vuelve

vampiro. Es aquí en donde se muestran todos los horrores de uno de los deseos y sueños más codiciados de los seres humanos, la inmortalidad. En la miniatura Lestad aparece ante el angustiado Louis:

*- He venido en respuesta a tus plegarias. La vida ya no tiene sentido ¿verdad? El vino no tiene sabor, la comida te produce náuseas, parece que nada tiene razón de ser, ¿verdad? ¿Y si yo pudiera devolverte todo, calmarte el sufrimiento y darte otra vida? Una que no puedes imaginar y sería para siempre. Y ni la enfermedad ni la muerte podrían volver a tocarte.*



Fotograma de Entrevista con el Vampiro (Jordan, N., 1994). Etapa: **ED. SECUNDARIA**. Miniatura: **La decisión inmortal y el último amanecer.**

#### **EJERCICIO 25 - LA DECISIÓN INMORTAL.**

Imagine que por un momento ¿Qué harías si un vampiro te ofreciese la inmortalidad? Piense que tiene pros y contras. ¿Qué harías? ¿A favor o en contra?

Indique a los alumnos/as que indiquen en un papel si están a favor o en contra indicando el porqué. Luego reúna a los dos bandos de forma separada, a favor (GrUpo 1) y en contra (Grupo 2), indicándoles que deben discutir dentro del grupo para establecer una doble lista de *ventajas* y *desventajas* de esa decisión. Los grupos contarán con un secretario, un coordinador de turno, un gestor del tiempo, y un negociador o comunicador. En cualquier momento, cualquier participante de un grupo puede cambiar de idea y pasarse al otro bando, para ello llamará al negociador-comunicador del otro equipo para comunicarle su solicitud y las causas de su cambio. Este se lo comunicará al bando, y valorando si la causa es coherente valorarán la entrada. Si la causa aportada no es suficiente, seguirá en su grupo y luego será objeto de discusión en la discusión grupal.

Tras ello, comenzaremos el diálogo filosófico entre *mortales* e *inmortales*, tomando un turno un grupo y luego otro, siendo prioritario aquellos que levanten la mano y menos hayan hablado antes. El dinamizador puede hablar entre turno y turno para animar la discusión, crear problemática, cuestionar sobre las ventajas e inconvenientes, etc. Si un grupo queda vacío acaba el diálogo. Finalmente se mencionará lo aprendido y valorado con la actividad.

Imposibilitado de poder morir, Louis lleva una vida putrefacta, tediosa y mezquina. Pero ¿Y si el don no es la inmortalidad? ¿Y si el don es poder morir y reunirnos con nuestro fin? Su angustia (propia de humanos finitos) se vuelve aún peor, pues sus dilemas sobre su nueva y pasada identidad, las necesarias y sangrientas muertes de los inocentes, y el tiempo *estático*, le llevan a un sufrimiento contundente. Infernal. Al contrario que la mundanidad cósmica de su maestro Lestat, quien se ríe de la temporalidad humana, él siente

piedad y se horroriza de la forma de vivir vampírica. Parece que en esta forma de vivir vampírica no toma vida el tiempo, no cambian. Estos inmortales, que han olvidado al ser (o en su traducción más teológica *han olvidado a Dios*), no son propiamente humanos, pues ni pueden morir ni tienen posibilidad final. Se muestran como fuera del tiempo, como cosas que no cambian, entes sin sentimientos que rozan lo animalesco y que como sangrientas bestias todo es su alimento. Entonces, ¿Cuál es la esencia de la vida humana? Es tomar conciencia de posibilidad de la muerte. Lo humano mismo es la mortalidad. Si perdemos la noción de tiempo, finitud, vejez y muerte frente a nosotros, perdemos la humanidad misma, y nos volvemos bestias. En ello Cabrera (2015, p. 383) indica en su análisis que “la simbología del film sugiere que el salvajismo, la mezquindad y la bajeza de los vampiros son un producto de su inmortalidad, y no al revés. No es ser vampiro lo que nos tornaría inmortales, sino la inmoralidad la que nos tornaría vampiros”.

Los vampiros (o Dasman vampíricos) no se angustian y meditan por la muerte de los demás, no les duele la eternidad ni la temporalidad, no les afecta el sufrimiento. Louis es una anomalía, es un vampiro existencialista que tiene problemas con la propia ontología del vampiro. En el fondo, Louis no es un vampiro *auténtico*. Esto lo lleva a buscar durante décadas las respuestas a sus heideggerianas preguntas. Siguiendo unas pistas conoce a un vetusto vampiro, Armand (Antonio Banderas), quien le hace creer que él si tiene las respuestas. Pero es Armand quien guarda más curiosidad por Louis, un erotismo intenso por cómo este angustiado *vampiro del nuevo mundo* entiende el espíritu de la época. Necesita adquirir y entender cuál es la mirada del ser en Louis, una mirada *epocal* que entrega sentido a ese mundo *podrido* y que este viejo vampiro ya no entiende. ¿Pero cuál es el espíritu de la época? En esto dialogan:

- *¿Tiene las respuestas? – dice Louis que inquietud.*
- *¿Tiene usted las preguntas? – Susurra Armand como una sierpe.*
- *¿Qué somos? – Titubea Louis con angustia ontológica.*
- *Nada – lo mira con fulgor animal– Solo vampiros. (...) ¿Sabe de los pocos vampiros que tiene fuerza para ser inmortales? El mundo cambia, nosotros no. Ahí se encuentra la ironía que al final nos mata. Necesito, que usted me ponga en contacto con esta época.*

Louis habla de maldad, moraliza la vida vampira. pero Armand no sabe nada de maldad, no es un ser ético ni moral, es un ente, un monstruo cósmico, sin embargo, desde su coseidad sedienta se siente erotizado por Louis, que en su dolor lo siente *vivo*. Y lo más insólito para él, Louis ama a la niña vampira, Claudia (Kirsten Dunst). Los seres finitos aman,

pero los inmortales, al no amar la vida y percibir el tiempo, no pueden amar nada de este mundo. Parece que la inmortalidad así, está desprovista de amor. De nuevo, la conciencia de muerte es la que daría vida al amor humano. En ello Armand le dice - “Usted muere cuando mata (...) Usted refleja su corazón destrozado. Un vampiro con alma humana, un inmortal con pasiones humanas. Usted es hermoso, amigo mío”.



Fotograma de Entrevista con el Vampiro (Jordan, N., 1994). Etapa: **ED.**

### **SECUNDARIA.**

#### **Miniatura: Un inmortal con pasiones mortales. La angustia del ser y el espíritu de la época.**

Parece que los vampiros no meditan existencialmente demasiado, como si la mirada vampira e inmortal estuviese desprovista de pasión, arte, quedando solo una mirada cósmica egoísta, utilitaria y caníbal ante los demás. ¿Si fuésemos inmortales podríamos ser contemplativos? ¿O es el estado y conciencia mortal el que nos lleva a pensar? Este tipo de inautenticidad nos llevaría a convertirnos en Armand, un Dasein depredador que se cree inmortal, que mata sin pensar en la muerte, y que viviendo pensando que no mueren jamás, viven como muertos vivientes su camino hacia el momento mortal.

Por otro lado, podemos encontrar una huida a lo impropio, un escape de nuestras decisiones a un lugar menos angustiosos que surge en los momentos en donde no queremos tomar partido o decidir quiénes somos. Podemos llamar a esto inautenticidad por miedo a la decisión ontológica. Esto es lo que le sucede al joven Simba en *El Rey León* (1994), obra basada en Hamlet de Shakespeare, cuyas preguntas ontológicas sobre el ser o no ser mirando a una calavera son celebérrimas. La narrativa del film se escribe sobre el ciclo de la vida, una teoría sobre la vida y la muerte como transformación. Veamos, la historia nos coloca ante Simba, que es un muchacho (bueno, como fábula es un león), que tiene enormes problemas identitarios. Él presencio la muerte violentísima y aciaga de su padre, el rey Mufasa, (uno de los fenómenos cinematográficos más famosos de la animación), y en lugar de afrontar esa angustia, el duelo, decide huir de sí mismo. Incluso se fuga de casa, para no encarar esa situación, y así ocultar su angustia y las duras

preguntas. Muchas preguntas le aterran, le llenan de remordimiento y de culpas, así que decide ocultarlas junto a su pasado. Esto le lleva vivir en la mundanidad de la jungla, durante años de golfe con otros animales marginales representados como un jabalí escéptico y un suricato sofista. Viviendo en una atmósfera de comuna hippie, estos mamíferos le enseñan sus máximas filosóficas como “hakuna matata”, que significa pasa de todo o todo da igual, para que no se angustie, y así mantener a raya la pregunta, y oculta el ser. A esto podemos llamarlo un nihilismo feliz. Siendo un León, propiamente carnívoro, abandona su propiedad identitaria y decide comer bichos, luego, se vuelve insectívoro y semi vegano. Allí, y en todo su ahí, se emborrachan de insectos y retozan entre los arbustos, teniendo los problemas bien ocultos. Simba entonces vive con lo oculto, alcanzando un estado inauténtico. Pero tras todo ese maquillaje feliz, se mueve un desasosiego larvante. En la miniatura vemos como el sacerdote Raffiki lo interrumpe en sus *vacaciones del ser*, le agita la tranquilidad de su impropiedad, y mediante una terapia de choche semejante a mirarse en el espejo. Le hace recordarse. La proyección del fantasma de su padre rompe las nubes. Existencialmente nuestro proyecto, es “llegar a ser el que eres”, “recordar al ser”, que el espíritu espectral y nuboso de Mufasa traduce como – “Recuerda quién eres”. Entonces ¿Recordar al ser es recordar quiénes somos?



Fotograma de El Rey León (Minkoff, R., Allers, R., 1994). Etapa: **ED. PRIMARIA**.  
**Miniatura: Identidad y ontología en Simba. Olvido del ser y recordar quién eres.**

### EJERCICIO 26– ¿QUIÉN ERES?

#### DEFÍNETE A PARTIR DE ESTA SENTENCIA

Proponga a los alumnos/as que se intenten definir rellenando los huecos de esta fórmula:

Yo Soy (1º) ....., (2º) ..... (3º) ....., y (4º) .....,

Luego permita que todos lean el suyo por turnos orales, pidiendo a los que escuchen que capturen aquel en el que escuchen algo problemático, incoherente o poco asociado a esa persona. Posteriormente, pedimos que quien haya encontrado algo, que cite a la persona definida así y lo que encontró problemático, anotando así toda la fórmula en la pizarra o proyector para que sea visible. Una vez mostrada al grupo, hemos de preguntarle al participante ¿por qué ese es algo problemático?, preguntarle al autor ¿Estás de acuerdo con esa crítica? Y preguntarle al grupo ¿Quién está de acuerdo y en desacuerdo con esta indicación?, iniciando el diálogo filosófico.



Podemos apoyarnos en esta guía o plan de discusión sobre los aspectos identitarios.

- ¿Cuándo te ves en un espejo ¿Es eso lo que realmente tú eres?
- ¿Tú siempre eres visible? ¿Cómo hacen los ciegos para saber quiénes son?
- ¿Lo que vemos es siempre así o tiene cambios? ¿Igual que hace días años?
- ¿Nos gusta mirarnos en el espejo?
- Cuando nos miramos en el espejo ¿vemos defectos o virtudes?
- Lo que a ti te parece defectos, ¿No es lo que te distingue de los demás?
- ¿Te gustan los demás, aunque tengan defectos?
- ¿Tú eres lo que los demás ven de ti?
- ¿Necesitas ver lo que los demás ven de ti?
- ¿Necesitamos aceptar nuestra apariencia, o no?
- ¿Podrías reconocer a los demás si no tuvieran aspecto?
- ¿Preferirías ser invisible?
- ¿Alguien puede ser amigable...y ser malo?
- ¿Tu forma de vestir define como eres?
- ¿Si vamos mal vestidos somos feos?
- Tu gusto a la hora de vestir ¿cambia con la moda?
- ¿Prefieres mirarte la ropa o mirarte a ti mismo?
- ¿Tú eres lo que está escrito en el carnet de identidad?
- Si tuvieras un nombre diferente ¿seguirías siendo tú?
- Si tuvieras una cara diferente ¿seguirías siendo tú?
- ¿Qué hace que tú seas tú?
- ¿Cómo estás tan seguro de que tú eres tú?
- ¿En qué te diferencias tú de otras personas?
- ¿En qué te pareces a otras personas? ¿Hay algo idéntico?
- ¿Debemos parecernos para querernos?
- ¿Crees que las personas son siempre iguales?
- Si tu cambias, ¿quiere decir que eres una persona diferente?
- ¿Eres la persona que los demás creen que eres?
- ¿Te conocen de verdad tus amigos, tu familia o tu profe?
- ¿Eres la única persona del mundo que conoce tus pensamientos?
- ¿Sabes de verdad como eres como persona?... ¿Cómo te describirías?
- ¿Hay un poco de los demás dentro de ti?
- ¿Siempre eres el mismo?
- ¿Sabes siempre quién eres?
- ¿Somos lo que son nuestros padres?
- ¿Preferiríais a veces parecerse a otras personas?
- ¿Podemos elegir quiénes somos?
- ¿Lo que eliges cada día te permite saber quién eres?
- ¿Pueden elegirlo otras personas por nosotros?
- ¿Para ser uno mismo es necesario tener que elegirlo todo?
- ¿Tu carácter es elegido o es heredado?
- ¿A veces no sabes quién eres?
- ¿Siempre hay que saberlo para poder elegir?
- ¿Puedes ser ya tú mismo o necesitas tiempo para llegar a serlo?
- ¿Se puede saber alguna vez quienes somos realmente?
- ¿Lo que haces cada día te permite saber quién eres?



- ¿Somos sólo lo que hacemos?
- ¿Las obligaciones que hacemos nos impiden ser libres?
- ¿Hay alguna relación entre los recuerdos y ser quiénes somos?

Simba vive en un duro y perpetuo “tener que ser”, pues el Dasein siempre tiene que ser responsable de ese *ser*, y eso le pesa. Tener que hacerse cargo de lo que le es propio, su mismidad, le hace sentir solo y personalmente aislado de la masa. Es una ocupación responsable y auténtica, pero evoca angustia. Semejante le pasaba a Pinocho en el episodio de Platón<sup>195</sup>, que para que llegase a ser un niño de verdad tenía que controlar la parte sensible de su alma, la cual era tentada. Aquí, es para llegar a ser auténtico. El Dasein olvida la pregunta por el ser al ser tentado por lo mundano. Hay un deseo de olvido para no caer en a la angustia que nos lleva tomar decisiones ontológicas. El pasado angustia a Simba. En su caso, el ser es su pasado, y, además, le devuelve a su lugar, siendo el futuro rey de la sabana. Entonces, ¿Cuál es nuestro ser? Disney acaba pronto, es la ontología de nuestra familia, la identidad de nuestros padres, madres, la herencia filial. Parece que el ser del Simba era ese, *ser rey* (de su vida) y volver a la propia vida leona entre las rocas africanas, pero ¿Y si no? ¿Y si hubiese querido tener otro proyecto? ¿Y si sus preguntas ontológicas le hubiesen llevado a sentir el ser en otra posibilidad? Por supuesto habiendo superado sus fobias freudianas hacia su padre, que no es otra cosa que aceptar la *finitud- otra* sin culpas. ¿Acaso no es el Dasein un proyecto abierto y consciente a las posibilidades?

Ya nos hemos deleitado con la inautenticidad en diagnósticos marcados por falta de relación con la finitud, por estar seducido en la mundanidad, por la falsa ilusión de inmortalidad, por miedo a la decisión ontológica, o por la errancia o consumo acelerado de entes. Estos son algunos de los diagnósticos en los que encuadramos estas *momias* mecanizadas, borrachos estéticos, vampiros miserables y estas pobres *cosas* vivientes que representan la inautenticidad. ¿Pero cómo entrar en la autenticidad tras la caída? Podemos enumerar varios rasgos farmacológicos de la autenticidad como son: La comprensión y apertura al ser, que se dan en la atención y escucha abierta. En la educación de la mirada ontológica, capaz de ver la luz del ser en los entes. En la serenidad (*Gelassenheit*) o abandonamiento, y en “dejar ser” sin controlar, pasando al cuidado, el cuidado. En la pedagogía de la pregunta filosófica para deconstruir los *implantes impropios* con los que pensamos y que hemos heredado sin cuestionarnos. En la relación

---

<sup>195</sup> Ver **MINIATURA - El demiurgo soldador y la necesidad de las ideas**, que es trabajado en el EJERCICIO 2 – PLATÓN Y EL RETORNO A LA CAVERNA.

de finitud, que, aunque nos da angustia también da un sentido vital a todos nuestros momentos finitos. Y en la decisión ontológica, que, frente a la indecisión y ambigüedad, nos lleva a realizar nuestros propios proyectos y hacernos caso de nuestro ser. A esta vía auténtica, Heidegger denomina como *la cura*.

Heidegger nos propone, aun sin pretender una ética, este formato ético, el de la persona auténtica. Pero ¿Puede ser auténtico un villano? ¿Puede un villano pastorear al ser? Así es. Un ejemplo es Walter White (Bryan Cranston), también llamado curiosamente Heisenberg en honor al químico alemán, de la serie televisiva *Breaking Bad* (2008-2013) de Vince Gilligan, que nos describe un docente de instituto pusilánime, gris y automático, que tras una visita al médico (como al señor Watanabe antes mencionado) le diagnostican un fulminante cáncer terminal. Esto lo angustia abismalmente, pues ¿qué futuro tendrá su hijo minusválido y su mujer embarazada cuando él muera? ¿Qué *será* de ellos? En este dilema existencial, viendo el fin cerca, y con un pretexto moral que lo justifica (que es salvar a su familia) decide diseñar, vender y enriquecerse con una potente droga, además de amedrentar a todos sus adversarios. Walter descubre que su nueva mirada y rol lo elevan, disfruta de sus acciones, lo envuelve en el sentido. Entonces Walter es. Es auténtico. Su lenguaje y su predicar coinciden al fin, con su ser. Es el despertar y el ascenso del villano existencial. El problema es su ética, que en lugar de ser del cuidado, es del dominio. El villano también es una figura en busca del sentido. Y en su búsqueda, es.

Otro caso de villano auténtico es el de Abe Lucas (Joaquin Phoenix), un admirado profesor universitario de ética y filosofía en la comedia negra de Woody Allen, *Irrational Man* (2015). Con ironía, el título es homónimo al libro de 1958 de William Barrett, *Irrational Man: A Study In Existential Philosophy*, en donde laten críticas a Kierkegaard, Dostoievski, Nietzsche, Heidegger y a Sartre, autores que junto a Kant y Simone de Beauvoir serán citados en el film de Allen. La cinta nos muestra la dura crisis existencial que padece Abe, atrapado en un nihilismo en donde lo vemos siempre emborrachándose (para anestesiar la angustia y dolor) y con un rictus de horror permanente. Tras años de luchas por los derechos, ayudar humanitariamente, implicarse en acontecimientos bélicos, y otras causas elevadas, Abe se ha decepcionado porque ve que el mundo no mejora jamás. Naufraga en una extensa angustia negativa y nihilista, llevando demasiado tiempo atrapado en *la nada* sin encontrar sentido, sin ver atisbos del ser. Explica que ha usado todo tipo de distracciones, incluso la errancia sexual hasta que se aburrió. Sin embargo,

Abe, que se sabe todas las teorías existenciales, busca. Cuando le preguntan, ¿qué estás escribiendo ahora? – *Otro libro sobre Heidegger y el fascismo, justo lo que el mundo necesita*– balbucea Abe con la botella de whiskey en mano. Abe “ha tocado fondo” de tal forma que no puede escribir, y es tal su asfixia existencial que es impotente sexual. Él sabe que es una cuestión ontológica, no es técnica si cósmica, sino un sentir relacionado con que su ser está muerto, apagado, oculto, por ello en cierta escena con la compañera de departamento dice:

- ¿Has probado con pastilla contra la impotencia?
- No es algo físico (...)
- ¿Has ido al psiquiatra? Conozco a uno muy bueno para eso.
- Espero que (el ser) vuelva tan misteriosamente como se fue.

Agotado, se apoyará en su alumna más aventajada y amante secreta, Jill (Emma Stone), quien podría decirse que es la Hannah Arendt de Abe. Un día escuchan en una cafetería una fortuita conversación sobre una mujer a la que le han retirado la custodia de sus hijos por las peregrinas decisiones de un mediocre e *inauténtico* juez. Tras ello siente una razón un sentido, que le anima a levantarse. Al fin ha encontrado una causa: deshacerse de ese juez inauténtico, que no hace bien su justo oficio, y que si él no estuviera el mundo sería un lugar mejor. En busca de esa, su justicia, y pasando a la práctica para hacer un lugar mejor, vemos a Abe recorrer este camino hacia la *banalidad del mal*, su realización.



Fotograma de *Irrational Man* (Allen, 2015). Etapa: **ED. SECUNDARIA**.  
**Miniatura: Existencialismo, nihilismo y el sentido en el villano ontológico.**

Ejecutada su obra, se siente eufórico y rezuma vitalismo. Conectado con el sentido les explica a sus alumnos/as la importancia de los existencialistas – *Lo importante no es qué significa algo, sino lo que significa para mí* -. Mirando a la inmensidad del horizonte Abe menciona secretamente que la decisión existencial de *haber decidido matar a un hombre* le hace sentir humano. Ahora Abe siente que vive una existencia auténtica y un proyecto con sentido, pero ¿Podemos considerar propio o auténtico aquellos proyectos que matan a otros? ¿Qué peso moral tiene el decidir matar a alguien? ¿Se puede encontrar sentido y

autenticidad en matar o exterminar? ¿A Abe le preocupa el mundo y hacerlo un lugar mejor, o es solo un pretexto para sanarse él y su nihilismo? ¿Está justificado? Así Abe, al igual que los fascismos, encuentran sentido en el mal, que en ocasiones algunos pensadores han sustentado, que optan por decidir el dominio y olvidan el cuidado. Decidir ese lado, también humano, es decidir una ontología del villano.

Habitualmente, los filmes usan una narración cósmica y de repente, introducen escenas ontológicas. No todo es como *El árbol de la Vida* (2011) y el cine de Terrence Malick, cuya narrativa pretende conectar con la frecuencia del ser casi en estado macizo, puro, sin rupturas, con ecos que parecen venir de una voz todopoderosa, y que se mueve por otro canal. En ocasiones, esto es tan lento y tan centrado en lo formal, que hace que el espectador adaptado a lo cósmico lo considere “insoportable” y se levante de la butaca y huya a buscar refugio al mundo de los entes. En general, en nuestro tránsito terrenal deambulamos entre lo auténtico e inauténtico, entre lo cósmico y ontológico a nivel relacional. Debemos vivir con un pie en cada lado, desde lo ontológicamente auténtico, el *sein*, y lo mundano, el *ahí*. El cine reflexivo más aceptable, es un híbrido así. Dan vida a narraciones donde los directores introducen *escenas-ser*, que se intercalan con lo cósmico creando “levedades”. En la obra *La insoportable levedad del ser* (Kaufman P, 1988), inspirada en la novela filosófica de Milan Kundera, experimenta, en su film de casi tres horas, con ambas narrativas. En esta miniatura, nos muestra cómo el lenguaje del cine facilita el lenguaje del ser, pues nos altera el orden de los fenómenos. En ella, Sabina (Lena Olin) personaje que pinta lienzos para enfrentarse al tiempo, es interrumpida por la llegada de una carta que informa de la defunción de sus amigos, creándole una enorme interrupción en su cotidianidad, su angustia es propia del vacío. Con ese aviso inferencial, el metraje sigue para enseñarnos como después viene lo de antes, creando una poética narrativa. En lo que “continúa”, se muestra a Teresa (Juliette Binoche) y a Tomas (Daniel Day-Lewis) bailando, poseídos por el instante, sensual y musical, erotizados, dejándose llevar poéticamente por lo que le es propio de su ahí. Lo insoportable del ser es que no se mantiene, late un tiempo, pero pronto se esfuma, se desploma lo sólido, porque en el fondo no hay fondo. Se retira. Lo insoportable queda a ambos lados, en vivir 100% en el ser o 100% en lo cósmico, quedando de nuevo en un “entre”. Entre lo profundo y lo mundano, entre el *sein* y el ente, es decir el Dasein (ser-ahí). Esa interacción no niega la autenticidad, al revés, es autenticidad de interacción con lo mundano, devolviéndoles autenticidad a los entes que miramos, en un *entre* que conecta la serenidad y la angustia,

tan necesaria para mantener las preguntas y permitiendo un acceso a lo mundano, pero desde lo auténtico. Ese *entre*, fronterizo y angustioso, permite rescatar al ser, dar un claro en el bosque, sobre todo ante una sociedad que es absolutamente tecnificada que ensalza al ente en su extremo. Lo enfermizo de la sociedad es ser 100% cósmica. Lo enfermo es ocultar el *entre*, lo fronterizo, la levedad. La obra va desarrollando las trampas que supone ese amor que nunca sabemos hacia dónde nos lleva. El final de la novela, presenciamos un *entre*, una reivindicación entre lo alto y bajo donde Teresa pide perdón por haber arrastrado a Tomás hasta lo más “bajo”, mientras que Tomás le expresa que en realidad (y casi seguro contra su voluntad) le ha llevado hacia la libertad, hacia la levedad. Esa levedad que rompe los suelos metafísicos, que libera la decisión, y que en ese desierto de la serenidad el ser puede abandonarse, y dejar ser. Tomar conciencia de esa levedad genera relajo y serenidad en la búsqueda, que toma otro ritmo, otra atención, y justo en esa bajada de ritmo se encuentra. En la miniatura vemos un encuentro con la autenticidad por finitud y muerte, donde los personajes con una serenidad mítica viven sus últimos momentos de vida. En ello, Teresa, sonrío, y le pregunta a Tomas:

- *Tomas, ¿En qué estás pensando?*
- *Pienso en lo feliz que soy.*



Fotograma de La insoportable levedad del ser (Kaufman P, 1988). Etapa: **ED. SECUNDARIA**. Miniatura: Levedad, serenidad del ser y muerte.

#### **EJERCICIO 27 – LA FRASE FINAL.**

La muerte es inminente. Proponga a sus alumnos/as que piensen cuál sería su frase final o epitafio oral antes la inminente muerte. Propóngales que la estriban en un papel. Ante un secretario, se toman y se apuntan en una pantalla o pizarra, en el caso de algunas propuestas. Ante las frases los participantes deben analizarlas y extraer de ellas cualquier aspecto de la vida, personalidad o existencia de la persona que la enunció, creando una posible hipótesis. Tras un tiempo de seleccionar la frase a analizar, cualquier participante se propone para analizar los presupuesto e indicadores de la frase, iniciando así el diálogo filosófico.

## Crítica a la técnica.

Heidegger puede entenderse como el primer ecologista. Gran parte del pensamiento medioambiental actual bebe de Heidegger y su *autenticidad*, pues junto a Walter Benjamin<sup>196</sup> y su *aura*, son los primeros en dar la alarma sobre el advenimiento de la época técnica, una era atómica, *pantallocentrista*, biomecánica y de copias, en donde todo el planeta *tierra* es dominado, controlado, administrado, enterrado, y prostituido a nivel instrumental de una forma acelerada.

La búsqueda del ser en Heidegger representa el espíritu de su época, la nuestra. Heidegger vivió la era tecno-contemporánea, postmoderna y *turboacelerada*, una época fuertemente positivista y cuantificadora. El autor percibe una falta de armonía, desprecio al misterio, pobreza espiritual y existencial, que le llevan a emitir una antítesis, un *pharmakom* como respuesta, pero fuera de los márgenes del discurso teológico agotado pero equivalente. Todos sus conceptos ya citados como preguntar al ser, la mundanidad, vivir un impersonal automático, la banalidad de la muerte, etc., acaban desembocando en su crítica a la visión técnica y cómo el Dasein se relaciona con los demás seres, entes, y el mundo mismo. Y es que la visión técnica e instrumental toma a los demás como “entes a la mano” o “a la vista” dominando todo aquello que está a nuestra disposición. Es decir, lo demás (incluidos los demás humanos) son piezas, artefactos y utensilios manipulables. Podemos ver este perfume técnico en la obra *Tiempos Modernos* (1936) de Charles Chaplin.

Llegar hasta aquí exige pensar la relación existencial con el otro, con el mundo. La esencia de la naturaleza. Pero ¿cuál es la forma en la que nos relacionamos con el mundo y los demás? Digamos el ser-con, *co-ser*, o simplemente, ser-ante-otro. Si el Dasein está arrojado en el mundo. ¿Cómo relacionarnos auténticamente en este mundo arrojado al cual estamos despropiando? ¿Hasta qué punto el mundo es nuestra propiedad? ¿Cómo debemos pensar el sentido del ser humano en un mundo amenazado por la destrucción medioambiental? ¿Podemos ser auténticos en un mundo cada vez con más implantes?

Esta forma de Ser-ante-el-mundo, nos hace plantearnos la visión técnico-posesiva, en donde nos enseñoreamos entre los entes, intentando controlar sin sensibilidad alguna *lo disponible*. El mundo entero es para nosotros una enorme despensa a explotar. Pero ¿De qué formas podemos hacernos cargo del mundo? Tenemos la posibilidad de escoger dos

---

<sup>196</sup> Véanse las miniaturas relacionadas con Walter Benjamin descritas en el EJERCICIO 0 – CINESOFÍA BIOGRÁFICA, e insertas en el CAÁLOGO de búsqueda y consulta.

rutas, el dominio de los entes o el cuidado de los entes. El dominio de los otros o el cuidado de los otros. El dominio de los entes es creer que todos los otros están a nuestra disposición, la utilidad y el deseo de control. Los entes se presentan, pero al estar nosotros cerrados les desnudamos de su ser, y lo convertimos en cosas. En esa demencia del ser se justifica el dominio del mundo, de las masas, los colectivos, las étnicas, el tiempo mismo, y la naturaleza. Lo más doloroso del dominio, es suplantar el pensamiento propio de los demás para implantar los nuestros, suplantar con técnica lo que le es propio a la naturaleza. Esa obsesión por dominar a los entes, es prueba de lo dominados que estamos por los entes mismos. Llevado a la exageración distópica, pareciese que estamos abocados a un ahogo dependiente de la tecnología, mecanicismo, publicidad, existencias digitales y artificiales, que crean un entorno enrarecido como la atmósfera fría de la *saga Blade Runner* (Scott, R. 1982; Villanueva, D., 2017)<sup>197</sup>. En estas obras todos son tratados como entes, pues en el fondo, ya no se diferencia lo humano de lo robótico. La vacuna es al revés, en el cuidado de los entes, de los demás, de nuestra finitud, de la naturaleza, y del ser ante el mundo. Pues si solo existe el ser humano, y el mundo no existe, es oficio del hombre dar existencia al mundo. Cuidar su ser.

En la obra animada *La princesa Mononoke* (1997) de Hayao Miyazaki, vemos como la naturaleza representada por animales endiosados se defiende de la invasión, tortura y expansión de la especie humana, la cual no tiene consideración al contaminar ríos, lagos, talar bosques, matar animales en masa, etc. Los dioses de la naturaleza aparecen en ocasiones tan contaminados, enfermos y heridos por la técnica que se muestran oscuros, como llenos de ponzoña ciega. Semejante ocurre en el desenlace del film *Vaiana* (2016) donde entendemos que el monstruo de laba y podredumbre no era otra cosa que el lado oscuro de la madre naturaleza, a al que se le había robado su corazón.

En la ya citada *Wall – E* (Stanton, 2008) apreciamos dos aspectos estremecedores. Por un lado, el robot de limpieza Wall-E vive en el antiguo planeta tierra, ahora deshabitado, porque en el vértigo de nuestras fabricaciones la basura ha ocultado la tierra. Cuando los antiguos humanos despropiaron y forzaron hasta la fatiga a la tierra, esta dejó de ser productiva, dejó de tener oxígenos, etc. En definitiva, en el vértigo de su explotación mataron a la Tierra. Wall- E, un producto técnico humanizado en el film, es el único y

---

<sup>197</sup> En el ejercicio Tomás Moro y el viaje a utopía, se exhibe una enorme galería de obras distópicas donde la *mala técnica* es la causante de ese mundo indeseable.

solitario ente que sigue limpiando su contaminada, estéril y yerma superficie<sup>198</sup>. Tras la visita y avería de un moderno robot de toma de muestras, EVA, el oxidado Wall- E intentará repararla y yendo románticamente tras ella llega al nuevo hogar de la especie humana, un crucero de lujo espacial, llamado Axioma, que lleva décadas en órbita. La nave, pura técnica y metal, es el nuevo suelo de los seres humanos los cuales son plenamente inauténticos. Siendo Wall- E un espectador, vemos como el ser humano es una bola obesa con distrofia muscular, por ausencia de movimiento, que pasa todo el día ante una pantalla, podría ser un móvil o Tablet actual, que no cesa de darles inputs, mandarle novedades, instalarle pensamiento de se-dice, entretenerlos con una sobredosis de errancia de noticias y productos innecesarios. Es tan inauténtica la existencia que para relacionarse y flirtear usan las pantallas aun teniendo a la persona sentada al lado. No hay una mirada. No hay proyecto. En el fondo son cosas, mirando y consumiendo cosas. Son pensados por la técnica, pues la nave es administrada por un robot a lo HAL 9000<sup>199</sup>, que ahora, en un cambio de tornas, es la técnica la que administra y controla al humano mediante la técnica misma. En la miniatura apreciamos cómo a uno de estos *tecnohumanos, o hombres-pantalla*, se desvía de la ciega hipnosis de la pantalla por error y sale de la caverna del olvido del ser:



Fotograma de Wall-E (Stanton, 2008). Etapa: **ED. PRIMARIA**.

**Miniatura: La era de la técnica y la humanidad inauténtica. El ser humano sin ser.**

### **EJERCICIO 28 – MÁS RANKINGS DE PREGUNTAS.**

Ante los cortos, proponga al alumnado que escriba todas las preguntas que le surjan al verlos. Al menos deben escribir tres. Posteriormente, indíqueles que seleccionen las tres mejores y las numeren del uno al tres de mejor a peor. Proponga a los alumnos/os que las compartan su mejor pregunta, y anótelas en una pizarra. Posteriormente haga una votación de la mejor, e inicie la discusión.

<sup>198</sup> Véase **MINIATURA - Ecodistopía de los residuos. La Tierra como basurero.**, que es trabajada en el EJERCICIO3 – TOMÁS MORO Y EL VIAJE A UTOPIÁ.

<sup>199</sup> Véase **MINIATURA - HAL 9000 piensa, HAL 9000 existe.**, que es desarrollada en el EJERCICIO 4 – DESCARTES Y EL GENIO MALIGNO.



Esto, nos permite pensar numerosos cambios actuales en el malestar en la cultura de las pantallas actuales. ¿Hasta qué punto nuestros smartphones han ocultado la pregunta por el ser? ¿Hay pregunta por el ser en el hombre-pantalla? ¿En qué medida la técnica y sus pantallas protésicas están afectando a nuestra ontología? No hay punto más álgido en las pesadillas de la técnica vistas en Heidegger que ahora. Afecta incluso a las preguntas, que pretenden ser respondidas mediante el cerebro de Google (el oráculo de la técnica), que da respuestas cósmicas, enciclopédicas y no entiende el ser. Los teléfonos inteligentes se han implantado en nosotros, como un *ciborg* se han metido en nuestro propio cuerpo o son extensiones de nuestra mano, apropiándose de nuestro tiempo y nuestros pensamientos, pues, cada vez que miramos las pantallas hay una seducción de correos, mensajes, redes, y cada vez más señuelos, que anestesian al Dasman. Pronto, el llamado *internet de las cosas* y el diseño de las ciudades inteligentes totalizarán la técnica a la que dependemos, creando ecosistemas semejantes al del crucero Axioma.

Esto es mostrado por el artista Steve Cutts, que con cruenta dureza en muchos de sus trabajos muestra los excesos de la vida moderna y el propio concepto de humanidad. Así lo vemos en los *molestos cortos* *Man* (2012), *Moby & the Void Pacific Choir: Are You Lost in the World Like Me?* (2016), *Happiness* (2017) y *The Turning Point* (2020). Este último muestra una salvaje destrucción y explotación del planeta, la extinción de la especie humana, y un consumo violento de mercancías mezclado con un estilo de vida capitalista e impersonal. Como menciona Heidegger en *Serenidad* (1989, p.23), “la naturaleza deviene así una única estación gigantesca de gasolina, fuente de energía para la técnica y la industria modernas”. En el también mencionado *Are You Lost in the World Like Me?* (2016), el cual es un videoclip, vemos a una caricatura del propio cantante Moby buscando desesperadamente a alguien más en el mundo que sienta una soledad tan grande como la que siente él. Arrinconado ve como los demás son dirigidos por sus teléfonos móviles, como zombis sujetados. Las tecnologías han pasado a controlar el espíritu, a invadir su pensamiento. Este hijo de la técnica, el *homo pantillicius* inauténtico e irreflexivo, se pierde en la pantalla, el nuevo espejo del Dasman. Con un estilo animado a lo *mickymousing*, se muestra a ese hombre-pantalla, mascando sin pensar, subiendo videos a YouTube de una paliza callejera, tomándose un *selfie* frente a un incendio, twitteando sobre falsos ídolos con implantes técnicos de silicona, y todo ello, en un superficial e inmoral olvido del ser, un olvido del pensamiento. Las apps crean un filtro de belleza artificial, que enmascara y oculta la vida misma, así el mundo-pantalla va

ocultando al mundo. En una escena captamos un desprecio ontológico, cuando le dan una patada a un perro callejero, otra ente más, una basura que patear. En un momento vemos un suicidio, pero nadie hace nada. Todos lo graban. Lo suben a sus redes. Todos ríen. Nadie ve un ser que fina, solo ven un cadáver espectacular para tener *followers*. Cada Dasman padece la habladería del espectador de sí mismo. Este es el imperio final de Dasman, la vida humana menos humana. La pesadilla de Heidegger.



Fotograma de Moby & the Void Pacific Choir: Are You Lost in the World Like Me? (Cutts, 2016). Etapa: **ED. SECUNDARIA**.

**Miniatura: Pantallismo, ocultación y crítica a la sociedad tecnocientífica.**

#### EJERCICIO 29 – COMPARACIÓN COTIDIANA.

Comparando lo que pasa en el videoclip escribimos ejemplos parecidos de la vida cotidiana o escolar, tipos de alumnos y maestros, familiares, gente por la calle etc. Se ofrece al grupo. Se valora si es comparable y se ofrecen contraejemplos. En pequeños grupos y sintetizamos problema, solución y aprendizaje. Iniciamos el diálogo.

Al igual que sucede con la mayoría de los episodios de la antología *Black Mirror* (2011 - 2019) este videoclip es una crítica al impacto de la tecnología en la sociedad moderna y la ontología en la forma de vida humana. El autor de la saga *Black Mirror*, Charley Brooker (2011), sentenció que – “Si la tecnología es una droga -y se siente como tal- entonces, ¿cuáles son los efectos secundarios? (...) El *espejo negro* es lo que usted encontrará en cada pared, en cada escritorio, en la palma de cada mano: la pantalla fría y brillante de un televisor, un monitor o un teléfono inteligente.”<sup>200</sup>. Todo pensamiento se anda condensando tras el Uno, un homogéneo impersonal. Los nuevos medios de comunicación de masas y redes sociales, crean una confusa fe ciega en la ciencia. Configuran al Uno, y la publicidad y la avidez de noticias opera a favor de la inautenticidad. Una sociedad misma puede ser inauténtica cuando no se piensa ni piensa

<sup>200</sup> «Black Mirror - A new drama from Charlie Brooker». Endemol UK. 11 de mayo de 2011. Archivado desde el original el 11 de noviembre de 2011. Consultado el 9 de abril de 2021.

que es pensada. La vacuna en Heidegger es enseñar a pensar, siendo la misma vacuna que propone esta investigación.

Antonioni, también reflejó su preocupación por la técnica en la mayoría de sus filmes, en especial *Desierto Rojo* (1964) y *Zabriskie Point* (1970). En esta última se nos muestra a dos jóvenes afectados por las revueltas del mayo del 68, cada uno de ellos plantea un tipo distinta de revolución ante los nuevos formatos de estado y la imposición técnica. En la miniatura se muestra a Mark (Mark Frechette) pilotando una camioneta por la ciudad californiana de Los Ángeles. Es un *tour* dominado por la impropiedad y saturación de carteles de propaganda, publicidad, noticias seductoras e hijas de la habladería, en una atmósfera ruidosa y con semáforos donde lo más natural es un dibujo de una granja pintada sobre la pared de una nave industrial ¿Solo queda eso del mundo natural? ¿Un lienzo urbano ha sustituido al mundo en su ocultación? Entre motos, coches y fábricas metálicas, vemos en los carteles la historia humana de la técnica, a lo que Heidegger indico como una *inevitable historia del ser*, ¡Ahora narrada en carteles luminosos de marcas y publicidad de consumo!



Fotograma de *Zabriskie Point* (Antonioni, M., 1970). Etapa: **ED. SECUNDARIA.**  
**Miniatura: Paseo por la visión técnica y cómo enamorarse en la nada.**

Todo esto choca con la segunda parte de la miniatura, cuando los jóvenes llegan al antiguo desierto indio de Zabriskie. Allí, en la nada misma, encuentran autenticidad. Es un claro entre el ruido de la técnica. Como le dice Mark a Daria (Daria Halprin) - Aquí puedes ser quien quieras -. De nuevo, en ese estado de conexión con la nada (que nos angustia inicialmente por falta de costumbre) se comienza a presentar el ser, y los jóvenes protagonistas viven una revolución de la serenidad. Surge un amor a la nada revolucionario. Mientras que los adolescentes caminan por el desierto -figura simbólica del nihilismo - llegan unos domingueros con una caravana llena de pegatinas, símbolo del efecto espectador turista. Ellos *no son* en los lugares que están y visitan, ellos coleccionan pegatinas, fotos, souvenirs. Instantes. Coleccionan recuerdos de entes. Coleccionan el fenómeno de visitar. El hijo de los domingueros no llega ni a salir de la caravana, queda

dentro consumiendo un helado tras el cristal. Este prototipo de viajero es el *buscador cósmico*, un turista errante que va a donde *se-dice* en las guías de viaje. En un rápido vistazo desde el lejano mirador, el padre brama - ¡*Ohh, aquí debería de hacer un autocine, sería una mina!* Veamos, él no tiene una visión ontológica, sino una visión cósmica adaptada al estilo de consumo capitalista. Él no ve las montañas, ve que puede poner un negocio. Luego, ve dinero. Este tipo de visión no vería un bosque, vería muebles. No vería un mar, sino una piscifactoría. No ve un prado, ve un centro comercial. No ve un templo o un lugar sagrado por los antiguos, ve una discoteca, un cine, una autopista, unos chalets de lujo etc. Esa es la visión técnica. Al final del film vemos que la revolución del ser es interior, cuando Daria mira a la casa y en su mente explotan televisores, teléfonos, ropas y libros, todos los cacharos contaminantes de la existencia. Se despedazan en los aires en un espectáculo de *implosiones*. Luego, todo sigue igual y vuelve al coche. El mundo no ha cambiado, pero el ser por dentro se ha revolucionado, y ahora está sereno.

En este vértigo de nuestras celeradas fabricaciones, la técnica y sus mercancías están devorando la tierra. Hasta que la tierra misma deje de existir, tapándola, taponándola, con más petróleo, ladrillo, plástico y metal. Una capa de maquillaje tras otra, hasta que olvidemos su autenticidad, que una vez tuvo su propio ser. En antaño, Los campesinos cuidaban la tierra, sembraban y confiaban en la *auténtica* y natural germinación, ahora la vanidad productiva del técnico o científico, no deja ser a la tierra. La mantienen siempre en estado de resaca, forzada, domeñada, en el sentido de “provocación”. Al igual que se explota a un siervo hasta su muerte, como sacrificio a los viejos dioses; la tierra es la más esclava y marginada por todos, hasta que fatigada e irreversible, muera. En su máximo sacrificio a la diosa técnica.

En el cuento del Planeta Imposible de Philip Dick, autor preocupado por la frontera entre lo tecnológico y lo humano como se palpa en los ya vistos en la saga *Blade Runner* (1982, 2017), *El Show de Truman* (1998)<sup>201</sup> o *Real life* (2017)<sup>202</sup>. En la antología Philip K. Dick's Electric Dreams (2017) el episodio homónimo *Impossible Planet* (Farr, D., 2017) versiona la idea de dicho relato. En este nos situamos en una agencia *low cost* de viajes turísticos espaciales que pasa por sus horas económicas más bajas. Los dos empleados

---

<sup>201</sup> Véase **MINIATURA - Escape de la caverna y las escaleras de la dialéctica**, perteneciente al EJERCICIO 2 – PLATÓN Y EL RETORNO A LA CAVERNA.

<sup>202</sup> Véase **MINIATURA - ¿Qué mundo es más real?**, perteneciente al EJERCICIO 4- DESCARTES Y EL GENIO MALIGNO.

aceptan la extravagante solicitud de una anciana, cuyo último deseo antes de morir es un viaje para ver la Tierra, pues su abuelo le habló de la vida natural en ella. Los dos empleados se miran, saben que la tierra no existe, es un viejo mito como la Atlántida. La senil anciana insiste, ofrece una cantidad de dinero astronómica. Envueltos en una disputa moral, el jefe de la empresa decide estafar a la cansada anciana, programando un viaje a otro posible planeta semejante, con la expectativa de enseñarle cualquier roca desde lejos – excusándose que la contaminación no les deja acercarse – y que la confundida anciana se conforme en su lecho de muerte. En el sistema de navegación, encuentran un planeta que cumple con las posibles características de la tierra, pero con unas condiciones radiactivas y contaminantes que lo hacen imposible. Algo tan muerto que no tiene posibilidad. Así, entre debates morales y crueles remordimientos, inician un *falso* viaje hacia el supuesto *planeta imposible*. En la nave, la anciana (Geraldine Chaplin) va contando la vida de su abuelo y abuela, una historia de amor auténtico, que solían ir en bicicleta y bajo el cálido sol, se bañaban desnudos en un arroyo. La anciana describe todo esto con lágrimas en los ojos, ilusionada con ver ese paisaje. Al orbitar el supuesto planeta, la anciana les dice que la tierra era azul, que ese no puede ser. Le explican que sí es, pero que la contaminación y la abrasión técnica devoraron el planeta. Qué es ese, pero *ya no es la Tierra*. La anciana decide viajar, y le dice a Brian (Jack Reynor), un empleado con el que ha creado un fuerte nexo afectivo, que baje con ella, que necesita ver el lago que le dijo su abuelo. Entonces, descienden a un viaje imposible, a ese planeta que ya no era la tierra pero que un día lo fue, que ya no era porque la técnica ocultó su ser. Y ahí, cuando *fin*a el porcentaje de oxígeno, se quitan los cascos, recuerdan quienes son. De repente pisan la Tierra de nuevo, brilla el sol, dejan a un lado la bicicleta, y bajando al arroyo, y como en un retorno a lo auténtico, se besan.



Fotograma de Philip K. Dick's Electric Dreams: Impossible Planet (Farr, D., 2017).

Etapas: **ED. SECUNDARIA.**

**Miniatura: Esto ya no es la tierra. Dilema y crítica a la técnica.**

### **EJERCICIO 30 - YA NO ES LA TIERRA.**

Imagine la tierra del futuro. Organice en pequeños grupos a los alumnos/as y propóngales que dibuje un plano de esa tierra del futuro indicando el progreso de la técnica. Proponga a los alumnos que sean creativos, que usen lo que necesiten, arruguen, manchen, etc. Tras ello, se exponen sus mapas de la tierra indicando sus aspectos que relacionan lo humano, la tierra y la técnica. Una vez expuestos todos se inicia el diálogo filosófico señalando aspectos de ellos mapas en los que estamos de acuerdo o no, relacionando aspectos, o realizando hipótesis, etc.

Heidegger consideró el cine como otro vástago engendrado por la técnica, un instrumento al servicio del “olvido del ser”, por inocular publicidad seductora, por hechizar con errancia de historias ficticias y por diseñar un impersonal de masas manipulable. Para él, el cine era una evasión más. En ello el autor alemán olvida todo lo poético y ontológico que reside en el cine, y aunque en cuyo seno hay un enfrentamiento entre el cine cósico y de acción y el cine ontológico, el cine mismo es el lenguaje ontológico en la que se articula esta investigación. Cabrera (2015, p. 374) menciona que “es lamentable que Heidegger haya despreciado el cine viéndolo tan tolo como un producto técnico del olvido del ser sin visualizar nunca su portentosa capacidad para “desvelar el ser del ente”, como sí lo reconoció en la poesía”. El cine *propriamente* de Heidegger, es el cine no espectacular. Ese cine que no es de masas, que se mueve bajo el manto de la escasez de hechos fácticos, y que en su lentitud y vaciamiento interroga algo propio y profundo del espectador, un espectador que se aburre, que resopla y que se inquieta ante tanta quietud. Y es que la historia del ser no son los hechos que ocurren sino lo que internamente desarrollamos. Un cine ontológico de transformación, que hace de sus imágenes-tiempo un lenguaje poético. Un cine que desvele la empatía-hacia-la-muerte, a veces incómodo y a veces triste, que nos caer en la angustia. Un cine sin prisas que nos haga preguntarnos por nuestro ser, por el ser de las cosas en la imagen, en un acto que nos haga sentir tal soledad que nos duela el tiempo.

### **Más películas mortecinas y existencialistas.**

El cine heideggeriano es un cine en donde los planos no llevan prisa, cuyos personajes entran en angustia sobre lo que son o no son, cuyos dilemas exigen una toma de posibilidades, y donde la presencia permanente de la muerte en la vida humana resignifica a personajes y al entorno. La muerte es un tema inmenso en la historia del cine, y es que como decía Jean Cocteau el cine es “filmar a la muerte haciendo su trabajo”. Estos son

filmes que exploran la capacidad del tiempo, tanto como tema, como por su lenguaje y forma. Son películas que analizan y narran la vida cotidiana, de lo mundano y rutinario, pero que sin embargo nos ponen en crisis al vernos ahí, y entonces sentimos soledad. Son filmes en los que se contraponen los objetos y cosas a una mirada que les da sentido más allá, obras en los que se contrapone lo humano con lo tecnológico y mecánico, y justo en esa frontera, preguntarnos qué es lo que queda de nosotros.

### MÁS PELICULAS MORTECINAS Y EXISTENCIALISTAS.

BAMBI (1950) de David Hand, James Algar, Bill Roberts, Norman Wright, Samuel Armstrong, Paul Satterfield, Graham Heid.

Tema: La muerte es inminente. ¿Cuándo es la última vez que vemos a nuestros seres queridos?

EL VIAJE DE ARLO (2015) de Peter Sohn

Tema: ¿Es necesaria la muerte para madurar?

METRÓPOLIS (1927) Fritz Lang

Tema: Futuro técnico y rebelión social.

LOS TIEMPOS MODERNOS (1936) de Charles Chaplin.

Tema: La técnica e inhumanidad.

BLADE RUNNER (1982) de Ridley Scott.

Tema: Autenticidad, técnica y miedo a la muerte. ¿Temer a la muerte nos hace humanos?

EL SENTIDO DE LA VIDA (MONTY PHYTON) (1983) de Terry Jones.

Tema: ¿La muerte es un tema a tomarnos a risa?

LA BALADA DE NARAYAMA (1983) de Shohei Imamura

Tema: Sociedad donde los ancianos son condenados a morir en la montaña.

ÚNICO TESTIGO (1985) Peter Weir

Tema: Reflexión de la tecnología desde un Amish.

BALLENAS DE AGOSTO (1987) de Lindsay Anderson.

Tema: Vejez y formas de encarar la muerte.

LOS TRES ENTIERROS DE MELQUIADES

ESTRADA (2003) de Tommy Lee Jones.

Tema: La muerte de los otros y el rito de enterrarlos.

MAR ADENTRO (2003) de Alejandro Amenábar.

Tema: ¿Por qué alguien puede desear morir?

MI VIDA SIN MI (2003) de Isabel Coixet.

Tema: ¿Si supieras que vas a morir pronto que cambiarías de ti? Una lista de cosas pendientes.

EL EFECTO MARIPOSA (2004) de Eric Bress, J. Mackye Gruber

Tema: Consecuencia de posibilidad y tiempo.

PRIMER (2004) de Shane Carruth.

Tema: Máquina del tiempo en una habitación.

LA FUENTE DE LA VIDA (2007) de Darren Aronofsky.

Tema: Narrativa y la muerte de un ser amado.

LA DAMA Y LA MUERTE (2009) de

Tema: ¿La técnica médica debe postergar la muerte?

UN HOMBRE SOLTERO (2009) de Tom Ford.

Tema: Existencialismo y angustia. ¿Somos libres de decidir nuestra muerte?

<p>EL SÉPTIMO CONTINENTE. (1989) de Michael Hanake. Tema: Existencia inauténtica y suicidio familiar.</p> <p>CRONOS (1993) Guillermo del Toro Tema: Objeto vampírico que hace inmortal al portador.</p> <p>AZUL (1993) de Krysztof Kiéslowski. Tema: Reconstruir la vida tras la muerte familiar.</p> <p>SMOKE (1995) de Wayne Wang. Tema: Escena del álbum (atención sin errancia)</p> <p>ANTES DE AMANECER (Trilogía <i>Before</i>) (1995, 2004, 2013) de Richard Linklater. Tema: Conversaciones sobre la finitud e identidad en la dialéctica de una pareja.</p> <p>LA PRINCESA MONONOKE (1997) de Hayao Miyazaki Tema: Conflicto entre la naturaleza y la invasión técnica.</p> <p>LA DELGADA LÍNEA ROJA (1998) de Terrence Malick Tema: La presencia del ser en mitad de un conflicto bélico.</p> <p>DOS VIDAS EN UN INSTANTE (1998) de Peter Howitt. Tema: Decisión y conciencia de posibilidad.</p> <p>EL HOMBRE BICENTENARIO (1999) de Chris Columbus. Tema: Técnica, inmortalidad y eutanasia.</p>	<p>MELANCOLÍA (2011) de Lars von Trier Tema: Decisiones existenciales ante el fin del mundo.</p> <p>LOS JUEGOS DEL HAMBRE (2012) de Gary Ross Tema: La muerte cósmica. ¿La muerte es un espectáculo?</p> <p>AMOUR (2013) de Michael Hanake. Tema: Amor, identidad, y ser hacia la muerte.</p> <p>SOLO LOS AMANTES SOBREVIVEN (2013) de Jim Jarmusch. Tema: Crisis de unos Vampiro enamorados que disfrutan de la eternidad leyendo y haciendo arte.</p> <p>SOLO DIOS PERDONA (2013) de Nicolas Winding Refn. Tema: Contraste entre narración del ser y violencia.</p> <p>TO THE WONDER (2013) de Terrence Malick. Tema: Amor existencial y búsqueda del sentido.</p> <p>KNIGHT OF CUPS (2015) de Terrence Malick. Tema: Existencia inauténtica y narración ontológica.</p> <p>UN MONSTRUO VIENE A VERME (2016) de Juan Antonio Bayona. Tema: Duelo ante la despedida de un ser amado.</p> <p>AMERICAN GODS (1x03) (2017) de David Slade. Tema: Anubis, y la muerte como juicio moral del alma.</p> <p>JUEGO DE TRONOS (7X06) (2018) de Tema: Luchamos contra nuestro enemigo común: la muerte. ¿La muerte nos hermana?</p>
<p>(BIO) Hannah Arendt (2012) de Margarethe von Trotta. Tema: Discurso de Heidegger sobre el pensar.</p>	
<p>(DOC) Heidegger: Being in the World</p>	<p>(DOC) Heidegger: The Ister.</p>

Tabla 48 - Más películas utópicas para seguir reflexionando.



## EJERCICIO 7:

# Los temas eternos como investigación.

Breve propuesta temática.



**BLANCANIEVES Y LOS SIETE ENANITOS**

**(HAND, COTTRELL, JACKSON, MOREY, PEARCE Y SHARPSTEEN, 1937).**

## LOS TEMAS ETERNOS COMO INVESTIGACIÓN.

En este brevísimo ejercicio de muestra albergamos algunas miniaturas relevantes para trabajar temáticamente. Pretendemos exhibir este muestrario, pues consideramos que esta vía es una ruta poderosa para la práctica de la Cinesofía en el aula desde todas las edades.

### TEMA 1 – MITO Y RAZÓN: ¿QUÉ SON LOS MITOS?

#### \* PROPUESTA 1 – VAIANA.



Fotograma de Vaiana (Musker y Clements, 2016). Etapa: **ED. PRIMARIA**  
Miniatura: Razón y mito en Maui, el semidiós.

#### \* PROPUESTA 1 – NOÉ.



Fotograma de Noé (Aronofsky, 2014). Etapa: **ED. SECUNDARIA.**  
Miniatura: El Génesis científico. Historia de la creación.

#### BREVE GUÍA DE DISCUSIÓN: MITO Y RAZÓN: ¿QUÉ SON LOS MITOS?

¿Los mitos nos enseñan algo?, ¿Está bien creer en los mitos?, ¿Los mitos son de verdad?  
¿Para qué sirve un mito?, ¿Los mitos explican bien las cosas del mundo?, ¿Los mitos son filosófico?, ¿La filosofía es cosa de mitos? ¿En qué se diferencia?, ¿La filosofía es cosa de todos?, ¿Cuáles son los temas filosóficos?, ¿Por qué hacer filosofía?

## TEMA 1 - AMOR Y ODIO: ¿QUÉ ES EL AMOR?

### \* PROPUESTA 1 – 1001 DÁLMATAS.



Fotograma de Rush (Geronimi, Reitherman, Luske, 1961). Etapa: **ED. PRIMARIA**  
Miniatura: Los tipos de amor según Pongo.

#### ACTIVIDAD PARA CONCEPTUALIZAR- ¿QUÉ ES EL AMOR?

Proponga a los alumnos/as que expongan su definición sobre qué es el amor en un papel. Arroje todas las definiciones dentro de una bolsa, urna o cuenco. Repártalas al azar. Pregunte quien ha encontrado en su definición algo que compartir. La definición compartida es puesta en la pizarra o pantalla. Inicie aquí la problematización ¿Quién considera que es una buena conceptualización y quien no? Cada persona que participe añade la suya a la lista. Finalmente, tras varias definiciones contrastadas, piada al grupo que escriban una nueva conceptualización más sintética y desarrollada tras el diálogo.

Desarrollada en el taller ¿Qué es el amor?  
Coincidente con el *Día de San Valentín*.

### \* PROPUESTA 2 – BIG FISH.



Fotograma de Big Fish (Burton, 2003). Etapa: **ED. PRIMARIA**  
Miniatura: Amor y tiempo. El tiempo se detiene.



**\* PROPUESTA 3 – EL NOMBRE DE LA ROSA.**



Fotograma de El nombre de la rosa (Annaud, 1986). Etapa: **ED. SECUNDARIA**  
**Miniatura: Maestro, ¿Alguna vez has estado enamorado?**

**\* PROPUESTA 4 – LA ÚLTIMA NOCHE DE BORIS GRUSHENKO.**



Fotograma de La última noche de Boris Grushenko. (Allen, 1975). Etapa: **FORM.DEL PROFESORADO**. Miniatura: **Amar es sufrir. No amar es sufrir.**

**\* PROPUESTA 5 – EL SECRETO DE SUS OJOS.**



Fotograma de El secreto de sus ojos (Campanella, 2009). Etapa: **ED. SECUNDARIA**.  
**Miniatura: Escena del tren. Amar, tiempo y ficción.**

**BREVE GUÍA DE DISCUSIÓN. ¿AMAR, GUSTAR, QUERER O DESEAR?**

¿Existe el amor? ¿Qué es?, ¿Es más importante amor o ser amado?, ¿Es lo mismo querer que amar?, ¿Es lo mismo desear que amar?, ¿Es lo mismo querer y desear?, ¿Qué relación hay entre querer y desear con odiar?, ¿Qué diferencia hay entre amar y odiar?, ¿Se odia mucho? ¿Por qué? ¿Para qué?, ¿Tiene alguna relación el amor con el sexo?

## TEMA 2 – EL BIEN Y EL MAL: ¿QUÉ ES EL BIEN Y QUÉ ES EL MAL?

### \* PROPUESTA 1 - ¡ROMPE RALPH!



Fotograma de ¡Rompe Ralph! (Moore, 2012). Etapa: **ED. PRIMARIA**

**Miniatura: Tiene que estar bien eso de ser bueno.**

### \* PROPUESTA 2 – LA NOCHE DEL CAZADOR.



Fotograma de La noche del cazador (Laughton, 1955). Etapa: **ED. SECUNDARIA.**

**Miniatura: Historia de las manos. El embate del bien y el mal.**

#### BREVE GUÍA DE DISCUSIÓN - ¿QUÉ NOS HACE BUENOS?

¿Hay cosas buenas y malas?, ¿Hay cosas buenas o personas buenas?, ¿Quién decide lo bueno y lo malo?, ¿Qué es el deber? ¿La voluntad? ¿La intención? ¿Nacemos bueno o malos o decidimos?, ¿Cumplir la ley es hacer el bien?, ¿Cuál es mi deber?, ¿Por qué hay gente que no tiene para comer?, ¿Hay derechos en los animales?

**TEMA 3 – EL BIEN Y EL MAL: DILEMAS ¿QUÉ ES LO CORRECTO?.**

**\* PROPUESTA 1 – LA CAJA.**



Fotograma de La caja (Kelly, 2009). Etapa: **ED. SECUNDARIA.**  
**Miniatura: Dilema de la unidad del botón.**

**\* PROPUESTA 3 – EL CLUB DE LOS EMPERADORES.**



Fotograma de El club de los emperadores. (Hoffman, 2002). Etapa: **ED. SECUNDARIA.** Miniatura: **Dilema de la nota del profesor.**

**\* PROPUESTA 3 – BATMAN EL CABALLERO OSCURO.**



Fotograma de El caballero Oscuro (Nolan, 2008). Etapa: **ED. SECUNDARIA.**  
**Miniatura: El juego del Joker. El dilema del barco.**

**ACTIVIDAD – VARIOS DILEMAS MORALES**

Proponga a los alumnos/as estos dilemas ¿Ante estas situaciones qué harías?, y entrégueles un papel para que escriban una respuesta. Luego, cada uno leerá su respuesta por turnos. Tras la lectura se pregunta al grupo: ¿Quién ha escuchado una propuesta que le llame la atención para discutirla? Dicho voluntario/a señalará la respuesta que más le interesa discutir. El autor la repetirá y se iniciará el diálogo filosófico. Las preguntas con la que puede empezar el diálogo son: ¿Por qué te ha parecido interesante esa propuesta? ¿Qué es lo que ves problemático en la propuesta? ¿Es una buena propuesta?



### TEMA 3 – EL BIEN Y EL MAL: ¿QUÉ ES SER UN SUPERHÉROE?

#### \* PROPUESTA 1 – SPIDERMAN.



Fotograma de Spiderman (Raimi, 2002). Etapa: **ED. PRIMARIA**  
**Miniatura: La ética de Spiderman. Un gran poder conlleva ...**

#### ACTIVIDAD - ANALIZA EL AFORISMO.

Proponga problematizar un aforismo heroico:

- a.) “Un gran poder conlleva una gran responsabilidad” (Spiderman)
- b.) “Es mejor morir como héroe que vivir lo suficiente y morir como villano”. (Batman)

Deles un tiempo a los participantes para que escriban o anoten todos los problemas que encuentran en el aforismo seleccionado, Inicie con ello la discusión filosófica.

#### \* PROPUESTA 3 – BATMAN. EL CABALLERO OSCURO.



Fotograma de El Caballero Oscuro (Nolan, 2008). Etapa: **ED. SECUNDARIA.**  
**Miniatura: La paradoja de Batman, morir como héroe o vivir como villano.**

#### ACTIVIDAD – DILEMA DEL TREN BOMBA.

Organice a los participantes en grupos, e indíqueles que deben tomar una decisión tras esta narración:

La liga de los villanos (Joker, Pingüino, Tanos, Venom, etc) han maquinado un desafío letal. Vosotros como HÉROES, habéis refugiado a vuestros familiares más cercanos (madres, padres, hermanitos, ) en un pueblo a las afueras llamado la Villa. En el telediario veis que hay un TREN-BOMBA que va a toda velocidad y sin frenos por las vías del tren. El tren sólo puede tomar dos caminos. Por un lado, hacia la ciudad de “Almería” donde morirían muchas personas, nuestros vecinos, compañeros de colegio y muchísima gente inocente que no conocemos. Y, por otro lado, un desvío que va hacia la Villa.

Sólo hay que activar una palanca en el cambio de rail. El tren se dirige hacia la ciudad de “Almería” a toda velocidad. El tiempo se agota **¿Qué haréis héroes?** Los grupos deben tomar una decisión en 4-5 minutos, escribiendo en un papel su veredicto. Por turnos, cada grupo expone su decisión moral. **¿Quién ve un problema?** Inicie con esto el diálogo filosófico. Puede apoyarse en esta breve guía de discusión:

*¿Ha sido una buena decisión?, ¿Cuál es para vosotros la mejor decisión?, ¿Es necesario tomar una decisión?, ¿La decisión es una responsabilidad?, ¿Podemos decidir no decidir?, ¿Debemos hacerlo? ¿Podríamos huir?, ¿Si a alguien le pasa algo (muriese) sería nuestra culpa?, ¿Se puede salvar a todo el mundo?, ¿Qué es lo más importante al tomar esta decisión?* (Inspirado en el dilema de Philippa Foot)

## TEMA 4- BELLEZA Y FEALDAD: ¿QUÉ ES LA BELLEZA?

### \* PROPUESTA 1 – BLANCANIEVES Y LOS SIETE ENANITOS.



Fotograma de Blancanieves y los siete enanitos (Hand, Cottrell, Jackson, Morey, Pearce y Sharpsteen, 1937). Etapa: **ED. PRIMARIA**

**Miniatura: Esclavo del espejo, ¿quién es la más hermosa?**

#### **ACTIVIDAD - ¿ES IMPORTANTE SER BELLA/BELLO?**

Proponga al alumnado dar una respuesta SI o NO, dando un argumento a la pregunta. Posteriormente proponga quien quiere compartir su postura e inicie el diálogo filosófico. Puede contabilizar en la pizarra o pantalla los posicionamientos en si o no del grupo, de cara a una evaluación final más amplia.

### \* PROPUESTA 2 – AMERICAN BEAUTY.



Fotograma de American Beauty (Mendes 1999). Etapa: **ED. SECUNDARIA.**

**Miniatura: Hay demasiada belleza en el mundo.**

### \* PROPUESTA 3 – NEON DEMON.



Fotograma de Neon Demon (Winding Refn 2016). Etapa: **ED. SECUNDARIA.**

**Miniatura: La belleza no lo es todo. Es lo único.**

#### **BREVE GUÍA DE DISCUSIÓN - ¿QUÉ ES LA BELLEZA?**

¿Qué es lo más bello que he visto?, ¿Se puede definir lo bello?, ¿Sabemos reconocerlo? ¿Qué diferencia hay entre lo bello y lo feo?, ¿Es lo mismo bonito que bello?, ¿Hay belleza en la fealdad?, ¿Puede gustar algo feo? ¿El gusto se aprende? ¿Quién tiene buen gusto o mal gusto?, ¿Cuándo sabemos que un acto es bello o feo? ¿Hay belleza aparente? ¿Es interna? ¿Es externa?, ¿Qué es algo bonito? ¿Algo feo puede ser bonito?



## TEMA 5 – REAL Y APARENTE: ¿QUÉ ES LA VERDAD? ¿QUÉ ES LA MENTIRA?

### \* PROPUESTA 1 – MÁS ALLÁ DEL JARDÍN.



Fotograma de Más allá del jardín (McHale, Youn, Herpich, 2014). Etapa: **ED.**

**SECUNDARIA**

Miniatura: Tía Susurros y el problema de las apariencias.

### \* PROPUESTA 2 – JOHNNY GUITAR.



Fotograma de Johnny Guitar (Ray, 1954). Etapa: **ED. SECUNDARIA.**

Miniatura: ¡Míenteme!

#### BREVE GUÍA DE DISCUSIÓN. - ¿LA APARIENCIA ES VERDADERA?

¿Es esto real? ¿Una película es real?, ¿En qué se diferencia una apariencia de una realidad?, ¿La realidad es verdadera?, ¿la apariencia es verdadera?, ¿Cómo saber qué es real? ¿Es importante saberlo o no? ¿Se puede?, ¿La realidad virtual es real?, ¿Las creencias son verdaderas?, ¿Mi vida puede ser una mentira?, ¿Una mentira puede hacer mejor la vida?, ¿Todo lo que veo es real?, ¿Existen cosas que no veo y podrían ser reales?, ¿Existen cosas que no son reales y las veo?, ¿Mis pensamientos son reales?, ¿Es posible pensar cosas que no existen?, ¿Los sueños son reales? ¿Y si todo esto es un sueño? ¿Lo que sale en la tele es real?

## TEMA 6 – NORMAL Y OTRO: ¿QUÉ ES EL HOMBRE? ¿QUÉ ES NORMAL?

### \* PROPUESTA 1 – EL JOROBADO DE NOTRE DAME.



Fotograma de El Jorobado de Notre Dame. (Trousdale y Wise, 1996). Etapa: **ED. PRIMARIA** Miniatura: ¿Quién será hombre o monstruo será?

#### ACTIVIDAD – LA PREGUNTA OCULTA.

En la miniatura anterior, Clopín lanza una pregunta, hemos de hallarla y responderla. Pásasela al compañero de enfrente. Escribe bajo su respuesta en qué estás de acuerdo y en qué no, iniciando el diálogo filosófico. Posteriormente, mejoramos la pregunta, escribiendo una gran pregunta respecto al vídeo que no sea la de Clopín. Se escriben en una pizarra junto a los nombres. Identificamos cuál de ella no responde al problema del video o conectamos entre ellas las que son semejantes pudiendo crear una pregunta superadora. Se argumenta indicando quién está de acuerdo, estableciendo votaciones ente las propuestas. Discutimos las preguntas.

### \* PROPUESTA 2 – EL HOMBRE ELEFANTE.



Fotograma de El hombre elefante (Lynch, 1980). Etapa: **ED. SECUNDARIA.** Miniatura: ¿Yo también soy un hombre!

#### BREVE GUÍA DE DISCUSIÓN: LA DIVERSIDAD, ¿QUÉ ES NORMAL?

¿Hay alguien normal?, ¿Quién decide lo que es normal? ¿Quién pone la norma? ¿Es una moda la normalidad? ¿Nosotros somos normales? ¿Los demás son extraños? ¿Qué los hace extraños? ¿Hay diferencia entre nosotros y los demás? ¿Es necesario lo anormal? ¿Un extranjero es anormal? ¿Y un loco? ¿Quién soy yo? ¿Qué soy, y si soy un clon? ¿Quién me gustaría llegar a ser? ¿Qué creen los demás que yo soy? ¿Qué es más importante, los demás o yo? ¿Quién serías tú si tus padres no se hubiesen conocido? ¿Quién serías si no hubieses nacido?

## TEMA 7 – GÉNERO Y FEMINISMO: ¿CHICOS, CHICAS Y OTROS?

### \* PROPUESTA 1 – LOS PICAPIEDRA.



Fotograma de Los Picapietra (Hanna y Barbera, 1964). Etapa: **ED. PRIMARIA.**

**Miniatura:** Me alegro que usted sea una dama chapada a la antigua.

### \* PROPUESTA 2 – LA BELLA Y LA BESTIA.



Fotograma de La bella y la bestia (Wise y Trousdale, 1991). Etapa: **ED. PRIMARIA.**

**Miniatura:** No está bien que una mujer lea.

### BREVE GUÍA DE DISCUSIÓN - GÉNERO Y FEMINISMO: ¿CHICOS, CHICAS Y OTROS?

¿Lo que somos es desde que nacimos?, ¿Nacemos o nos hacemos? ¿Nos hacen?, ¿Es lo mismo sentirse hombre que ser hombre?, ¿Qué te tiene que gustar?, ¿Hay relación entre el cuerpo y es sexo?, ¿Hay relación entre el sexo y el género?, ¿Hay relación entre el cuerpo y el género?, ¿Hay hombres y mujeres o hay más cosas? ¿O nada?



## TEMA 8 – NATURALEZA Y CULTURA: ¿QUÉ ES EL MIEDO?

### \* PROPUESTA 1 – STAR WARS, LA AMENAZA FANTASMA.



Fotograma de La guerra de las galaxias. Episodio I: La amenaza fantasma (Lucas, 1999). Etapa: **ED. PRIMARIA**

**Miniatura: Percibo mucho miedo en ti.**

### \* PROPUESTA 2 – EL VIAJE DE ARLO.



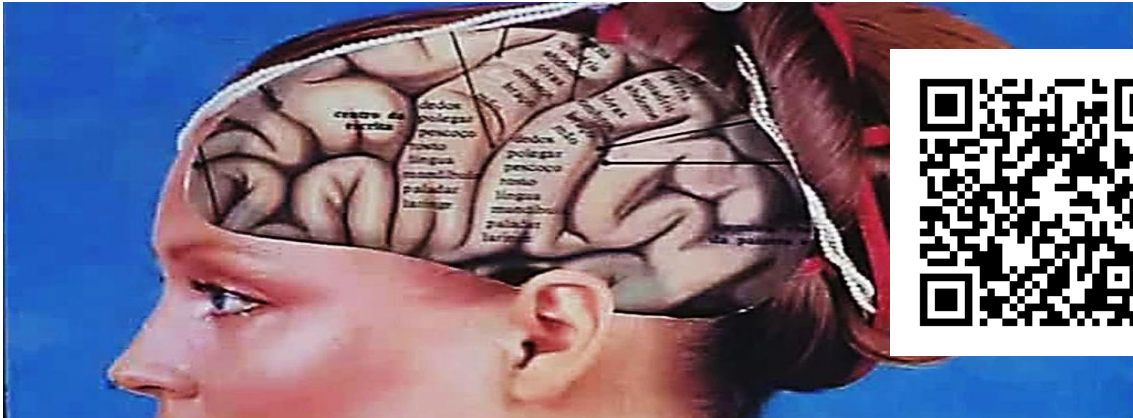
Fotograma de El viaje de Arlo (Sohn, 2015). Etapa: **ED. PRIMARIA** Miniatura: Cicatrices y la naturaleza del miedo.

### **BREVE GUÍA DE DISCUSIÓN - NATURALEZA Y CULTURA: ¿QUÉ ES EL MIEDO?**

¿El ser humano necesita la cultura?, ¿Somos animales culturales o no? ¿Somos animales?, ¿Existe relación entre naturaleza y cultura?, ¿Es lo mismo cultura que civilización?, ¿Hay culturas peores y mejores?, ¿Hay una cultura de culturas?, ¿Todos deben ser respetadas o no?, ¿Se puede ir en contra de la cultura?, ¿Existe diversidad cultural o son todos la misma?, ¿Por qué existe el ser humano, tiene algún motivo o es un accidente?, ¿Podría no haber existido el ser humano? ¿El ser humano es el hombre? ¿Hay peligro de que el ser humano destruya la tierra?, ¿El ser humano es superior a los animales, los árboles y las estrellas?, ¿Una máquina puede comportarse como un humano?, ¿Una máquina puede tener cultura? ¿Se puede programar la cultura?

## TEMA 9 – LIBERTAD Y DETERMINISMO: ¿QUÉ ES LA LIBERTAD?

### \* PROPUESTA 1 – LA ISLA DE LAS FLORES.



Fotograma de La isla de las flores (Furtado, 1989). Etapa: **ED. SECUNDARIA.**

### \* PROPUESTA 2 – FUTURAMA.



Fotograma de Futurama (Purdum, 2002). Etapa: **ED. SECUNDARIA.**  
**Miniatura: El día de la libertad.**

### BREVE GUÍA DE DISCUSIÓN - LIBERTAD Y DETERMINISMO: ¿QUÉ ES LA LIBERTAD?

¿Ser libre es hacer todo lo que yo quiera? ¿Se puede ser libre de mente, pero no de cuerpo?  
¿Mis actos los decide el destino?, ¿En qué te afecta la suerte?

## TEMA 10 – RICOS Y POBRES: ¿QUÉ ES EL DINERO?

### \* PROPUESTA 1 – LOS SIMPSON.



Fotograma de Los Simpson. Estadisticbart (Kruse y Banksy, 2010). Etapa: **ED. SECUNDARIA.**

**Miniatura: Intro de Banksy. Fetichismo de la mercancía y explotación**

### \* PROPUESTA 2 – EL CONCURSANTE.



Fotograma de El concursante (Cortés, 2007). Etapa: **ED. SECUNDARIA.**

**Miniatura: Breve historia del dinero.**

### **BREVE GUÍA DE DISCUSIÓN - RICOS Y POBRES: ¿QUÉ ES EL DINERO?**

¿Hay diferencia entre un rico y un pobre? ¿Cómo se sabe que alguien es rico? ¿Y pobre? ¿Hay que tener algo? ¿En qué se es rico y pobre? ¿Qué relación guarda el dinero con la pobreza? ¿Y la riqueza? ¿Se puede ser rico sin dinero? ¿Podemos ser todos ricos? ¿Y pobres? ¿Tiene que haber pobres siempre? ¿Hay algún rico que desee ser pobre?



## TEMA 11 – FELICIDAD Y DESDICHA ¿QUÉ SON LOS DESEOS?

### \* PROPUESTA 1 – ALADDÍN.



Fotograma de Rush (Howard, 1992). Etapa: **ED. PRIMARIA.**  
**Miniatura: Los tres deseos del genio.**

#### ACTIVIDAD - ¿PIDE UN DESEO!

Solicite a los participantes que escriban tres deseos que tengan ellos, y que le pedirían al genio de la lámpara mágica. Posteriormente indíqueles que los numeren para dar una prioridad. Disponga los deseos en el suelo, a la vista de todos. En este momento solicite que los participantes escojan algunos de ellos e indaguen en ¿en qué presupuestos se basa esa persona para pedir ese deseo? ¿por qué deseo eso y en base a qué causas, dando un argumento sobre ellos. A través de esta actividad pretendemos relacionar los deseos a antecedentes y consecuencias dando razones. Posteriormente los compartimos iniciando el diálogo filosófico.

### \* PROPUESTA 2 – HARRY POTTER Y LA PIEDRA FILOSOFAL.



Fotograma de Harry Potter y la piedra filosofal (Columbus, 2001). Etapa: **ED. PRIMARIA.**

**Miniatura: Harry Potter y el espejo de los deseos.**

#### BREVE GUÍA DE DISCUSIÓN - FELICIDAD ¿QUÉ SON LOS DESEOS?

¿qué es un deseo? ¿por qué deseamos esas cosas? ¿Los deseos se hacen realidad? ¿Sirve de algo desear? ¿Hay alguna forma de alcanzar un deseo? ¿Todo se puede desear? ¿Hay deseos buenos y malos? ¿Los deseos nos hacen felices o infelices? ¿Cuándo soy más feliz? ¿Hay que ser feliz o no? ¿Cuál es el recuerdo más feliz de mi vida? ¿Por qué hay gente que no es feliz? ¿Es lo mismo ser feliz que estar feliz? ¿Cuándo sea famoso y salga por la tele seré feliz? ¿Existen muchas formas de ser feliz?

## TEMA 12 – EDUCACIÓN E IGNORANCIA ¿QUÉ ENSEÑAR Y APRENDER?

### \* PROPUESTA 1 – CAPITÁN FANTÁSTICO.



Fotograma de Captain Fantastic (Ross, M. 2016). Etapa: **ED. SECUNDARIA**.  
Miniatura: Tipos de educación. Cultura y contracultura.

#### ACTIVIDAD - LAS MATERIAS EDUCATIVAS. ¿ESENCIALES O NO?

Entregue a los alumnos/as este listado de “asignaturas”, y solicite que para cada una encuentren tres razones diferentes para estudiarlas y tres razones para no hacerlo. Una vez terminado, pasamos nuestro texto al compañero de la derecha. Este debe Encontrar un problema/duda/desacuerdo/incompletud en las argumentaciones dadas por el compañero y compártelas en el grupo. La lista es:

- |                        |                     |                        |
|------------------------|---------------------|------------------------|
| • Matemáticas.         | • Historia.         | • Educación Cívica.    |
| • Escritura.           | • Educación Física. | • Ir a la biblioteca.  |
| • Lectura.             | • Debate.           | • Dibujo.              |
| • Lengua y Literatura. | • Tutoría.          | • Hacer filas.         |
| • Ciencias.            | • Recreo.           | • Callarse.            |
| • Lenguas extranjeras. | • Música.           | • Aprender a obedecer. |
| • Geografía.           | • Baile.            | • Filosofía.           |

Brenifier y Millon (2011). Ejercicio número 17, p.42.

### \* PROPUESTA 1 – EL PROFESOR.



Fotograma de El profesor (Detachment) (Kaye, 2011). Etapa: **ED. SECUNDARIA**.  
Miniatura: Asimilación ubicua y defensa de la mente.

#### BREVE GUÍA DE DISCUSIÓN - ¿QUÉ ENSEÑAR Y APRENDER?

¿Qué puede ser objeto de educación y que no? ¿Qué es más importante, lo que se enseña o como se enseña? ¿Cuál es el fin de la educación? ¿Qué es prioritario? ¿qué es secundario? ¿Qué es necesario que nos enseñen? ¿Hay algo que es necesario aprender? ¿Todo es enseñable? ¿Todo es *aprendible*? ¿Hay algo no enseñable? ¿Hay algo no *aprendible*? ¿Por qué nos gusta escuchar lo que ya sabemos? ¿Por qué hacemos preguntas cuando ya sabemos la respuesta? ¿Debemos siempre contestar a las preguntas que se nos plantean? ¿Necesita la fe de confirmación? ¿Queremos siempre saber la verdad? ¿Procede la verdad exclusivamente de ciertas personas? ¿Es mejor aprender por uno mismo o de otro?



**TEMA 13 – POLÍTICA Y FORMAS DE GOBIERNO: ¿QUÉ ES LA DEMOCRACIA? ¿QUÉ ES LA DICTADURA?**

**\* PROPUESTA 1 – EL REY BURRO.**



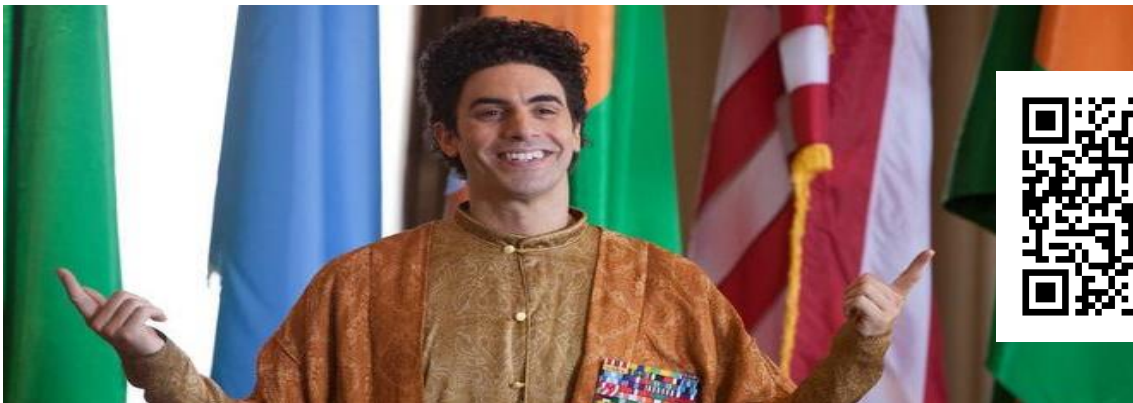
Fotograma de El rey burro (Jindani, 2018). Etapa: **ED. PRIMARIA.**

**Miniatura: Políticas y formas de gobierno. Elecciones para controlar a un títere.**

**ACTIVIDAD – RELACIONES POLÍTICAS.**

Durante los visionados proponga elaborar un concepto de dictadura, monarquía, democracia y totalitarismo. Establezca tres conexiones de semejanza y diferencia entre ellas.

**\* PROPUESTA 2 – EL DICTADOR.**



Fotograma de El dictador (Charles, 2012). Etapa: **ED. SECUNDARIA.**

**Miniatura: ¿Por qué son malas las dictaduras?**

**BREVE GUÍA DE DISCUSIÓN - POLÍTICA Y FORMAS DE GOBIERNO:  
¿QUÉ ES LA DEMOCRACIA? ¿QUÉ ES LA DICTADURA?**

¿Qué es el estado? ¿Cuál es la mejor organización social? ¿El estado debe tener poder? ¿Hay muchas formas de estado? ¿Son buenas las democracias? ¿En qué se diferencia la democracia de otros gobiernos? ¿Cuáles son sus principios? ¿Puede ser buena una dictadura? ¿Cuáles son sus principios?

**TEMA 14 – DIOS Y EL DIABLO: ¿QUÉ ES DIOS? ¿QUÉ ES LA FE?**

**\* PROPUESTA 1 – LAS AVENTURAS DE MARK TWAIN.**



Fotograma de Las aventuras de Mark Twain (Vinton, 1987). Etapa: **ED. SECUNDARIA.**

**Miniatura: El oscuro demiurgo. Esculpir el mundo en arcilla.**

**\* PROPUESTA 1 – ORDET (LA PALABRA)**



Fotograma de The ordet (La palabra) (Dreyer, 1955). Etapa: **ED. SECUNDARIA.**

**Miniatura: Los milagros y la fe. Una madre en el cielo.**

**BREVE GUÍA DE DISCUSIÓN - DIOS Y EL DIABLO: ¿QUÉ ES DIOS?  
¿QUÉ ES LA FE?**

¿Hay que creer en los dioses? ¿Por qué la gente cree en Dios o los dioses? ¿Es necesario? ¿Hay dioses verdaderos y otros inventados? ¿Es mejor creer en un dios que en muchos? ¿Cuántas formas hay de ver a Dios? ¿El diablo también es un dios? ¿Hay diferencia o son lo mismo? ¿Tiene alguna relación lo que pasa en el mundo con Dios? ¿Se puede demostrar que Dios existe? ¿Y que no existe? ¿Alguien puede saberlo? ¿Creer en Dios requiere tener fe? ¿No creer en Dios requiere tener fe?

## TEMA 15 – GUERRA Y PAZ.

### \* PROPUESTA 1 – EL REY LEÓN.



Fotograma de El rey león (Minkoff y Allers, 1994). Etapa: **ED. PRIMARIA.**  
**Miniatura: El golpe de estado y el fascismo de Scar**

### \* PROPUESTA 1 – SENDEROS DE GLORIA.



Fotograma de Senderos de gloria (Kubrick, 1956). Etapa: **ED. SECUNDARIA.**  
**Miniatura: La colina de las hormigas. Una reflexión sobre la guerra.**

#### **BREVE GUÍA DE DISCUSIÓN - GUERRA Y PAZ.**

¿Para qué sirven las peleas? ¿Y las guerras?, ¿Por qué la gente se pelea?, ¿Son buenos los conflictos?, ¿Puede ser la paz algo malo?, ¿Dónde encontramos paz? ¿Y guerra?, ¿Es peor la guerra con uno mismo o los demás?

### **3. CATÁLOGO DE CINESOFÍA EN EL AULA: LISTADO DE LAS MINIATURAS Y SUS CATEGORÍAS.**

- A. CINESOFÍA DE LA INFANCIA: OBRAS ESPECÍFICAS PARA EDUCACIÓN PRIMARIA**
- B. CINESOFÍA DE LA INFANCIA: OBRAS ESPECÍFICAS PARA EDUCACIÓN SECUNDARIA Y BACHILLER.**
- C. CINESOFÍA DE LA EDUCACION: OBRAS ESPECÍFICAS FORMACIÓN DEL PROFESORADO Y ADULTOS EN GENERAL.**
- D. CINESOFÍA BIOGRÁFICA: LOS FILÓSOFOS EN EL CINE. PENSAR LA HISTORIA DE LA FILOSOFÍA.**
- E. MÁS CINESOFÍA. BREVE GUÍA DE OTRAS FICCIONES PARA SEGUIR INVESTIGANDO.**



## A. CINESOFÍA DE LA INFANCIA: OBRAS ESPECÍFICAS PARA EDUCACIÓN PRIMARIA

EL SEÑOR DE LOS ANILLOS: LA COMUNIDAD DEL ANILLO. (JACKSON, 201)

ED.PRIMARIA

Jackson, P., Osborne, B.M., Sanders, T., Walsh, F. (productor), Jackson, P., (director). (2001). El Señor de los Anillos: la Comunidad del Anillo [cinta cinematográfica]. Nueva Zelanda: New Line Cinema.



**Miniatura: Sócrates, Gandalf y el anillo de Gíges.** [Categorías: Sócrates: Intelectualismo moral ]

EL GUERRERO PACÍFICO (SALVA 2006 )

ED. PRIMARIA

Amin, M., Schorr, R., Welch, D., Winikoff, C., (productor) Salva, V., (director). (2006). El guerrero pacífico [cinta cinematográfica]. EE.UU: Lionsgate



**Miniatura: Sócrates de gasolinera.** [Categorías: Sócrates: Intelectualismo moral  
Sócrates: Mayéutica y dialéctica.]



**Miniatura: Conocerse así mismo.** [Categorías: Sócrates: Intelectualismo moral  
Sócrates: Mayéutica y dialéctica.]

**EL MUNDO DE SOFÍA (GUSTAVSON, 1999)**

**ED.PRIMARIA**

Jacobsen, J.M., Tuhus, O.B., (productor), Gustavson, E., (director). (1999). El mundo de Sofía. [cinta cinematográfica]. Noruega: SF Norge.



**Miniatura: Sofía y la apología de Sócrates. Ética, muerte y las sombras de Platón.** [Categorías: Sócrates: Intelectualismo moral - Sócrates: Mayéutica y dialéctica - (BIO)Sócrates: El mundo de Sofía. ]

**PINOCHO (NORMAN FERGUSON, N.,HEE, T., JACKSON, W.,KINNEY, J.,LUSKE, H., ROBERTS, B Y SHARPSTEEN, B., 1940)**

**ED. PRIMARIA**

Disney, W. (productor) Norman Ferguson, N.,Hee, T., Jackson, W.,Kinney, J.,Luske, H., Roberts, B., y Sharpsteen, B. (director). (1940). Pinocho. [cinta cinematográfica]. EE.UU: Walt Disney Productions y RKO Radio Pictures.



**Miniatura: Isla de los juegos, análisis de la ignorancia y el intelectualismo moral.** [Categorías: Sócrates: Intelectualismo moral.]

**MATILDA (DE VITO, 1996)**

**ED.PRIMARIA**

DeVito, D., Dahl, L., Shamberg, M., Sher, S., (productor), DeVito, D.,(director). (1996). Matilda [cinta cinematográfica]. EE.UU: TriStar Pictures.



**Miniatura: Matilda, pensamiento ético e ignorancia familiar.** [Categorías: Sócrates: Intelectualismo moral.]



BMW SERIE 7 - FÍJATE EN TI (BMW, 2002)

ED. PRIMARIA

BMW (productor), BMW (director). (2001). BMW Serie 7 [spot publicitario]. Alemania.



**Miniatura:** Fíjate en ti. El platonismo frente a la imperfección. [Categorías: Platón: Teoría de las ideas.]

ALADDIN (CLEMENTS Y MUSKER, 1998)

ED. PRIMARIA

Clements,R. y Musker, J.. (productores y directores). (1998). Aladdin [cinta cinematográfica]. EE.UU: Walt Disney Pictures



**Miniatura:** UN MUNDO IDEAL. [Categorías: Platón: Teoría de las ideas]

THE STORY OF AN IDEA (GOBY, 2017.)

ED. PRIMARIA

García, F. (productor) y Goby, F. (director). (2017). Google I/O - The Story of an Idea [CORTO]. Londres: Nexus Studios



**Miniatura:** HISTORIA DE UNA IDEA [Categorías: Platón: Teoría de las ideas – Platón: Paideia y educación y educación de la polis – Platón: Mito de la caverna]

TOY STORY 4 (COOLEY, 2019.)

ED. PRIMARIA

Rivera, J. y Nielsen, M. (productor) y Cooley, J. (director). (2019). Toy Story 4 [cinta cinematográfica]. EE.UU: Walt Disney Pictures & Pixar Animation Studios



**Miniatura:** UN ANUNCIO NO ES REAL. [Categorías: Platón: Teoría de las ideas – Real y aparente]

MERLÍN EL ENCANTADOR.( REITHERMAN, 1963.)

ED. PRIMARIA

Disney, W. (productor) y Reitherman, W. (director). (1963). Merlín el encantador [cinta cinematográfica]. EE.UU: Walt Disney Pictures.



**Miniatura:** La educación platónica. [Categorías: Platón: Teoría de las ideas - Platón: Paideia y educación – Platón: Partes del alma]

DEL REVÉS (INSIDE OUT) (DOCTE Y DEL CARMEN, 2015.)

ED. PRIMARIA

Rivera, J. (productor) Docte, P. y del Carmen, R (director). (2015). Del revés (Inside Out) [cinta cinematográfica]. EE.UU: Walt Disney Pictures & Pixar Animation Studios



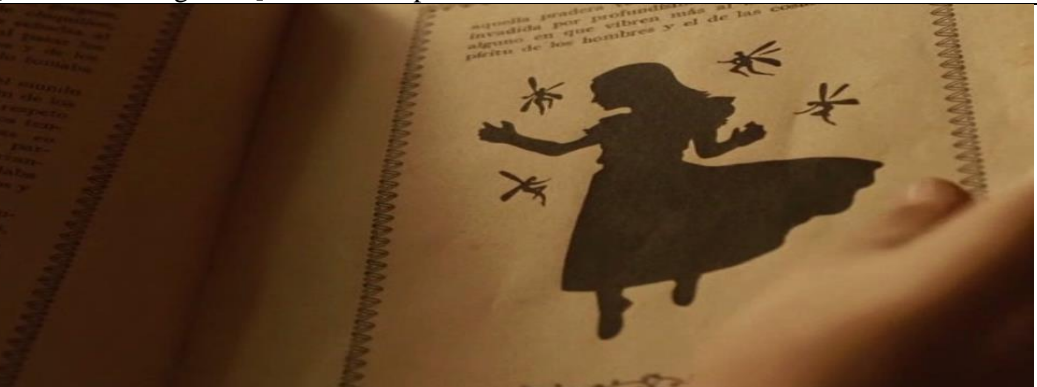
**Miniatura:** PARTES DEL ALMA Y EL CONTROL DE LAS EMOCIONES. [Categorías:: Partes del alma - Platón: Paideia y educación de la polis]



EL LABERINTO DEL FAUNO. (DEL TORO, 2006

ED. PRIMARIA

Navarro, B., Cuarón, A. , Torresblanco, F. , Agustín, A. (productor) Del Toro, G. (director). (2015).El laberinto del Fauno. [cinta cinematográfica]. Mexico, España: Warner Bros. Pictures



**Miniatura: La reminiscencia de Ofelia.** [Categorías: Platón: Reminiscencia e inmortalidad – Platón – Mito de la caverna – Platón: Paideia y educación. ]

EVA (MAÍLLO, 2011.)

ED. PRIMARIA

Maíllo, K. (director). (2011). Eva [cinta cinematográfica]. España: Escándalo Films, Ran Entertainment



**Miniatura: El demiurgo programa un alma.** [Categorías: Platón: Mito del demiurgo – Platón: Teoría de las ideas – Platón: partes del alma – Real y aparente]

ROBOTS (WEDGE Y SALDANHA, 2005.)

ED. PRIMARIA

Davis, J., Donkin, J.C., Joyce, W. (productor) Wedge, C. y Saldanha, C. (director). (2005).Robots. [cinta cinematográfica]. EE.UU: Blue Sky Studios Y 20th Century Fox Animation.



**Miniatura: EL DEMIURGO SOLDADOR Y LA NECESIDAD DE LAS IDEAS.** [Categorías: Platón: Mito del demiurgo – Platón: Teoría de las ideas – Platón: Paideia y educación de la polis. ]

PINOCHO (NORMAN FERGUSON, N.,HEE, T., JACKSON, W.,KINNEY, J.,LUSKE, H., ROBERTS, B Y SHARPSTEEN, B.)

ED. PRIMARIA

Disney, W. (producer) Norman Ferguson, N.,Hee, T., Jackson, W.,Kinney, J.,Luske, H., Roberts, B., y Sharpsteen, B. (director). (1940). Pinocho. [cinta cinematográfica]. EE.UU: Walt Disney Productions y RKO Radio Pictures.



**Miniatura: EL DEMIURGO SOLDADOR Y LA NECESIDAD DE LAS IDEAS.** [Categorías: Platón: artes del alma – Platón: Reminiscencia e inmortalidad – Platón: Mito del demiurgo – Platon: Paideia y educación de la polis – Real y aparente]

LOS SIMPSON. SALVAR EL CEREBRO DE LISA. (MICHELS, 1999)

ED. PRIMARIA

Jean,A., Maxtone-Graham, I., John Frink, J., James L. Brooks, J.L., Groening, M., Selman, M., Simon, S. . (producer) Michels, P. (director). (1999).Los Simpson. Temporada 10. Episodio 225 [serie de televisión]. EE.UU: 20th Century Fox Television



**Miniatura: Los Simpson, Platón y el gobierno del rey filósofo.** [Categorías: Platón: Paideia y educación de la polis. ]

ZOOTRÓPOLIS (MOORE, HOWARD Y BUSH, 2016)

ED. PRIMARIA

Spencer, C., (producer), Moore, R., Howard, H., Bush, J., (director). (2016). Zootrópolis. [cinta cinematográfica]. EE.UU: Walt Disney Animation Studios



**Miniatura: Viaje a Zootopía. Una utopía de la inclusión animal.** [Categorías: . Tomás Moro: Utopía.]



ANTZ (HORMIGAZ) (DARNELL Y JOHNSON, 1998)

ED. PRIMARIA

Lewis, B., Warner, A., Wooton, P., (productor), Darnell, E. Johnson, T, (director). (1998). Antz (Hormigaz) [cinta cinematográfica]. EE.UU: DreamWorks Animation



Miniatura: Insectopía existe. [Categorías: Tomás Moro: Utopía.]

PETER PAN (GERONIMI, JACKSON Y LUSKE, 1954)

ED. PRIMARIA

Disney, W. ,(productor), Geronimi,C., Jackson, W.,Luske, H. director). (1954). Peter Pan [cinta cinematográfica]. EE.UU: Walt Disney Pictures



Miniatura: Utopías para no crecer, el cuento de NUNCA JAMÁS. [Categorías: Tomás Moro: Utopía.]

WALL E (STANTON, 2008)

ED. PRIMARIA

Morris, J., Collins, L., (productor), Stanton, A., director). (2008). WALL•E: Batallón de limpieza [cinta cinematográfica]. EE.UU: Pixar, Walt Disney Pictures



Miniatura: Ecodistopía de los residuos. La Tierra como basurero. [Categorías: Tomás Moro: Distopía.]

LA MÁQUINA DEL TIEMPO (WELLS, 2002)

ED. PRIMARIA

Parkes, W.F., Valdes, D. (productor), Wells, S (director). (2002). La máquina del tiempo [cinta cinematográfica]. EE.UU: DreamWorks



**Miniatura: Distopía de los viajes en el tiempo. Evolución, recuerdos y sueños.** [Categorías: Tomás Moro: Distopía.]

EL DADOR (THE GIVER) (NOYCE, P. 2014)

ED. PRIMARIA

Koenigsberg, N., Silver, N., productor) Noyce, P. (director). (2014). Giver (El dador) [cinta cinematográfica]. EE.UU: The Weinstein Company, Netflix.



**Miniatura: Utopía sin historia. Uno carga la historia para que todos sean felices.** [Categorías: Tomás Moro: Utopía.]

SHREK 4, FELICES PARA SIEMPRE (MITCHELL, 2010 )

ED. PRIMARIA.

Shay, G., Cheng, T., Aron Warner, A., Adamson, A. (productor) y Mitchell, M. (director). (2010). Shrek 4, Felices para siempre [cinta cinematográfica]. EE.UU: DreamWorks Animation



**Miniatura: EL CONTRATO DEL GENIO MALIGNO** [Categorías:] Descartes: Duda del Genio Maligno - Real y aparente.



BOLT (MITCHELL, 2010.)

ED. PRIMARIA.

Spencer, C. (productor) Williams, C. y Howard, B. (director). (2010). Bolt [cinta cinematográfica]. EE.UU: Walt Disney Pictures



**Miniatura: EL SHOW DE BOLT Y EL GENIO MALIGNO.** [Categorías:] Descartes: Duda del Genio Maligno - Descartes: Duda metódica. - *Real y aparente*

BASIL EL RATÓN SUPERDETECTIVE. ( CLEMENTS, R., MICHENER, D. , MATTINSON, B. , MUSKER, J., 1986)

ED. PRIMARIA.

Mattinson, B. (productor) Clements, R., Michener, D. , Mattinson, B. , Musker, J. (director). (1986). Basil el ratón superdetective [Cinta cinematográfica]. EE.UU: Walt Disney Pictures



**Miniatura: JUICIOS INDUCTIVOS Y DEDUCTIVOS.** [Categorías:] Descartes: Discurso del método

ALICIA EN EL PAÍS DE LAS MARAVILLAS (GERONIMI, C., JACKSON, W., LUSKE, H.,1951.)

ED.

PRIMARIA.

Kassar, M., Vajna, A.G. (productor) Geronimi, C., Jackson, W., Luske, H., (director). (1990). Alicia en el país de las maravillas. [Cinta cinematográfica]. EE.UU.: Walt Disney Productions



**Miniatura: EL VENDEDOR DE RECUERDOS.** [Categorías:] Descartes: Duda de los sentidos, del sueño y la vigilia - Descartes: Teoría de las sustancias. - *Real y aparente - Cuerpo y mente.*

**LA BELLA DURMIENTE (GERONIMI, CLACK, LARSON, REITHERMAN, 1959)**

**ED. PRIMARIA.**

Disney, W. (productor) Geronimi, C., Clark, L., Eric Larson, E., Reitherman, W., (director). (1959). La Bella durmiente. EE.UU.: The Walt Disney Company.



**Miniatura: MALEFICA Y EL SUEÑO MALIGNO** [Categorías:] Descartes: Duda del Genio Maligno - Descartes: Duda de los sentidos, del sueño y la vigilia - *Cuerpo y mente.*

**EL REY LEÓN (MINKOFF Y ALLERS, 1994)**

**ED. PRIMARIA**

Hahn, D., (productor), Minkoff, R., Allers, R., (director). (1994). EL Rey León. [cinta cinematográfica]. EE.UU: Walt Disney Pictures.



**Miniatura: El equilibrio de la vida y la filosofía del cambio.** [Categorías: Nietzsche: Vitalismo y devenir. - Nietzsche: Superhombre y transfiguración. - Nietzsche: Eterno retorno. ] **Tiempo y eternidad. - Vida y muerte.**

**ZOOTRÓPOLIS (MOORE, HOWARD Y BUSH, 2016)**

**ED. PRIMARIA**

Spencer, C., (productor), Moore, R., Howard, H., Bush, J., (director). (2016). Zootrópolis. [cinta cinematográfica]. EE.UU: Walt Disney Animation Studios



**Miniatura: Moral del rebaño, voluntad y pensar lo imposible.** [Categorías: Nietzsche: Moral del esclavo y crítica al judeocristianismo - Nietzsche: Vitalismo y devenir. - Nietzsche: Voluntad de poder. - Nietzsche: Superhombre y transfiguración.]



VAIANA (CLEMENTS Y MUSKER, 2016)

ED. PRIMARIA

Shurer, O., (productor), Clements, R., y Musker, J., (director). (2016). Vaiana [cinta cinematográfica]. EE.UU: Walt Disney Animation Studios.



**Miniatura: El yo y la voluntad en Viana, la voz viene dentro de mí.** [Categorías: Nietzsche: Vitalismo y devenir. - Nietzsche: Voluntad de poder. - Nietzsche: Superhombre y transfiguración. ]

GATTACA (NICCOL, 1997)

ED. PRIMARIA

DeVito, D., Shamberg, M., Sher, S. (productor), Niccol, A., (director). (1997). Gattaca [cinta cinematográfica]. EE.UU: Columbia Pictures



**Miniatura: Humano, demasiado humano - Nunca reservé nada para la vuelta.** [Categorías: Nietzsche: Vitalismo y devenir.- Nietzsche: Voluntad de poder. - Nietzsche: Superhombre y transfiguración.]

BUSCANDO A NEMO (2003)

ED. PRIMARIA

Walters,G., Lasseter,J., (productor), Stanton, A., Unkrich,L., (director). (2003). Buscando a Nemo [cinta cinematográfica]. EE.UU: Pixar Animation Studios, Walt Disney Pictures



**Miniatura: Te has metido tú solito.** [Categorías: Nietzsche: Moral del esclavo y crítica al judeocristianismo. - Nietzsche: Vitalismo y devenir. - Nietzsche: Voluntad de poder. - Nietzsche: Dios ha muerto. - Nietzsche: Superhombre y transfiguración.]

**EL CIRCO DE LAS MARIPOSAS (WEIGEL, 2009)**

**ED. PRIMARIA**

Weigel, J., Weigel, R., Alvarez, A., (productor) Weigel, J., (director). (2009). El circo de las mariposas [cinta cinematográfica]. EE.UU: Joshua Weigel, Rebekah Weigel, Angie Alvarez



**Corto completo.** [Categorías: Nietzsche: Moral del esclavo y crítica al judeocristianismo. - Nietzsche: Vitalismo y devenir. - Nietzsche: Voluntad de poder. - Nietzsche: Nihilismo. - Nietzsche: Dios ha muerto. - Nietzsche: Superhombre y transfiguración. ]

**MI AMIGO NIETZSCHE (DA SILVA, 2012.)**

**ED. PRIMARIA**

Da Silva, F. (director). (2012). Mi amigo Nietzsche [corto cinematográfica]. Brasil: Aquarela Produções Culturais



**Corto completo.** [Categorías: Nietzsche: Moral del esclavo y crítica al judeocristianismo. - Nietzsche: Vitalismo y devenir. - Nietzsche: Voluntad de poder. - Nietzsche: Nihilismo. - Nietzsche: Dios ha muerto. - Nietzsche: Superhombre y transfiguración. - Nietzsche: Eterno retorno.]

**EL GUERRERO PACÍFICO (SALVA 2006)**

**ED. PRIMARIA**

Amin, M., Schorr, R., Welch, D., Winikoff, C., (productor) Salva, V., (director). (2006). El guerrero pacífico [cinta cinematográfica]. EE.UU: Lionsgate



**Miniatura: El guerrero es frágil, el guerrero no se rinde.** [Categorías: Nietzsche: Moral del esclavo y crítica al judeocristianismo. - Nietzsche: Vitalismo y devenir. - Nietzsche: Voluntad de poder. - Nietzsche: Dios ha muerto. - Nietzsche: Superhombre y transfiguración. ]



TOY STORY (LASSATER, 1995)

ED. PRIMARIA

Arnold, B., Guggenheim, R., Jobs, S., Catmull, E., (productor) Lassater, J., (director). (1995). Toy Story [cinta cinematográfica]. EE.UU: Walt Disney Pictures, Pixar Animation Studios



**Miniatura: Buzz y la muerte de las creencias.** [Categorías: Nietzsche: Nihilismo. - Nietzsche: Dios ha muerto. - Nietzsche: Superhombre y transfiguración.] - **Real y aparente** -

UP (DOCTER, PATERSON, 2003)

ED. PRIMARIA.

Rivera, J., Lasseter, J., Stanton, A., (productor) Docter, P., Paterson, B., (director). (2003). Mi vida sin mí [cinta cinematográfica]. Estados Unidos: Walt Disney Pictures, Pixar Animation Studios



**Miniatura: Dialéctica de la vida y muerte. La muerte de los otros como conciencia de vida.** [Categorías: Heidegger: Dasein y la pregunta por el ser. - Heidegger: El ser hacia la muerte - Heidegger: Existencia inauténtica y auténtica] **Tiempo y eternidad.** – **Vida y muerte**

KUNG FU PANDA (OSBORNE Y WAYNE STEVENSON, 2008)

ED. PRIMARIA.

Cobb, M., (productor) Osborne, M., Wayne Stevenson, J., (director). (2008). Kung fu Panda [cinta cinematográfica]. Estados Unidos: DreamWorks Animation, 21st Century Fox, Universal Studios



**Miniatura: Dejar ser. El olvido del presente y la falsa ilusión de control.** [Categorías: Heidegger: Dasein y la pregunta por el ser. - Heidegger: El ser hacia la muerte - Heidegger: Existencia inauténtica y auténtica - Heidegger: Crítica a la técnica] **Tiempo y eternidad.** – **Vida y muerte** – **Naturaleza y técnica.**

HARRY POTTER Y LAS RELIQUIAS DE LA MUERTE: PARTE 1 (YATES, D., 2010)

ED. PRIMARIA.

Heyman, D., Barron, D., Rowling, J. K., (productor) Yates, D., (director). (2010). Harry Potter y las Reliquias de la Muerte: parte 1 [cinta cinematográfica]. Estados Unidos: Heyday Films, Warner Bros.



**Miniatura: Fábula de los tres hermanos. Tres formas de encarar la muerte.** [Categorías: Heidegger: Dasein y la pregunta por el ser. - Heidegger: El ser hacia la muerte - Heidegger: Existencia inauténtica y auténtica] **Tiempo y eternidad.** – **Vida y muerte.**

BIG FISH (BURTON, T., 2003)

ED. PRIMARIA.

Cohen, B., Jinks, D., Zanuck, R. D., (productor) Burton, T., (director). (2003). Big Fish [cinta cinematográfica]. EE.UU: Jinks/Cohen, The Zanuck Company, Tim Burton Productions, Columbia Pictures



**Miniatura: El ojo de la bruja. Pensar nuestra muerte define nuestra vida.** [Categorías: Heidegger: Dasein y la pregunta por el ser. - Heidegger: El ser hacia la muerte] **Tiempo y eternidad.**

COCO (UNKRICH, L., MOLINA, A., 2017)

ED. PRIMARIA

Anderson, D.K., Drumm, M.A., Lasseter, J., (productor), Unkrich, L., Molina, A., (director). (2017). Coco [cinta cinematográfica]. EE.UU: Walt Disney Pictures, Pixar Animation Studios



**Miniatura: La muerte final. El olvido como muerte** [Categorías: Heidegger: Dasein y la pregunta por el ser. - Heidegger: El ser hacia la muerte - Heidegger: Existencia inauténtica y auténtica] **Tiempo y eternidad.** – **Vida y muerte.**



SOUL (DOCTER, P., 2020)

ED. PRIMARIA.

Murray, D., (productor) Docter, P., (director). (2020). Soul [cinta cinematográfica]. Estados Unidos: Walt Disney Pictures, Pixar Animation Studios.



**Miniatura: Heidegger y la muerte. Aún no puedo morir, mi vida acaba de empezar.** [Categorías: Heidegger: Dasein y la pregunta por el ser. - Heidegger: El ser hacia la muerte - Heidegger: Existencia inauténtica y auténtica.] **Tiempo y eternidad. – Vida y muerte.**

FORREST GUMP (ZEMECKIS, 1994)

ED. PRIMARIA

Finerman, w., Newirth, C., Tisch, S., (productor), Zemeckis, R., (director). (1994). Forrest Gump [cinta cinematográfica]. Estados Unidos: Paramount Pictures



**Miniatura: La muerte es un fenómeno-otro. ¿Por qué te mueres mamá?** [Categorías: Heidegger: Dasein y la pregunta por el ser. - Heidegger: El ser hacia la muerte] **Tiempo y eternidad. – Vida y muerte.**

PESADILLA ANTES DE NAVIDAD (SELICK, H., 1993)

ED. PRIMARIA

Burton, T., Di Novi, D., Elfman, D., (productor), Selick, H., (director). (1993). Pesadilla antes de Navidad [cinta cinematográfica]. EE.UU: Touchstone Pictures, Walt Disney Pictures, Skellington P.



**Miniatura: La angustia existencial de Jack.** [Categorías: Heidegger: Dasein y la pregunta por el ser. - Heidegger: El ser hacia la muerte - Heidegger: Existencia inauténtica y auténtica] **Tiempo y eternidad. – Vida y muerte.**

WALL E (STANTON, 2008)

ED. PRIMARIA.

Morris, J., Collins, L., (productor), Stanton, A., director). (2008). WALL•E: Batallón de limpieza [cinta cinematográfica]. EE.UU: Pixar, Walt Disney Pictures



**Miniatura: La era de la técnica y la humanidad inauténtica. El ser humano sin ser.** [Categorías: Heidegger: Dasein y la pregunta por el ser. - Heidegger: El ser hacia la muerte - Heidegger: Existencia inauténtica y auténtica - Heidegger: Crítica a la técnica] **Tiempo y eternidad.** – **Vida y muerte** – **Naturaleza y técnica.**

EL REY LEÓN (1994)

ED. PRIMARIA.

Hahn, D., (productor), Minkoff, R., Allers, R., (director). (1994). EL Rey León. [cinta cinematográfica]. EE.UU: Walt Disney Pictures.



**Miniatura: Identidad y ontología en Simba. Olvido del ser y recordar quién eres.** [Categorías: Heidegger: Dasein y la pregunta por el ser. - Heidegger: El ser hacia la muerte - Heidegger: Existencia inauténtica y auténtica] **Tiempo y eternidad.** – **Vida y muerte.**

VAIANA (CLEMENTS Y MUSKER, 2016)

ED. PRIMARIA

Shurer, O., (productor), Clements, R., y Musker, J., (director). (2016). Vaiana [cinta cinematográfica]. EE.UU: Walt Disney Animation Studios.



**Miniatura: El mito de Maui. Un análisis vanidoso a la mitología.** [Categorías: **Dios y el diablo.** -**Mito y razón.**]



101 DÁLMATAS (GERONIMI, REITHERMAN, LUSKE, 1961)

ED. PRIMARIA

Disney, W., (producer), Geronimi, C., Reitherman, W., Luske, H., (director). (1961). 101 dálmatas [cinta cinematográfica]. EE.UU: Walt Disney Studios Motion Pictures.

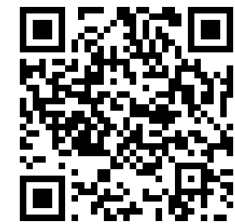


Miniatura: Los tipos de amor según Pongo. [Categorías:]

BIG FISH ( BURTON, 2003)

ED. PRIMARIA

Cohen, B., Jinks, D., Zanuck, R. D., (producer) Burton, T., (director). (2003). Big Fish [cinta cinematográfica]. EE.UU: Jinks/Cohen, The Zanuck Company, Tim Burton Productions, Columbia Pictures



Miniatura: Amor y tiempo. El tiempo se detiene. [Categorías: Platón: Teoría de las ideas. Tiempo y eternidad. - Amor y odio.]

¡ROMPE RALPH! (MOORE, 2012)

ED. PRIMARIA

Spencer, C., (producer), Moore, R. (director). (2012). ¡Rompe Ralph! [cinta cinematográfica]. EE.UU: Walt Disney Studios Motion Pictures.



Miniatura: Tiene que estar bien eso de ser bueno. [Categorías: Nietzsche: Moral del esclavo y crítica al judeocristianismo - El bien y el mal.]

**SPIDERMAN (RAIMI, 2002)**

**ED. PRIMARIA**

Bryce, I., Ziskin, L., (productor), Raimi, S., (director). (2002). Spiderman [cinta cinematográfica]. EE.UU: Columbia Pictures, Marvel Enterprises3, Laura Ziskin Productions, Sony Pictures.



**Miniatura: La ética de Spiderman. Un gran poder conlleva una gran responsabilidad.** [Categorías: Sócrates: Intelectualismo moral- **Educación e ignorancia** -**El bien y el mal.** ]

**BLANCANIEVES Y LOS SIETE ENANITOS (HAND, COTTRELL, JACKSON, MOREY, PEARCE, SHARPSTEEN, 1937)**

**ED. PRIMARIA**

Disney, W., (productor), Hand, D., Cottrell, W., Jackson, W., Morey, L., Pearce, P., Sharpsteen B., (director). (1937). Blancanieves y los siete enanitos [cinta cinematográfica]. EE.UU: Walt Disney Studios Motion Pictures.



**Miniatura: Esclavo del espejo, ¿quién es la más hermosa?** [Categorías: Heidegger: Existencia inauténtica y auténtica. - **Belleza y fealdad.** - **Felicidad y desdicha**]

**EL JOROBADO DE NOTRE DAME (WISE Y TROUSDALE, 1996)**

**ED. PRIMARIA**

Hahn, D., (productor), Wise, K., Trousdale, G., (director). (1996). El jorobado de Notre Dame [cinta cinematográfica]. EE.UU: Walt Disney Studios Motion Pictures.



**Miniatura: ¿Quién será hombre o monstruo será?** [Categorías: **Naturaleza y cultura.** - **Normal y otro.** -**El bien y el mal.** ]



LOS PICAPIEDRA (HANNA Y BARBERA, 1964)

ED. PRIMARIA

Hanna, W., Barbera, J., (productor), Hanna, W., Barbera, J., (director). (1964). Los Picapiedra [serie de televisión]. EE.UU: Hanna Barbera Productions, ABC.



**Miniatura:** Me alegro que usted sea una dama chapada a la antigua. [Categorías: *Naturaleza y cultura – Género y feminismo*]

LA BELLA Y LA BESTIA. (WISE Y TROUSDALE, 1991)

ED. PRIMARIA

Hahn, D., (productor), Wise, K., Trousdale, G., (director). (1991). La bella y la bestia [cinta cinematográfica]. EE.UU: Walt Disney Studios Motion Pictures



**Miniatura:** No está bien que una mujer lea. [Categorías: *Naturaleza y cultura – Género y feminismo* ]

LA GUERRA DE LAS GALAXIAS. EPISODIO I: LA AMENAZA FANTASMA (LUCAS ,1999)

ED. PRIMARIA

George Lucas, G., McCallum, R., (productor), Lucas, G., (director). (1999). La guerra de las galaxias. Episodio I: La amenaza fantasma [cinta cinematográfica]. EE.UU: Lucasfilm, 20th Century Fox.



**Miniatura:** Percibo mucho miedo en ti. [Categorías: Sócrates: Intelectualismo moral, Platón: Partes del alma – *Felicidad y desdicha– Amor y odio.* ]

**EL VIAJE DE ARLO (SOHN, 2015)**

**ED. PRIMARIA**

Ream, D., Lasseter, J., Unkrich, L., Stanton, A., (productor), Sohn, P., (director). (2015). El viaje de Arlo [cinta cinematográfica]. EE.UU: Pixar Animation Studios, Walt Disney Pictures.



**Miniatura: Cicatrices y la naturaleza del miedo.** [Categorías: Nietzsche: Voluntad de poder. Nietzsche: Superhombre y transfiguración.– Felicidad y desdicha ]

**ALADDIN (CLEMENS Y MUSKER, 1992)**

**ED. PRIMARIA**

Clements,R. y Musker, J.. (productores y directores). (1992). Aladdin [cinta cinematográfica]. EE.UU: Walt Disney Pictures.



**Miniatura: Los tres deseos del genio.** [Categorías: – Felicidad y desdicha ]

**HARRY POTTER Y LA PIEDRA FILOSOFAL (COLUMBUS, 2001)**

**ED. PRIMARIA**

Heyman, D., (productor), Columbus, C., (director). (2001). Harry Potter y la piedra filosofal [cinta cinematográfica]. EE.UU: Warner Bros. Pictures.



**Miniatura: Harry Potter y el espejo de los deseos.** [Categorías: – Platón: Teoría de las ideas. Felicidad y desdicha ]



**EL REY BURRO (JINDANI, 2018)**

**ED. PRIMARIA.**

Jindani, A., (director). (2018). El rey burro [cinta cinematográfica]. Pakistán: Talisman Animations, Geo Films.



**Miniatura: Políticas y formas de gobierno. Elecciones para controlar a un títere.** [Categorías: Platón: Paideia y educación de la polis. – **Política y gobierno -El bien y el mal.** ]

**EL REY LEÓN (MINKOFF Y ALLERS, 1994)**

**ED. PRIMARIA**

Hahn, D., (productor), Minkoff, R., Allers, R., (director). (1994). EL Rey León. [cinta cinematográfica]. EE.UU: Walt Disney Pictures.



**Miniatura: El golpe de estado y el fascismo de Scar** [Categorías: – **Guerra y paz – Política y gobierno -El bien y el mal.** ]

**LOS RELOJES DEL SÁBADO (MORALES, 2021)**

**ED. PRIMARIA**

Morales, J. (director). (2021). Los relojes del sábado [Corto Youtube]. Almería, España.



**Corto completo** [Categorías: – Nietzsche: Eterno retorno - Heidegger: El ser hacia la muerte - **Tiempo y eternidad. – Libertad y determinismo – Felicidad y desdicha** ]

## B. CINESOFÍA DE LA INFANCIA: OBRAS ESPECÍFICAS PARA EDUCACIÓN SECUNDARIA Y BACHILLER.

EL CIELO SOBRE BERLÍN (WENDERS, 1987)

ED.SECUNDARIA

Dauman, A., Wenders, W., (productor), Wenders, W., (director). (1987). El cielo sobre Berlín [cinta cinematográfica]. Alemania, Francia: Metro-Goldwyn-Mayer.



**Miniatura:** Cuando el niño era niños y las preguntas filosóficas. [Categorías: Sócrates: Mayéutica y dialéctica.]

MALDITOS BASTARDOS (TARANTINO, 2009)

ED.SECUNDARIA

Bender, L. (productor), Tarantino, Q., (director). (2009). Malditos Bastardos [cinta cinematográfica]. EE.UU, Alemania: Universal Pictures.



**Miniatura:** La lógica de la rata. Análisis de lo irracional tras nuestros gustos. [Sócrates: Mayéutica y dialéctica.]

EL SENTIDO DE LA VIDA (JONES, 1983)

ED.SECUNDARIA

Goldstone, J., (productor), Jones, T., (director). (1983). El sentido de la vida. [cinta cinematográfica]. Reino Unido: Universal Pictures.



**Miniatura:** Restaurante de conversaciones, el menú de la filosofía. [Categorías: Sócrates: Intelectualismo moral - Sócrates: Mayéutica y dialéctica - Platón: Teoría de las ideas. – **Felicidad y desdicha**]



**EL CONFORMISTA (BERTOLUCCI, 1970.)**

**ED. SECUNDARIA**

Bertolucci, G. (productor) y Bertolucci, B. (director). (1970). El conformista [cinta cinematográfica]. Italia: Paramount Pictures

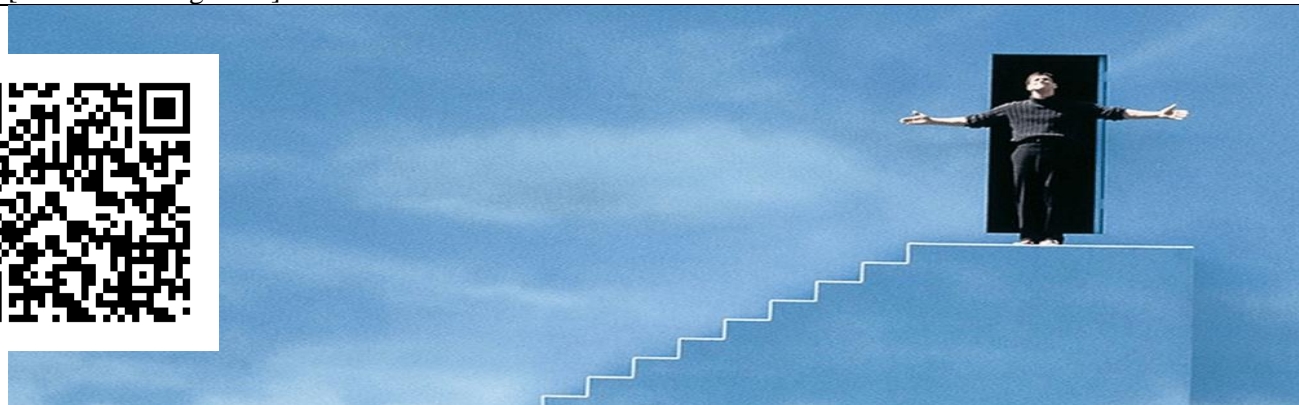


**Miniatura:** DENTRO DE LA CAVERNA DEL FASCISMO. [Categorías: Platón: La república y la polis - Platón: Mito de la caverna - Platón: Teoría de las ideas - Platón: Paideia y educación]

**EL SHOW DE TRUMAN (WEIR, 1998)**

**ED. SECUNDARIA.**

Rudin, S., Niccol, A., Feldman, E., Schroeder, A. (productor), Weir, P. (director). (1998). El show de Truman [cinta cinematográfica]. EE.UU: Paramount Pictures



**Miniatura:** Escape de la caverna y las escaleras de la dialéctica. [Categorías: Platón: Mito de la caverna - Platón: Paideia y educación – Real y aparente].

**KNIGHT OF THE CUPS.( MALICK, 2015.)**

**ED. SECUNDARIA**

Gonda, N., Green, S., Kao, K. (productor) y Malick, T. B. (director). (2015). Knight of the cups [cinta cinematográfica]. EE.UU: Waypoint Entertainment, FilmNation Entertainment Y Dogwood Films



**Miniatura:** Encuentra tu camino hacia la luz, ¡recuerda! [Categorías: Platón: Reminiscencia e inmortalidad - Platón: Teoría de las ideas - Platón: Paideia y educación - Platón: Mito de la caverna. ]

Silver, J. (productor), Wachowski, L. y Wachowski, L. (directoras). (1999). Matrix [cinta cinematográfica]. EE.UU: Warner Bros Pictures.



**Miniatura 1: ERES UN ESCLAVO.** [Categorías: Platón: Mito de la caverna - Platón: Teoría de las ideas – Real y aparente.]



**Miniatura 2: BINVENIDO AL DESIERTO DE LO REAL** [Categorías: Platón: Mito de la caverna - Platón: Teoría de las ideas – Platón: Reminiscencia e inmortalidad – Platón: Mito del demiurgo - Real y aparente]



**Miniatura 3: EL BISTEC DE CIFRA: LA IGNORANCIA ES LA FELICIDAD.** [Categorías: Platón: Mito de la caverna - Platón: Teoría de las ideas – Platón: Reminiscencia e inmortalidad – Platón: Paideia y educación de la polis- Real y aparente.]



**LA ROSA PÚRPURA DEL CAIRO (ALLEN, 1985)**

**ED. SECUNDARIA**

Greenhut, R., Paysler, M., Sicilia, G.. (productor) y Allen, W. (director). (1985). La rosa púrpura del Cairo [cinta cinematográfica]. EE.UU: Orion Pictures



**Miniatura: La ficcionalización de la realidad.** [Categorías: Platón: La república y la polis - Platón: Mito de la caverna - Platón: Teoría de las ideas - Platón: Paideia y educación]

**EL BOSQUE (SHYAMALAN, 2004.)**

**ED. SECUNDARIA**

Mercer, S., Rudin, S., Shyamalan, M.N. (productor) y Shyamalan, M.N. (director). (2004). El bosque [cinta cinematográfica]. EE.UU: Touchstone Pictures



**Miniatura: CÓMO CREAR UNA CAVERNA CON MITOS E IGNORANCIA..** [Categorías: Platón: Mito de la caverna - Platón: Teoría de las ideas - Platón: Paideia y educación]

**FANDO Y LIS (JODOROWSKY, 1968)**

**ED. SECUNDARIA**

Rosemberg, S., Rosemberg, M., iskin, R., Moctezuma, J.L., (productor), Jodorowsky, A., (director). (1968). EL Rey León. [cinta cinematográfica]. México: ABKCO Records

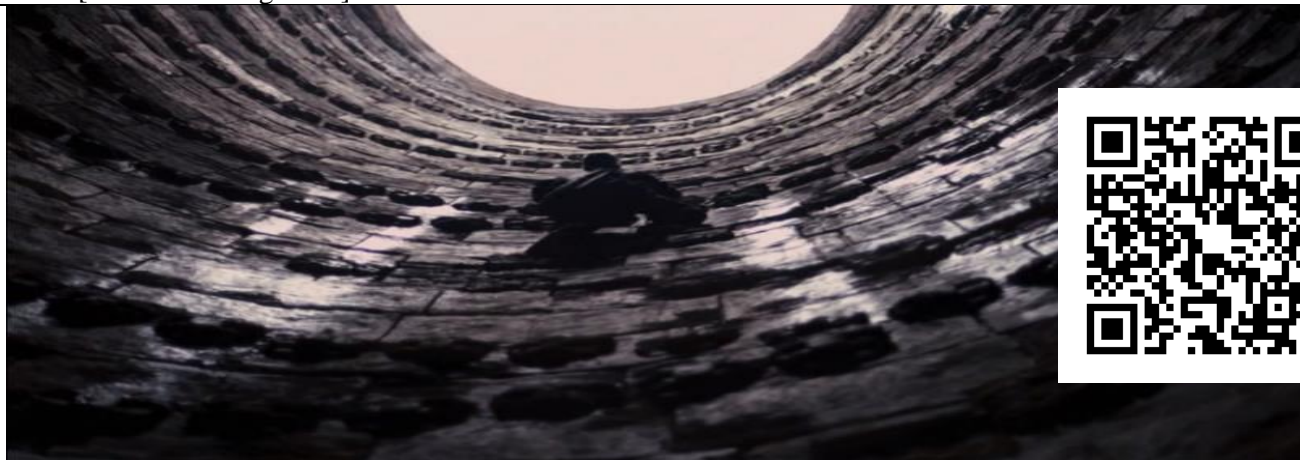


**Miniatura: Cuando llegues a Tar. Utopía y búsqueda del paraíso.** [Categorías: -Mito y razón. Tomás Moro: Utopía.]

**EL CABALLERO OSCURO: LA LEYENDA RENACE (2012)**

**ED. SECUNDARIA**

Nolan, C., Thomas, E., Roven, C. (productor), Nolan, C (director). (2012). El caballero oscuro: La leyenda renace [cinta cinematográfica]. EE.UU: Warner Bros Pictures.



**Miniatura: ¡Renace! Bruce Wayne y la caverna del miedo.** [Categorías: - Platón: Mito de la caverna - Platón: Teoría de las ideas - Platón: Paideia y educación de la polis – Platón: Partes del alma – Platón: Reminiscencia e inmortalidad.]



**Miniatura: El discurso sofista de Bane** [Categorías: Platón: Paideia y la educación de la polis - Platón: Mito de la caverna - Platón: Partes del alma]

**EL DORMILÓN (ALLEN 1973)**

**ED.SECUNDARIA.**

Grossberg, J., Brickman, M., Rosenblum, R., (productor), Allen, W., (director). (1973). El dormilón [cinta cinematográfica]. EE.UU: United Artists.



**Miniatura: Distopía del dormilón. Nuestro futuro al despertar dentro de dos siglos.** [Categorías: - Política y gobierno - Tomás Moro: Distopía - Heidegger: Crítica a la técnica.]



UN MUNDO FELIZ (WIENER 2020)

ED.SECUNDARIA.

Wiener, D., Morrison, G., Frank, D., Falvey, J., Harris, O., Taylor, B., (productor), Wiener, D. (director). (2020). Un mundo feliz [serie de televisión]. EE.UU: Universal Content Productions, Amblin Television Y NBCUniversal Television Distribution.



**Miniatura: La utopía de la felicidad. Poligamia, clases, inmediatez y soma.** [Categorías: **Política y gobierno** - Tomás Moro: Distopía - **Felicidad y desdicha** - Heidegger: Crítica a la técnica.]

1984 (RADFORD, 1984)

ED.SECUNDARIA.

Perry, S. (productor), Radford, M. (director). (1984). 1984 [serie de televisión]. EE.UU: Universal Content Productions, Amblin Television Y NBCUniversal Television Distribution.



**Miniatura: La utopía de la felicidad. Poligamia, clases, inmediatez y soma.** [Categorías: Platón: Paideia y educación de la polis.. - **Guerra y paz** - **Política y gobierno** - Tomás Moro: Distopía.]

FAHRENHEIT 451 (TRUFFAUT, 1966)

ED.SECUNDARIA.

Allen, L. M., (productor), Truffaut, F., (director). (1966). Fahrenheit 451 [cinta cinematográfica]. U.K.: Universal Pictures.



**Miniatura: Distopía de la censura de conocimiento. La filosofía era cosa de modas** [Categorías: Categorías: Platón: Paideia y educación de la polis.. - **Guerra y paz** - **Política y gobierno** - Tomás Moro: Distopía - **Naturaleza y cultura.** ]

GATTACA (NICCOL, 1997)

ED.SECUNDARIA.

DeVito, D., Shamberg, M., Sher, S. (producer), Niccol, A., (director). (1997). Gattaca [cinta cinematográfica]. EE.UU: Columbia Pictures

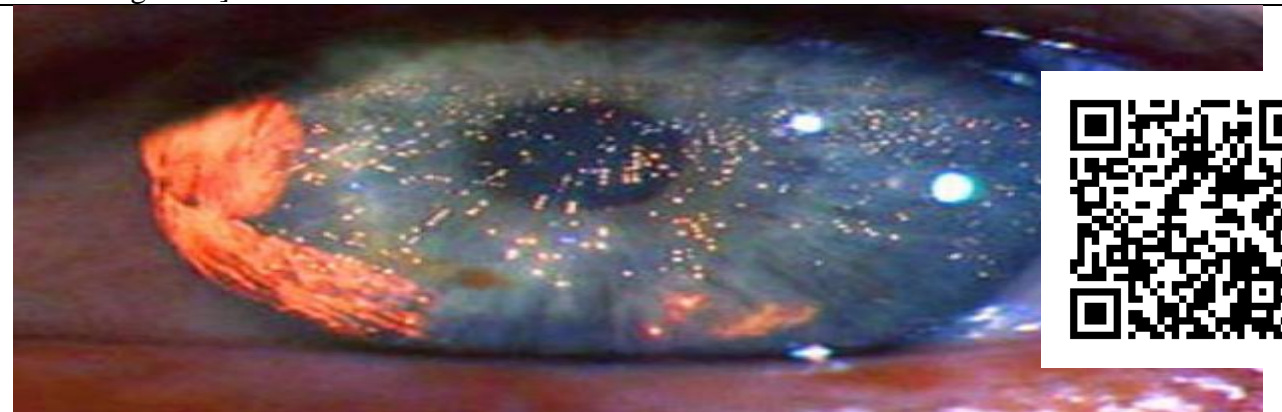


**Miniatura: Distopía del genetismo** [Categorías: **Naturaleza y cultura. – Normal y otro.** - Tomás Moro: Distopía.- Heidegger: Crítica a la técnica..]

BLADE RUNNER (SCOTT, 1982.)

ED. SECUNDARIA.

Deeley, M., Fancher, H., Kelly, B., Powell, I., Perenchio, J., Scott, R., Shaw, R., Yorkin, B., Lauzirika, C., Prischman, P., (producer) Scott, R. (director). (1982). Blade Runner. [Cinta cinematográfica]. EE.UU.: Warner Bros. Pictures.



**Miniatura: Introducción a la distopía del replicante.** [Categorías: Tomás Moro: Distopía - Heidegger: Crítica a la técnica..]

BLADE RUNNER 2049 (VILLENUEVE, 2017.)

ED. SECUNDARIA.

Johnson, B., Kosove, A. A., Yorkin, C., Yorkin, B., (producer) Villeneuve, D. (director). (2017). Blade Runner 2049. [Cinta cinematográfica]. EE.UU.: Columbia Pictures, Warner Bros. Pictures.



**Miniatura: Introducción a la distopía del replicante.** [Categorías: Tomás Moro: Distopía.]



**EL LIBRO DE ELI (2010)**

**ED.SECUNDARIA.**

Silver, J., Downey, S., Kosove, A., Johnson, B., Washington, D., (productor), Hughes, A. y Hughes, A. (director). (2010). El libro de Eli [cinta cinematográfica]. EE.UU: Alcon Entertainment, InterCom.



**Miniatura: Distopía del analfabetismo y falta de recursos.** [Categorías: **Naturaleza y cultura. – Felicidad y desdicha– Educación e ignorancia– Ricos y pobres – Guerra y paz – Política y gobierno –El bien y el mal.** Tomás Moro: Distopía.]

**SIETE HERMANAS (WIRKOLA, 2017)**

**ED.SECUNDARIA.**

De Laurentiis, R., (productor), Wirkola, T. (director). (2017). Siete hermanas [cinta cinematográfica]. UK, EE.UU, Francia, Bélgica : Nexus Factory, Netflix.



**Miniatura: Distopía de la superpoblación.** [Categorías: **Vida y muerte. – Política y gobierno** Tomás Moro: Distopía - Heidegger: Crítica a la técnica. ]

**LA ISLA (2005)**

**ED.SECUNDARIA.**

Bates, K., Bay, M., (productor), Hughes, A. y Bay, M. (director). (2005). La isla [cinta cinematográfica]. EE.UU: DreamWorks Pictures, Warner Bros. Pictures



**Miniatura: Distopía de la clonación. Eres una pieza de repuesto.** [Categorías: **Vida y muerte. – Política y gobierno - Tomás Moro: Distopía Heidegger: Crítica a la técnica.- ]**

**READY PLAYER ONE (2018)****ED.SECUNDARIA.**

De Line, D., Farah, D., Krieger, K.M., Spielberg, S. (productor), Spielberg, S.,(director). (2018). Ready Player one: Comienza el juego [cinta cinematográfica]. EE.UU: Warner Bros. Pictures



**Miniatura: Distopía de la vida virtual. Hiperrealidad y videojuegos.** [Categorías.: Descartes: Duda de los sentidos, del sueño y la vigilia - **Naturaleza y cultura** - Tomás Moro: Distopía - Heidegger: Crítica a la técnica.]

**PROYECTO TIEMPO (COIXET, 2018)****ED.SECUNDARIA.**

Gas Natural Fenosa (productor), Coixet, I.,(director). (2018). Proyecto tiempo [cinta cinematográfica]. España: Gas Natural Fenosa.



**Miniatura: Utopía neuronal. Transhumanismo y programación** [Categorías.: Platón: Mito del demiurgo - Platón: Paideia y educación de la polis.. - **Libertad y determinismo** - **Educación e ignorancia** - Tomás Moro: Utopía. - Tomás Moro: Distopía - Heidegger: Crítica a la técnica.]

**DISTRITO 9 (BLOMKAMP, 2009)****ED.SECUNDARIA.**

Jackson, P., Cunningham, C., (productor), Blomkamp,N,(director). (2009). Distrito 9 [cinta cinematográfica]. Sudáfrica y Nueva Zelanda: TriStar Pictures.



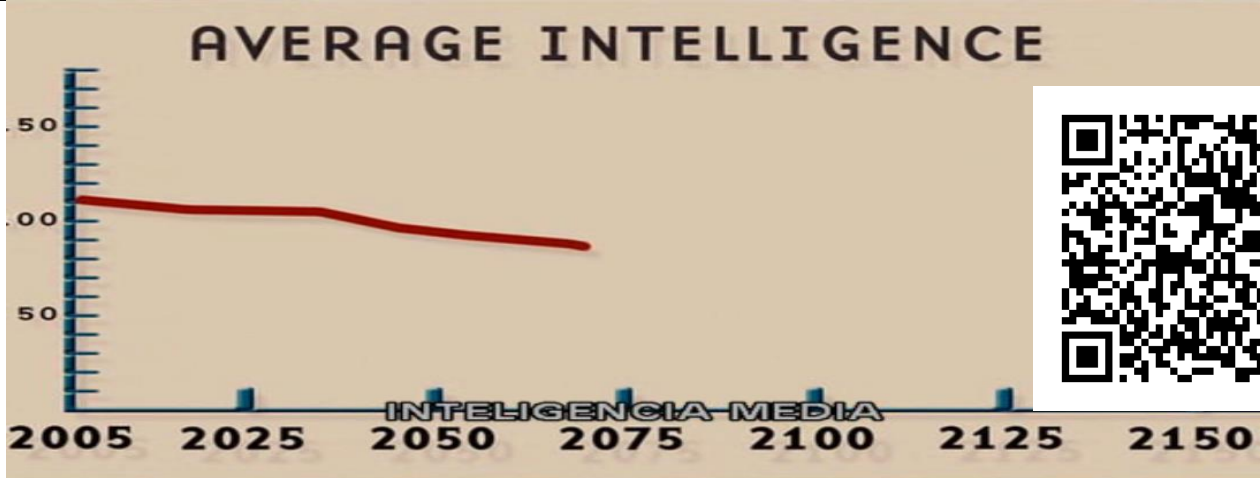
**Miniatura: Distopía de los extranjeros. Apartheid, especismo y rechazo al otro.** [Categorías.: - **Normal y otro.**- **Ricos y pobres** - **Guerra y paz** - **Política y gobierno** - Tomás Moro: Distopía.]



**IDIOCRACIA (2006)**

**ED.SECUNDARIA.**

Judge, M., Koplovitz, E., Nelson, M., (productor), Judge, M., director). (2006). Idiocracia [cinta cinematográfica]. EE.UU: 20th Century Fox.



**Miniatura: Distopía de la idiotez. La supervivencia del más tonto y la irracionalidad . [Categorías: - Normal y otro.- Ricos y pobres - Guerra y paz - Política y gobierno - Tomás Moro: Distopía.]**



**Miniatura: La razón estúpida. Lenguaje, cultura, ciencia y arte en la era de la idiotez. [Categorías: Normal y otro.- Ricos y pobres - Guerra y paz - Política y gobierno - Tomás Moro: Distopía.]**

**YEARS AND YEARS (NOYCE, P. 2014**

**ED.SECUNDARIA)**

Lewis, K (productor) Davies, R.T. (director). (2019). Years and Years [serie de televisión]. UK: HBO, BBC One.



**Miniatura: Distopías cercanas, antipolítica y el ascenso populista. [Categorías: Normal y otro.- Ricos y pobres - Guerra y paz - Política y gobierno - Tomás Moro: Distopía - Heidegger: Crítica a la técnica.]**

LA HORA FINAL (KRAMER 1959)

ED.SECUNDARIA.

Kramer, S. (productor), Kramer, S.,(director). (1959). La hora final [cinta cinematográfica]. EE.UU: United Artists



**Miniatura: Distopía nuclear. La guerra no fue un accidente.** [Categorías: Heidegger: Crítica a la técnica. - **Vida y muerte.** - **Naturaleza y cultura.** – **Felicidad y desdicha**– **Guerra y paz** – **Política y gobierno** - Tomás Moro: Distopía.]



**Miniatura: Distopía nuclear. Las decisiones del fin del mundo.** [Categorías: Heidegger: Crítica a la técnica. - **Vida y muerte.** - **Naturaleza y cultura.** – **Felicidad y desdicha**– **Guerra y paz** – **Política y gobierno** - Tomás Moro: Distopía.]

THE PHILOSOPHERS (HUDDLES, 2013)

ED.SECUNDARIA.

Zakk, G.,Lui, C., Huddles, J., (productor) Huddles, J. (director). (2013). After the Dark (The Philosophers) [cinta cinematográfica]. EE.UU: Phase 4 Films.



**Miniatura: Didáctica de la distopía. Filosofía ante un holocausto nuclear.** [Categorías: Sócrates: Intelectualismo moral - Platón: Paideia y educación de la polis - Heidegger: Crítica a la técnica.– **Educación e ignorancia**– **Guerra y paz** – **Política y gobierno** -**El bien y el mal.** Tomás Moro: Distopía.]



**LA PURGA: LA NOCHE DE LAS BESTIAS (DEMONACO, 2013)**

**ED.SECUNDARIA.**

Bay, M., Blum, J., Form, A., Fuller, B., Lemercier, S. K., (productor), DeMonaco,J,(director). (2013). La Purga. La noche de las bestias [cinta cinematográfica]. EE.UU: Universal Pictures



**Miniatura: Distopía del estado de naturaleza. El derecho a suspender derechos.** [Categorías: - Normal y otro.- Libertad y determinismo - Ricos y pobres - Guerra y paz - Política y gobierno -El bien y el mal- Tomás Moro: Distopía - Platón: Paideia y educación de la polis.]



**Miniatura: Dilema de la Purga, la noche donde es legal el crimen.** [Categorías: - Normal y otro. - Libertad y determinismo - Ricos y pobres - Guerra y paz - Política y gobierno -El bien y el mal- Tomás Moro: Distopía - Platón: Paideia y educación de la polis. ]

**CRIADO POR LOBOS (SCOTT, 2020)**

**ED.SECUNDARIA.**

Guzikowski, A., Huffam, M., Zucker, D.W., RScott, R., Kolbrenner, A., Sheehan, J., Kuyper, J., (productor) Scott, R. (director). (2020). Criado por lobos (Raised by wolves) (01x01) [serie de televisión]. EE.UU: HBO Max.



**Miniatura: Didáctica de la distopía. Filosofía ante un holocausto nuclear.** [Categorías: Platón: Paideia y educación de la polis - Heidegger: Crítica a la técnica. - Dios y el diablo. - Naturaleza y cultura. - Educación e ignorancia - Guerra y paz -El bien y el mal. - Tomás Moro: Utopía. - Tomás Moro: Distopía.]

**EL CUENTO DE LA CRIADA (2017 - ACTUALIDAD)**

**ED.SECUNDARIA.**

Miller, B., Moss, M., Fortenberry, D., (productor), Morano, R (director). (2017). El cuento de la criada (Episodio 01x01). [Serie de televisión]. EE.UU: Hulu, MGM Television.



**Miniatura: Distopía del fascismo machista. Androcracia teocrática y rituales de violación.** [Categorías: - Género y feminismo - Política y gobierno - Tomás Moro: Distopía.]

**ELECTRIC DREAMS: REAL LIFE (REINER, 2017.)**

**ED. SECUNDARIA.**

Moore, R. D., Dinner, M., Cranston, B. (productor) Reiner, J. (director). (2017). Philip K. Dick's Electric Dreams: Real Life. [Serie de televisión]. EE.UU y Reino Unido: Amazon Video y Channel 4.



**Miniatura: ¿QUÉ MUNDO ES MÁS REAL?** [Categorías:] Descartes: Duda del Genio Maligno - Descartes: Duda metódica - Descartes: Duda de los sentidos, del sueño y la vigilia - Descartes: Teoría de las sustancias - **Real y aparente - Cuerpo y mente.**

**1408 (HÅFSTRÖM, 2007.)**

**ED. SECUNDARIA.**

Bonaventura, L. (productor) Håfström, M. (director). (2007). 1408. [Cinta cinematográfica]. EE.UU: Dimension Films y Metro-Goldwyn-Mayer



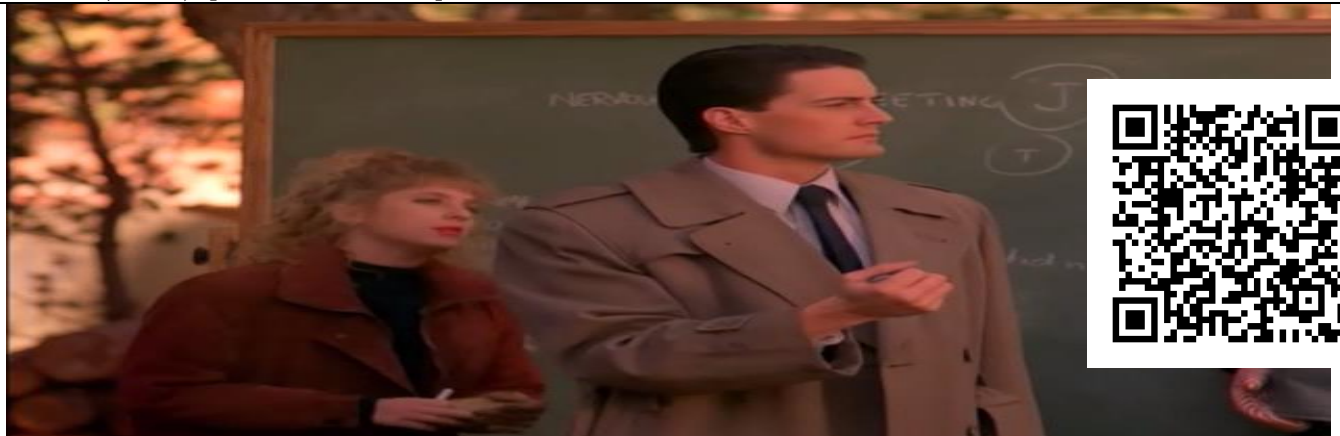
**Miniatura: LA HABITACIÓN DEL GENIO MALIGNO.** [Categorías:] Descartes: Duda del Genio Maligno - Descartes: Duda metódica - Descartes: Duda de los sentidos, del sueño y la vigilia - **Real y aparente - Cuerpo y mente.**



TWIN PEAKS: ZEN, O LA HABILIDAD DE ATRAPAR A UN ASESINO (LYNCH, 1990.)

ED. SECUNDARIA.

Frost, M., y Lynch, D. (productor) Lynch, D. (director). (1990). Twin Peaks: Zen, o la habilidad de atrapar a un asesino (01x03). [Serie de televisión]. EE.UU: ABC Network.



Miniatura: EL MÉTODO DEL AGENTE COOPER [Categorías Descartes: Discurso del método:]

EL NOMBRE DE LA ROSA (ANNAUD, J.J., 1986)

ED. SECUNDARIA

Franco Cristaldi, F., Eichinger, B., Mnouchkine, A., Weigel, H. (productor) Annaud, J.J., director). (1986). El nombre de la rosa [Cinta cinematográfica]. Italia, Francia, Alemania: Constantin Film, Acteurs Auteurs Associés / France 3 Cinema y 20th Century Fox.



Miniatura: EL MÉTODO DEL DETECTIVE FILOSÓFICO. [Categorías:] Descartes: Discurso del método - Descartes: Duda metódica.



Miniatura: ¿LA DUDA ES ENEMIGA DE LA FE? [Categorías:] Descartes: Discurso del método - Descartes: Duda metódica.

BLOW UP (ANTONIONI, 1966.)

ED. SECUNDARIA.

Ponti, C. (productor) Antonioni, M. (director). (1966). Blow up. Sueño de una mañana de verano. [Cinta cinematográfica]. Italia, Reino Unido: Bridge Film, MGM.



**Miniatura: DESCARTES Y LA CÁMARA DE FOTOS. LA DUDA DE LA REALIDAD Y DE LOS SENTIDOS.** [Categorías:] Descartes: Discurso del método - Descartes: Duda metódica - Descartes: Duda de los sentidos, del sueño y la vigilia - *Real y aparente*



**Miniatura: DESCARTES Y LA CÁMARA DE FOTOS. LA DUDA DE LA REALIDAD Y DE LOS SENTIDOS.** [Categorías:] Descartes: Duda del Genio Maligno - Descartes: Duda de los sentidos, del sueño y la vigilia - *Real y aparente*

MEMORIES OF MURDER (CRÓNICA DE UN ASESINO EN SERIE) (JOON-HO, B., 2003)

ED. SECUNDARIA

Seoung-Jae, C. (productor) Joon-ho, B. (director). (2003). Memories of Murder (Crónica de un asesino en serie) [Cinta cinematográfica]. Corea del Sur: CJ Entertainment Sidus



**Miniatura: LA MIRADA DE TU PADRE, EL MÉTODO.** [Categorías:] Descartes: Discurso del método - Descartes: Duda metódica - Descartes: Duda de los sentidos, del sueño y la vigilia



**DESAFÍO TOTAL (TOTAL RECALL) (VERHOEVEN, 1990.)**

**ED. SECUNDARIA.**

Kassar, M., Vajna, A.G. (productor) Verhoeven, P. (director). (1990). Desafío Total (Total Recall). [Cinta cinematográfica]. EE.UU.: Carolco Pictures, TriStar Pictures.



**Miniatura: EL VENDEDOR DE RECUERDOS.** [Categorías:] Descartes: Duda del Genio Maligno - Descartes: Duda de los sentidos, del sueño y la vigilia - Descartes: Teoría de las sustancias - *Real y aparente - Cuerpo y mente.*

**DESPERTANDO A LA VIDA (LINKLATER, 2001)**

**ED. SECUNDARIA.**

Pallotta, T., Smith, J., Walker-McBay, A., Palmer West, P. (productor) Linklater, R. (director). (1990). Despertando a la vida (Waking Life). [Cinta cinematográfica]. EE.UU.: Carolco Pictures, Fox Searchlight Pictures



**Miniatura: MUERTE Y REALIDAD.** [Categorías:] Descartes: Duda de los sentidos, del sueño y la vigilia - Descartes: Pienso luego existo. - Descartes: Teoría de las sustancias. - *Real y aparente - Cuerpo y mente.*

**ABRE LOS OJOS (AMENABAR, 1997.)**

**ED. SECUNDARIA.**

Bovaira, F., Cuerda, J.L... (productor) Amenábar, A. (director). (1997). Abre los ojos. [Cinta cinematográfica]. España, Francia, Italia.: Sogecine, Artisan Entertainment



**Miniatura: LAS TRES DUDAS Y EL SOLIPSISMO DE CÉSAR.** [Categorías:] Descartes: Duda del Genio Maligno - Descartes: Duda metódica - Descartes: Duda de los sentidos, del sueño y la vigilia - Descartes: Teoría de las sustancias. - *Real y aparente - Cuerpo y mente.*

ORIGEN (NOLAN, 2010.)

ED. SECUNDARIA.

Nolan, C., y Thomas, E. (productor) Nolan, C., (director). (2010). Origen. [Cinta cinematográfica]. EE.UU.: Warner Bros. Pictures.



**Miniatura: ¿RECUERDAS EL PRINCIPIO DEL SUEÑO?** [Categorías:] Descartes: Duda del Genio Maligno - Descartes: Duda metódica - Descartes: Duda de los sentidos, del sueño y la vigilia - Descartes: Teoría de las sustancias. - *Real y aparente - Cuerpo y mente.*

2001: UNA ODISEA DEL ESPACIO. (KUBRICK, 1968.)

ED. SECUNDARIA.

Kassar, M., Vajna, A.G. (productor) Kubrick, S. (director). (1968). 2001: Una odisea del espacio. [Cinta cinematográfica]. EE.UU.: Metro-Goldwyn-Mayer.



**Miniatura: HAL 9000 PIENSA, HAL 9000 EXISTE.** [Categorías:] Descartes: Pienso luego existo - Descartes: Teoría de las sustancias - *Real y aparente - Cuerpo y mente.*

JOHNNY COGIÓ SU FUSIL. (TRUMBO, 1971.)

ED. SECUNDARIA.

Campbell, B., (productor) Dalton, T. (director). (1971). Johnny cogió su fusil. [Cinta cinematográfica]. EE.UU.: Cinemation Industries



**Miniatura: JOHNNY, DESCARTES Y PIENSO LUEGO EXISTO.** [Categorías:] Descartes: Duda de los sentidos, del sueño y la vigilia - Descartes: Pienso luego existo. - Descartes: Teoría de las sustancias. - *Cuerpo y mente.*



BLADE RUNNER) (SCOTT, 1982.)

ED. SECUNDARIA.

Deeley, M., Fancher, H., Kelly, B., Powell, I., Perenchio, J., Scott, R., Shaw, R., Yorkin, B., Lauzirika, C., Prischman, P., (productor) Scott, R. (director). (1982). Blade Runner. [Cinta cinematográfica]. EE.UU.: Warner Bros. Pictures.



**Miniatura: EL TEST DEL REPLICANTE, ¿ERES UN ROBOT O ERES HUMANO?** [Categorías:] Descartes: Discurso del método - Descartes: Duda metódica. - Descartes: Teoría de las sustancias. - *Real y aparente - Cuerpo y mente.*

Deeley, M., Fancher, H., Kelly, B., Powell, I., Perenchio, J., Scott, R., Shaw, R., Yorkin, B., Lauzirika, C., Prischman, P., (productor) Scott, R. (director). (1982). Blade Runner. [Cinta cinematográfica]. EE.UU.: Warner Bros. Pictures.



**Miniatura: Roy Batty y la muerte de Dios.**[Categorías: Nietzsche: Moral del esclavo y crítica al judeocristianismo. - Nietzsche: Vitalismo y devenir. - Nietzsche: Voluntad de poder. - Nietzsche: Nihilismo. - Nietzsche: Dios ha muerto. - Nietzsche: Superhombre y transfiguración.] *Dios y el diablo - Tiempo y eternidad. - Vida y muerte.*



**Miniatura: Nietzsche, el superhombre y la transvaloración de Roy Batty.** [Categorías: Nietzsche: Moral del esclavo y crítica al judeocristianismo. - Nietzsche: Vitalismo y devenir. - Nietzsche: Voluntad de poder. - Nietzsche: Nihilismo. - Nietzsche: Dios ha muerto. - Nietzsche: Superhombre y transfiguración.] *Vida y muerte.*

**BLADE RUNNER 2049 (VILLENUEVE, 2017.)**

**ED. SECUNDARIA.**

Johnson, B., Kosove, A. A., Yorkin, C., Yorkin, B., (producer) Villeneuve, D. (director). (2017). Blade Runner 2049. [Cinta cinematográfica]. EE.UU.: Columbia Pictures, Warner Bros. Pictures.



**Miniatura: Joi y la mentira más hermosa. Sustancias, realidad y apariencia. [Categorías:**

**WESTWORLD (VARIOS DIRECTORES, 2016.)**

**ED. SECUNDARIA.**

Abrams, J.J., Nolan, J., Joy, L., Weintraub, J., Burk, B., Lewis, R., Patino, R., Wickham, A., Stephenson, B., Thé, D., (producer) Marshall, N., (director). (2016). Westworld: The Stray (1X3). [Serie de televisión]. EE.UU.: HBO, Warner Bros.

Television. Abrams, J.J., Nolan, J., Joy, L., Weintraub, J., Burk, B., Lewis, R., Patino, R., Wickham, A., Stephenson, B., Thé, D., (producer) Williams, S., (director). (2016). Westworld: Trace Decay (1X8). [Serie de televisión]. EE.UU.: HBO, Warner Bros. Television.



**Miniatura: LAS SUSTANCIA PENSANTE EN WESTWORLD. [Categorías:]** Descartes: Duda del Genio Maligno - Descartes: Duda metódica - Descartes: Pienso luego existo. - Descartes: Teoría de las sustancias. - *Real y aparente - Cuerpo y mente.*

**AGNES DE DIOS (JEWISON, 1985.)**

**ED. SECUNDARIA.**

Jewison, N., Milhaupt, C., Palef, B., Palmer, P.J., (producer) Jewison, N. (director). (1985). Agnes de Dios. [Cinta cinematográfica]. EE.UU.: Columbia Pictures y The Coca-Cola Company.



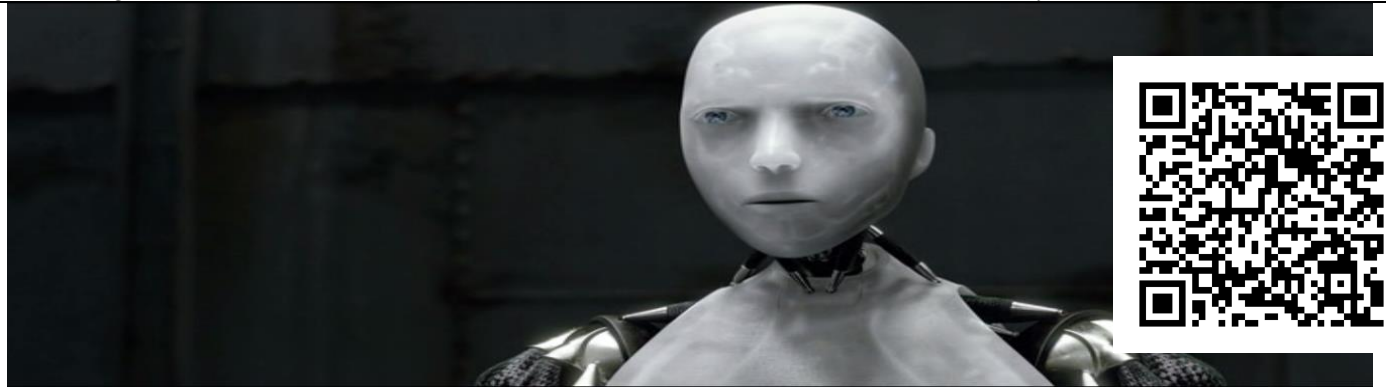
**Miniatura: EXPLICACIÓN RELIGIOSA Y EXPLICACIÓN CIENTÍFICA. [Categorías:]** Descartes: Discurso del método - Descartes: Duda metódica.



YO, ROBOT (PROYAS, 2004.)

ED. SECUNDARIA.

Davis, J., Dow, T., Mark, L., Godfrey, W., Smith, W. (productor) Proyas, A. (director). (2004). Yo, robot .[Cinta cinematográfica]. EE.UU.: Overbrook Films, Estudio Davis Entertainment, 20th Century Fox.



**Miniatura: ERES UNA IMITACIÓN DE LA VIDA** [Categorías:] Descartes: Pienso luego existo. - Descartes: Teoría de las sustancias. - *Real y aparente - Cuerpo y mente.*

HER (JONZE, 2013.)

ED. SECUNDARIA.

Ellison, M., Jonze, S., Landay, V., (productor) Jonze, S. (director). (2013). Her.[Cinta cinematográfica]. EE.UU.: Annapurna Pictures y Warner Bros. Pictures



**Miniatura: HE PENSADO QUE ME PICABA LA ESPALDA.** [Categorías:] Descartes: Pienso luego existo. - Descartes: Teoría de las sustancias. - *Real y aparente - Cuerpo y mente.*

RUSH (2013)

ED. SECUNDARIA

Grazer, B., Howard, R., Eaton, E., Fellner, E., Oliver, B., Morgan, P., (productor), Howard, R., (director). (2013). Rush [cinta cinematográfica]. Alemania, Reino Unido: Universal Pictures



**Miniatura: Entre Apolo y Dioniso, la sabiduría de los enemigos.** [Categorías: Nietzsche: Tragedia y dionisismo. - Nietzsche: Vitalismo y devenir. - Nietzsche: Voluntad de poder.]

**FORREST GUMP (ZEMECKIS, 1994)**

**ED. PRIMARIA / ED.SECUNDARIA**

Finerman, w., Newirth, C., Tisch, S., (productor), Zemeckis, R., (director). (1994). Forrest Gump [cinta cinematográfica]. Estados Unidos: Paramount Pictures



**Miniatura: La vida es como....** [Categorías: Nietzsche: Vitalismo y devenir.] **Vida y muerte.**



**Miniatura: Sólo corría, la voluntad del superhombre.** [Categorías: Nietzsche: Vitalismo y devenir. - Nietzsche: Voluntad de poder. - Nietzsche: Dios ha muerto. - Nietzsche: Superhombre y transfiguración.]

**FANDO Y LIS (JODOROWSKY, 1968)**

**ED. SECUNDARIA**

Rosemberg, S., Rosemberg, M., iskin, R., Moctezuma, J.L., (productor), Jodorowsky, A., (director). (1968). EL Rey León. [cinta cinematográfica]. México: ABKCO Records



**Miniatura: ¡Juguemos! Cambio y devenir.** [Categorías: Nietzsche: Vitalismo y devenir. - Nietzsche: Voluntad de poder. - Nietzsche: Superhombre y transfiguración. - Nietzsche: Eterno retorno. ] **Tiempo y eternidad. - Vida y muerte.**



MANHATTAN (ALLEN, 1979)

ED. SECUNDARIA

Charles H. (productor), Allen, W., (director). (1979). Manhattan. [cinta cinematográfica]. EE.UU: United Artists, Metro Goldwyn Mayer



**Miniatura: Las cosas por las que merece la pena vivir.** [Categorías: Nietzsche: Vitalismo y devenir.] **Vida y muerte.**

HANNAH Y SUS HERMANAS (ALLEN, 1986)

ED. SECUNDARIA

Greenhut, R., (productor), Allen, W., (director). (1986). Hannah y sus hermanas. [cinta cinematográfica]. EE.UU: Orion Pictures Corporation



**Miniatura: Y si Dios no existe y solo existimos una vez.**[Categorías : Nietzsche: Tragedia y dionisismo. - Nietzsche: Moral del esclavo y crítica al judeocristianismo. - Nietzsche: Vitalismo y devenir. - Nietzsche: Voluntad de poder. - Nietzsche: Nihilismo. - Nietzsche: Dios ha muerto. - Nietzsche: Superhombre y transfiguración. - Nietzsche: Eterno retorno.] **Dios y el diablo - Vida y muerte.**

LA SOGA (HITCHCOCK, 1948.)

ED. SECUNDARIA

Bernstein, S., Hitchcock, A., (productor) Hitchcock, A., (director). (1948). La Soga [cinta cinematográfica]. EE.UU: Warner Brothers.



**Miniatura: Más allá del bien y del mal y la moral fascista.** [Categorías: Nietzsche: Moral del esclavo y crítica al judeocristianismo. - Nietzsche: Voluntad de poder. - Nietzsche: Nihilismo. - Nietzsche: Dios ha muerto. - Nietzsche: Superhombre y transfiguración. ] **Bien y mal. - Vida y muerte.**



TRUE DETECTIVE (FUKUNAGA, 2014)

ED. SECUNDARIA

Pizzolatto, N., Golin, S., Brown, R., Harrelson, W., McConaughey, M., Scott Stephens, S., Fukunaga, C. J., (productor), Fukunaga, C. J., (director). (2016). True detective. 1º Temporada [serie televisiva]. EE.UU: HBO.



**Miniatura: Rush y la crítica a la cultura judeocristiana.** [Categorías Nietzsche: Tragedia y dionisismo. - Nietzsche: Moral del esclavo y crítica al judeocristianismo. - Nietzsche: Nihilismo. - Nietzsche: Dios ha muerto.:] **Dios y el diablo -**



**Miniatura: Nietzsche y los detectives del eterno retorno.** [Categorías: Nietzsche: Nihilismo. - Nietzsche: Eterno retorno. ] **Tiempo y eternidad.**

V DE VENDETTA (MCTEIGUE, 2006.)

ED. SECUNDARIA

Silver, J., Wachowski, L., Wachowski, L., Hill, G., (productor) McTeigue, J., (director). (2006). V de Vendetta [cinta cinematográfica]. EE.UU, UK, Alemania: Warner Bros.



**Miniatura: La cárcel interior y la liberación del miedo.** [Categorías: Nietzsche: Moral del esclavo y crítica al judeocristianismo. - Nietzsche: Vitalismo y devenir. - Nietzsche: Voluntad de poder. - Nietzsche: Nihilismo. - Nietzsche: Dios ha muerto. - Nietzsche: Superhombre y transfiguración.]

Cohen, B., Jinks, J., (productor), Mendes, S (director). (1999). American Beauty [cinta cinematográfica]. EE.UU: DreamWorks



**Miniatura: Fase del camello: Apático, ya estoy muerto.** [Categorías: Nietzsche: Moral del esclavo y crítica al judeocristianismo.- Nietzsche: Vitalismo y devenir. - Nietzsche: Voluntad de poder. - Nietzsche: Nihilismo. - Nietzsche: Dios ha muerto. - Nietzsche: Superhombre y transfiguración. ]



**Miniatura: Fase del león: Sin nada que perder-** [Categorías: Nietzsche: Moral del esclavo y crítica al judeocristianismo.- Nietzsche: Vitalismo y devenir. - Nietzsche: Voluntad de poder. - Nietzsche: Nihilismo. - Nietzsche: Dios ha muerto. - Nietzsche: Superhombre y transfiguración. ]



**Miniatura: Fase del superhombre: Trasvalorar ¡Es solo un sofá!** [Categorías: Nietzsche: Moral del esclavo y crítica al judeocristianismo.- Nietzsche: Vitalismo y devenir. - Nietzsche: Voluntad de poder. - Nietzsche: Nihilismo. - Nietzsche: Dios ha muerto. - Nietzsche: Superhombre y transfiguración. ]



**ATRAPADO EN EL TIEMPO (RAMIS, 1993.)**

**ED. SECUNDARIA**

Albert, T., Ramis, H., (productor) Ramis, H., (director). (1993). La Soga [cinta cinematográfica]. EE.UU: Columbia Pictures



**Miniatura: Nietzsche y el eterno retorno de lo mismo.** [Categorías: Nietzsche: Vitalismo y devenir. - Nietzsche: Voluntad de poder. - Nietzsche: Nihilismo. - Nietzsche: Superhombre y transfiguración. - Nietzsche: Eterno retorno. ] **Tiempo y eternidad. - Vida y muerte.**

**EASY DRIVER (HOPPER, 1969.)**

**ED. SECUNDARIA**

Fonda, P., Hayward, W., Schneider, B., (productor) Hopper, D., (director). (1969). Easy Rider [cinta cinematográfica]. EE.UU: Columbia Pictures



**Miniatura: Nietzsche y los hombres libres.** [Categorías: Nietzsche: Moral del esclavo y crítica al judeocristianismo. - Nietzsche: Vitalismo y devenir. - Nietzsche: Voluntad de poder. - Nietzsche: Superhombre y transfiguración.]

**UNA CUESTIÓN DE TIEMPO (CURTIS 2007.)**

**ED. SECUNDARIA**

Bevan, T., Fellner, E., Barnes, N.K. (productor) Curtis, R., (director). (2013). Una cuestión de tiempo [cinta cinematográfica]. Reino Unido: Universal Studios



**Miniatura: Eterno retorno y cómo vivir saboreando los detalles.** [Categorías: Nietzsche: Vitalismo y devenir. - Nietzsche: Voluntad de poder. - Nietzsche: Superhombre y transfiguración. - Nietzsche: Eterno retorno. ] **Tiempo y eternidad. - Vida y muerte.**

GRACIAS POR FUMAR (REITMAN, 2006.)

ED. SECUNDARIA

Sacks, D.O., (productor) Reitman, J., (director). (2006). Gracias por fumar [cinta cinematográfica]. EE.UU: Fox Searchlight Pictures.



**Miniatura: El Gran sofista y la voluntad De verdad.** [Categorías: Nietzsche: Vitalismo y devenir. - Nietzsche: Voluntad de poder. ]

2001: UNA ODISEA DEL ESPACIO. (KUBRICK, 1968.)

ED. SECUNDARIA.

Kassar, M., Vajna, A.G. (productor) Kubrick, S. (director). (1968). 2001: Una odisea del espacio. [Cinta cinematográfica]. EE.UU.: Metro-Goldwyn-Mayer.



**Miniatura: La odisea de Zaratustra, un poema sinfónico y evolutivo.** [Categorías: Nietzsche: Vitalismo y devenir. - Nietzsche: Voluntad de poder. - Nietzsche: Dios ha muerto. - Nietzsche: Superhombre y transfiguración. - Nietzsche: Eterno retorno.]



**Miniatura 2: La odisea de Zaratustra, la evolución del niño y el superhombre.** [Categorías: Nietzsche: Vitalismo y devenir. - Nietzsche: Voluntad de poder. - Nietzsche: Dios ha muerto. - Nietzsche: Superhombre y transfiguración. - Nietzsche: Eterno retorno.]



**LAS VIDAS POSIBLES DE MISTER NOBODY (DOCTER, PATERSON, 2009)**

**ED. SECUNDARIA**

Godeau, P. (productor) Van Dormael, J. (director). (2009). Las vidas posibles de Mr. Nobody [cinta cinematográfica]. Bélgica, Francia, Alemania, Canadá: Pan-Européenne



**Miniatura: Heidegger, metafísica, tiempo y posibilidad** [Categorías: Heidegger: Dasein y la pregunta por el ser] **Tiempo y eternidad. – Libertad y determinismo.**

**EL ECLIPSE (ANTONIONI, M. 1963)**

**ED. SECUNDARIA**

Hakim, R., Hakim, R., (productor) Antonioni, M., (director). (1963). El eclipse [cinta cinematográfica]. Italia: Cineriz



**Miniatura: Heidegger y la presencia de la nada.** [Categorías: Heidegger: Dasein y la pregunta por el ser - Heidegger: Existencia inauténtica y auténtica.]



**Miniatura: La mirada del dasein, visión cósmica y visión ontológica.** [Categorías: Heidegger: Dasein y la pregunta por el ser. - Heidegger: Existencia inauténtica y auténtica.]

LA DOLCE VITA (FELLINI, F, 1960)

ED. SECUNDARIA

Amato, G., Rizzoli, A., (productor) Fellini, F., (director). (1960). La dolce vita [cinta cinematográfica]. Italia: Riana Film, Pathé Consortium Cinéma, Gray Films, Cineriz



**Miniatura: La existencia inauténtica. Las tres evasiones.** [Categorías: Heidegger: Dasein y la pregunta por el ser. - Heidegger: Existencia inauténtica y auténtica]

VIVIR (KUROSAWA, A., 1952)

ED. SECUNDARIA

Motoki, S., (productor) Kurosawa, A., (director). (1952). Vivir (Ikiru) [cinta cinematográfica]. Japón: Tōhō



**Miniatura: La no-vida de la momia. La existencia inauténtica y cómo vivir estando muertos.** [Categorías: Heidegger: Dasein y la pregunta por el ser. - Heidegger: El ser hacia la muerte - Heidegger: Existencia inauténtica y auténtica] **Tiempo y eternidad. – Vida y muerte.**



**Miniatura: Heidegger, la existencia inauténtica y si nos quedasen tres meses de vida** [Categorías:] [Categorías: Heidegger: Dasein y la pregunta por el ser. - Heidegger: El ser hacia la muerte - Heidegger: Existencia inauténtica y auténtica] **Tiempo y eternidad. – Vida y muerte**



LA GRAN BELLEZA (SORRENTINO, P, 2013)

ED. SECUNDARIA

Giuliano, N., Cima, F., (productor) Sorrentino, P., (director). (2013). La Gran belleza [cinta cinematográfica]. Italia, Francia: Medusa Film, Pathé, France 2, Indigo Film.



**Miniatura: La existencia inauténtica. El tiempo y el remolino de la mundanidad.** [Categorías: Heidegger: Dasein y la pregunta por el ser. - Heidegger: El ser hacia la muerte - Heidegger: Existencia inauténtica y auténtica] **Tiempo y eternidad. – Vida y muerte.**

EL ARBOL DE LA VIDA (MALICK, T. 2003)

ED. SECUNDARIA

Gardner, D., Green, S., Hill, G., Pitt, B., Pohlrad, B., (productor) Malick, T. (director). (2011). El árbol de la vida [cinta cinematográfica]. EE.UU: River Road Entertainment, Plan B, Fox Searchlight Pictures.



**Miniatura: Heidegger y la narrativa del ser. Los caminos del ser. Debes elegir la naturaleza o lo divino.** [Categorías: Heidegger: Dasein y la pregunta por el ser. - Heidegger: El ser hacia la muerte - Heidegger: Existencia inauténtica y auténtica] **Tiempo y eternidad. – Vida y muerte.**

CUENTOS DE TOKIO (OZU, Y.,1953)

ED. SECUNDARIA.

Yamamoto, T., (productor) Ozu, Y., (director). (1953). Cuentos de Tokio [cinta cinematográfica]. Japón: Shochiku, Netflix.



**Miniatura: Conciencia de finitud. Dónde estaré yo cuando seas mayor.** [Categorías: Heidegger: Dasein y la pregunta por el ser. - Heidegger: El ser hacia la muerte - Heidegger: Existencia inauténtica y auténtica] **Tiempo y eternidad. – Vida y muerte.**



**EL SÉPTIMO SELLO (BERGMAN, 1957)**

**ED. SECUNDARIA.**

Ekelund, A., (productor) Bergman, I., (director). (1957). El séptimo sello [cinta cinematográfica]. Suecia: AB Svensk Filmindustri.



**Miniatura: La partida de ajedrez. El caballero filósofo y el ser hacia la muerte.** [Categorías: Heidegger: Dasein y la pregunta por el ser. - Heidegger: El ser hacia la muerte ] **Tiempo y eternidad. – Vida y muerte.**

**EL GABINETE DEL DOCTOR CALIGARI (WIENE,1920)**

**ED. SECUNDARIA**

Meinert, R., Pommer, E., (productor) Wiene, R. (director). (1920). El gabinete del doctor Caligari [cinta cinematográfica]. Alemania (República de Weimar): UFA, Decla-Bioscop, Goldwyn Distributing Company.



**Miniatura: El número de Cesare. Qué tiempo voy a vivir.** [Categorías: Heidegger: Dasein y la pregunta por el ser. - Heidegger: El ser hacia la muerte - Heidegger: Existencia inauténtica y auténtica] **Tiempo y eternidad. – Vida y muerte.**

**SIN PERDÓN (EASTWOOD, 1992)**

**ED. SECUNDARIA**

Eastwood, C., Ludwig, J., Valdes, D., (productor) Eastwood, C., (director). (1992). Sin perdón [cinta cinematográfica]. Estados Unidos: Malpaso Productions, InterCom.



**Miniatura: Matar es robar la posibilidad del ser.** [Categorías: Heidegger: Dasein y la pregunta por el ser. - Heidegger: El ser hacia la muerte -] **Tiempo y eternidad. – Vida y muerte.**

THE DISCOVERY (MCDOWELL, 2017)

ED. SECUNDARIA

Orlovsky, A., Stern, J.D., (productor) McDowell, C., (director). (2017). The Discovery [cinta cinematográfica]. Estados Unidos, Reino Unido: Endgame Entertainment, Protagonist Pictures, Netflix.

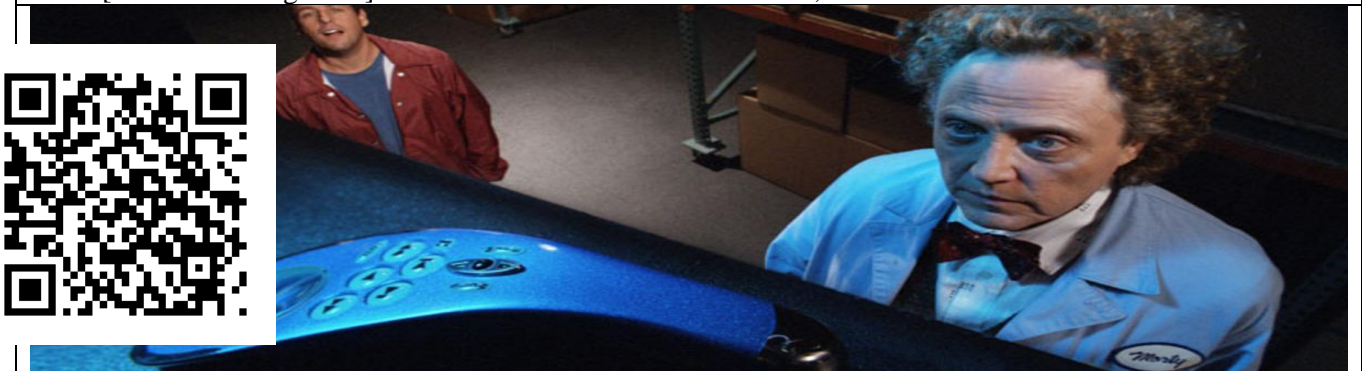


**Miniatura: La ciencia no piensa la muerte. Suicidio y el plano de existencia.** [Categorías: Heidegger: Dasein y la pregunta por el ser. - Heidegger: El ser hacia la muerte - Heidegger: Crítica a la técnica] **Tiempo y eternidad.** – **Vida y muerte** – **Naturaleza y técnica.**

CLICK (CORACI, 2006)

ED. SECUNDARIA

Sandler, A., Giarraputo, J., Moritz, N., H., Koren, S., O'Keefe, M., (productor) Coraci, F., (director). (2006). Click [cinta cinematográfica]. Estados Unidos: Revolution Studios, Columbia Pictures.



**Miniatura: El control remoto del Dasman. No decidir y la existencia automática.** [Categorías: Heidegger: Dasein y la pregunta por el ser. - Heidegger: El ser hacia la muerte - Heidegger: Existencia inauténtica y auténtica - Heidegger: Crítica a la técnica] **Tiempo y eternidad.** – **Vida y muerte.**

IRRATIONAL MAN (ALLEN, W., 2015)

ED. SECUNDARIA

Allen, W., Aronson, L., Tenenbaum, S. (productor) Allen, W., (director). (2015). Irrational Man [cinta cinematográfica]. Estados Unidos: Gravier Productions, Perdido Productions, Sony Pictures Classics



**Miniatura: Existencialismo, nihilismo y el sentido en el villano ontológico.** [Categorías: Heidegger: Dasein y la pregunta por el ser. - Heidegger: El ser hacia la muerte - Heidegger: Existencia inauténtica y auténtica] **Tiempo y eternidad.** – **Vida y muerte**



PHILIP K. DICK'S ELECTRIC DREAMS: IMPOSSIBLE PLANET (FARR, 2017)

ED. SECUNDARIA

Moore, R. D., Dinner, M., Cranston, B., (producer) Farr, D., (director). (2017). Philip K. Dick's Electric Dreams: Impossible Planet [serie de televisión]. EE.UU: Channel 4, Sony Pictures Television, Amazon.



**Miniatura: Esto ya no es la tierra. Dilema y crítica a la técnica.** [Categorías: Existencia inauténtica y auténtica - Heidegger: Crítica a la técnica] **Tiempo y eternidad.** – **Naturaleza y técnica.**

MOBY & THE VOID PACIFIC CHOIR: ARE YOU LOST IN THE WORLD LIKE ME? (CUTTS, S, 2003)

ED. SECUND.

Cutts, S., Moby (producer) Cutts, S (director). (2016). Moby & the Void Pacific Choir: Are You Lost in the World Like Me? [Cortometraje, videoclip]. Reino Unido: Little Idiot



**Miniatura: Pantallismo, ocultación y crítica a la sociedad tecnocientífica.** [Categorías: Heidegger: Dasein y la pregunta por el ser - Heidegger: Existencia inauténtica y auténtica - Heidegger: Crítica a la técnica] **Tiempo y eternidad.** – **Naturaleza y técnica.**

IN TIME (NICCOL, A, 2011)

ED. SECUNDARIA.

Niccol, A., Abraham, M., Israel, A., Laiblin, K., Newman, E., (producer) Niccol, A., (director). (2011). In Time [Largometraje]. EE.UU: Regency Enterprises, New Regency, Strike Entertainment, 20th Century Fox



**Miniatura: Tiempo cósmico y bancario entre mortales e inmortales.** [Categorías: Heidegger: Dasein y la pregunta por el ser. - Heidegger: El ser hacia la muerte - Heidegger: Existencia inauténtica y auténtica - Heidegger: Crítica a la técnica] **Tiempo y eternidad.** – **Vida y muerte – Naturaleza y técnica.**

ENTREVISTA CON EL VAMPIRO (JORDAN, 1994)

ED. SECUNDARIA.

Geffen, D., Woolley, S., (productor) Jordan, N., (director). (1994). Click [cinta cinematográfica]. Estados Unidos: Geffen Pictures, Warner Bros. Pictures.



**Miniatura: La decisión inmortal y el último amanecer.** [Categorías: Heidegger: Dasein y la pregunta por el ser. - Heidegger: El ser hacia la muerte - Heidegger: Existencia inauténtica y auténtica] **Tiempo y eternidad. – Vida y muerte.**



**Miniatura: Un inmortal con pasiones mortales. La angustia del ser y el espíritu de la época.** [Categorías: Heidegger: Dasein y la pregunta por el ser. - Heidegger: El ser hacia la muerte - Heidegger: Existencia inauténtica y auténtica] **Tiempo y eternidad. – Vida y muerte.**

LA INSOPORTABLE LEVEDAD DEL SER (KAUFMAN, P., 1960)

ED. SECUNDARIA

Ohlsson, B., Zaentz, P., Zaentz, S., (productor), Kaufman, P., (director). (1988). La insoponible levedad del ser [cinta cinematográfica]. EE.UU: The Saul Zaentz Company, Warner Bros, Metro-Goldwyn-Mayer.



**Miniatura: Levedad, serenidad del ser y muerte.** [Categorías: Heidegger: Dasein y la pregunta por el ser. - Heidegger: El ser hacia la muerte - Heidegger: Existencia inauténtica y auténtica] **Tiempo y eternidad. – Vida y muerte.**

LA LLEGADA (VILLENEUVE, D., 2016)

ED.SECUNDARIA

Levine, D., Levy, S., Linde, D., Ryder, A., (productor), Villeneuve, D., (director). (2016). La llegada [cinta cinematográfica]. EE.UU: FilmNation Entertainment, Paramount Pictures.



**Miniatura: Lenguaje de tiempo no lineal. Pensar con lenguajes ontológicos.** [Categorías: Heidegger: Dasein y la pregunta por el ser] *Tiempo y eternidad. – Vida y muerte – Naturaleza y técnica – Lenguaje.*

ZABRISKIE POINT (ANTONIONI, M 1970)

ED.SECUNDARIA

Ponti, C., (productor), Antonioni, M., (director). (1970). Zabriskie Point [cinta cinematográfica]. EE.UU: Metro-Goldwyn-Mayer.



**Miniatura: Paseo por la visión técnica y cómo enamorarse en la nada.** [Categorías: Heidegger: Dasein y la pregunta por el ser. - Heidegger: Existencia inauténtica y auténtica - Heidegger: Crítica a la técnica] *Naturaleza y técnica.*

DESPERTANDO A LA VIDA (LINKLATER, 2001)

ED. SECUNDARIA.

Pallotta, T., Smith, J., Walker-McBay, A., Palmer West, P. (productor) Linklater, R. (director). (1990). Despertando a la vida (Waking Life). [Cinta cinematográfica]. EE.UU.: Carolco Pictures, Fox Searchlight Pictures



**Miniatura: El lenguaje y lo indecible** [Categorías: Heidegger: Dasein y la pregunta por el ser. - Heidegger: Existencia inauténtica y auténtica ] *Tiempo y eternidad. – Naturaleza y técnica – Lenguaje.*



AFTER LIFE (1994)

ED. SECUNDARIA.

Koreeda, H., (productor), Koreeda, H., (director). (1994). After life [cinta cinematográfica]. Japón: Engine Film Inc, Sputnik Productions, TV Man Union.



**Miniatura: Decidir nuestro mejor recuerdo tras la muerte** [Categorías: Heidegger: Dasein y la pregunta por el ser. - Heidegger: El ser hacia la muerte - Heidegger: Existencia inauténtica y auténtica -] *Tiempo y eternidad. – Vida y muerte.*

NOÉ (ARONOFSKY, 2014)

ED. SECUNDARIA

Aronofsky, D., Franklin, S., Milchan, A., Parent, M., (productor), Aronofsky, D., (director). (2014). Noé [cinta cinematográfica]. EE.UU: Walt Disney Studios Motion Pictures.



**Miniatura: El Génesis científico. Historia de la creación.** [Categorías: Dios y el diablo. -Mito y razón.]

EL NOMBRE D ELA ROSA (ANNAUD, 1986)

ED. SECUNDARIA

Franco Cristaldi, F., Eichinger, B., Mnouchkine, A., Weigel, H. (productor) Annaud, J.J., director). (1986). El nombre de la rosa [Cinta cinematografica]. Italia, Francia, Alemania: Constantin Film, Acteurs Auteurs Associés / France 3 Cinema y 20th Century Fox.



**Miniatura: Maestro, ¿Alguna vez has estado enamorado?** [Categorías: Naturaleza y cultura. – Amor y odio. ]

**EL SECRETO DE SUS OJOS. (CAMPANELLA, 2009)**

**ED. SECUNDARIA**

Campanella, J.J., Besuievski, M., Urbieta, C., (productor), Campanella, J. J., (director). (2009). El secreto de sus ojos [cinta cinematográfica]. Argentina: Haddock Films, Tornasol Films, 100 Bares, Telefe, Televisión Española (TVE), Canal+ 1, Distribution Company, Alta Films, Sony Pictures Classics.



**Miniatura: Escena del tren. Amar, tiempo y ficción. [Categorías: - Amor y odio - Real y aparente. ]**

**LA NOCHE DEL CAZADOR. (LAUGHTON, 1955)**

**ED. SECUNDARIA**

Gregory, P., (productor), Laughton, C., (director). (1955). La noche del cazador [cinta cinematográfica]. EE.UU: United Artists.



**Miniatura: Historia de las manos. El embate del bien y el mal. [Categorías: -El bien y el mal.]**

**LA CAJA. (KELLY, 2009)**

**ED. SECUNDARIA.**

Kelly, R., (productor), Kelly, R., (director). (2009). La caja [cinta cinematográfica]. EE.UU: Darko Entertainment, Warner Bros, Budapest Film.



**Miniatura: Dilema de la unidad del botón. [Categorías: -El bien y el mal.]**



**EL CLUB DE LOS EMPERADORES. (HOFFMAN, 2002)**

**ED. SECUNDARIA**

Abraham, M., Karsch, A. S., O'Neill, M., (productor), Hoffman, M., (director). (2002). El club de los emperadores [cinta cinematográfica]. EE.UU: Universal Pictures.

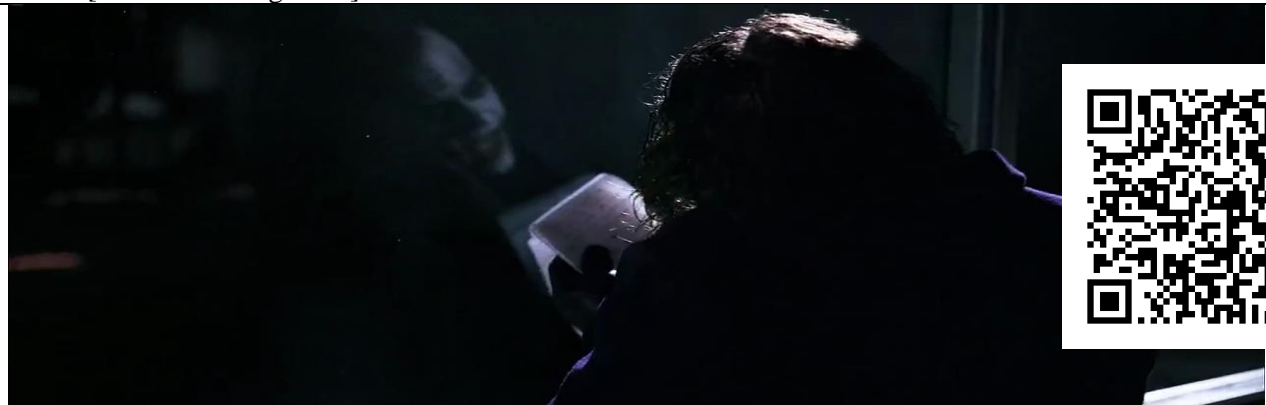


**Miniatura: Dilema de la nota del profesor.** [Categorías: -El bien y el mal. – Educación e ignorancia  
Sócrates: Intelectualismo moral - Platón: Paideia y educación de la polis.]

**BATMAN EL CABALLERO OSCURO. (NOLAN, 2008)**

**ED. SECUNDARIA**

Nolan, C., Thomas, E., Roven, C. (productor), Nolan, C (director). (2008). Batman. El caballero oscuro [cinta cinematográfica]. EE.UU: Warner Bros Pictures.



**Miniatura: El juego del Joker. El dilema del barco.** [Categorías: -El bien y el mal - Vida y muerte ]

**BATMAN EL CABALLERO OSCURO (NOLAN, 2008)**

**ED. SECUNDARIA**

Nolan, C., Thomas, E., Roven, C. (productor), Nolan, C (director). (2008). Batman. El caballero oscuro [cinta cinematográfica]. EE.UU: Warner Bros Pictures.



**Miniatura: La paradoja de Batman, morir como héroe o vivir como villano.** [Categorías: -El bien y el mal.]

AMERICAN BEAUTY (MENDES 1999)

ED. SECUNDARIA

Cohen, B., Jinks, J., (productor), Mendes, S (director). (1999). American Beauty [cinta cinematográfica]. EE.UU: DreamWorks.



Miniatura: Hay demasiada belleza en el mundo. [Categorías: Belleza y fealdad. ]

NEON DEMON (WINDING REFN, 2016)

ED. SECUNDARIA

Børglum, I., Winding Refn, N., (productor), Winding Refn, N., (director). (2016). Neon Demon [cinta cinematográfica]. EE.UU, Francia, Dinamarca: Gaumont Film Company, Wild Bunch, Space Rocket Nation, Vendian Entertainment, Bold Films, Amazon Studios.



Miniatura: La belleza no lo es todo. Es lo único. [Categorías: Belleza y fealdad. ]

MÁS ALLÁ DEL JARDÍN (MCHALE, YOUN Y HERPICH, 2014)

ED. SECUNDARIA

McHale, P., Hayes, P., (productor), McHale, P., Youn, B., y Herpich, T., (director). (2014). Más allá del jardín [serie de televisión]. El Sonido de la Campana (T.1, Ep. 7). EE.UU: Cartoon Network



Miniatura: Tía Susurros y el problema de las apariencias. [Categorías: Descartes: Duda metódica. Descartes: Duda de los sentidos, del sueño y la vigilia - Real y aparente. ]



**JOHNNY GUITAR (RAY, 1954)**

**ED. SECUNDARIA**

Ray, N., Yates, H., (productor), Ray, N., (director). (1954). Johnny Guitar [cinta cinematográfica]. EE.UU: Republic Pictures.



**Miniatura: ¡Míenteme!** [Categorías: Descartes: Duda metódica - **Real y aparente.** ]

**EL HOMBRE ELEFANTE (LYNCH, 1980)**

**ED. SECUNDARIA**

Cornfeld, S., Sanger, J., Brooks, M., (productor), Lynch, D., (director). (1980). El hombre elefante [cinta cinematográfica]. EE.UU: Brookfilms, Universal Pictures, Paramount Pictures, Netflix.

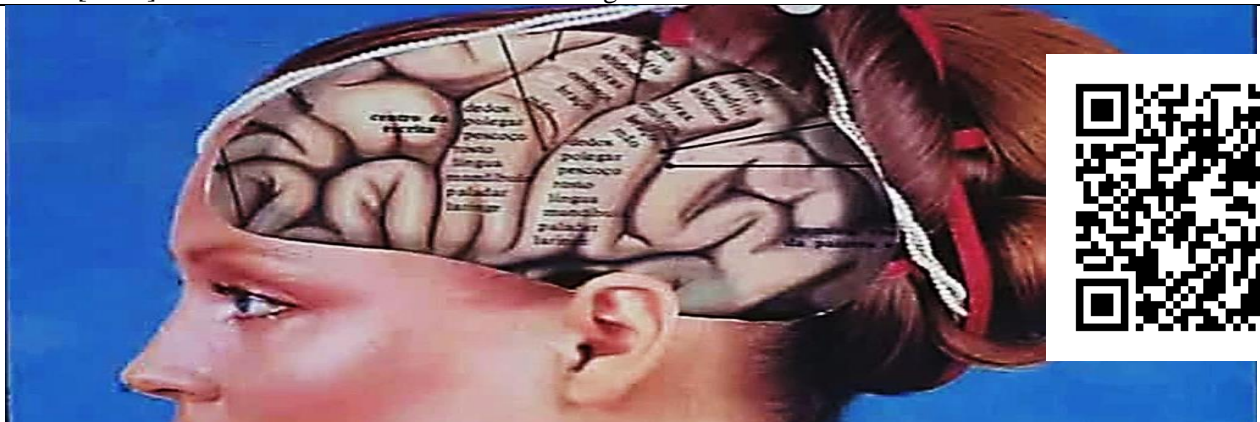


**Miniatura: ¡Yo también soy un hombre!** [Categorías: - **Normal y otro.**]

**LA ISLA DE LAS FLORES (FURTADO, 1989)**

**ED. SECUNDARIA**

Schmiedt, M., Casa de Cinema de Porto Alegre (productor), Furtado, F., (director). (1989). La isla de las flores [corto]. Brasil: Casa de Cinema de Porto Alegre.



**Miniatura: La isla de las flores.** [Categorías: - **Libertad y determinismo – Felicidad y desdicha – Educación e ignorancia - El bien y el mal.**]

**FUTURAMA – EL SABOR DE LA LIBERTAD (PERDUM, 2002)**

**ED. SECUNDARIA**

Groening, M., Cohen, D. X., (productor), Purdum, J., (director). (2002). Futurama [serie de televisión]. El sabor de la libertad (T. 4, Ep. 5). EE.UU: FOX, Comedy Central



**Miniatura: El día de la libertad.** [Categorías: – Libertad y determinismo – Política y gobierno ]

**LOS SIMPSON - ESTADISTICBART (KRUSE Y BANKSY, 2010)**

**ED. SECUNDARIA.**

Jean, A., Maxtone-Graham, I., Frink, J., Brooks, J.L., Groening, M., Selman, M., Simon, S., (productor), Kruse, N., y Banksy (directores). (2010). Los Simpson [serie de televisión] EstadisticBart (T.22., Ep. 467). EE.UU: Fox.



**Miniatura: Intro de Banský. Fetichismo de la mercancía y explotación** [Categorías: Heidegger: Crítica a la técnica. – Ricos y pobres - El bien y el mal ]

**EL CONCURSANTE (CORTÉS, 2007)**

**ED. SECUNDARIA**

Ignacio Salazar-Simpson, I., Stuart Wilson, D., Casal, P., Fernández, J., Collar, L., (productor), Cortés, R., (director). (2007). El concursante [cinta cinematográfica]. España: Lazonafilms, Continental, Nephilim Producciones, Filmax.



**Miniatura: Breve historia del dinero.** [Categorías: – Ricos y pobres – Política y gobierno ]



**CAPTAIN FANTASTIC (ROSS, 2016)**

**ED. SECUNDARIA**

Ross, M., (director). (2016). Captain Fantastic [cinta cinematográfica]. EE.UU: Electric City Entertainment, ShivHans Pictures. Bleecker Street.



**Miniatura: Tipos de educación. Cultura y contracultura** [Categorías: **Naturaleza y cultura.** – **Educación e ignorancia**]

**EL PROFESOR (DETACHMENT) (KAYE, 2011)**

**ED. SECUNDARIA**

Shapiro, G., Lund, C., Gubelmann, G., Stark, A., Kohn, B., Papavasiliou, C., (productor), Kaye, T., (director). (2011). El profesor (Detachment) [cinta cinematográfica]. EE.UU: Paper Street Films, Kingsgate Films, Appian Way, Tribeca Film.



**Miniatura: Asimilación ubicua y defensa de la mente.** [Categorías: Sócrates: Intelectualismo moral Sócrates: Mayeútica y dialéctica. - Platón: Mito de la caverna - Descartes: Duda metódica. - **Naturaleza y cultura.** – **Educación e ignorancia**]

**EL DICTADOR (CHARLES, 2012)**

**ED. SECUNDARIA**

Baron Cohen, S., Berg, A., Schaffer, J., Mandel, D., Hines, A., Rudin, S., (productor), Charles, L., (director). (2012). El dictador [cinta cinematográfica]. EE.UU: Four by Two Films, Paramount Pictures.



**Miniatura: ¿Por qué son malas las dictaduras?** [Categorías: Platón: Paideia y educación de la polis.. – **Política y gobierno** ]

**LAS AVENTURAS DE MARK TWAIN. (VINTON, 1987)**

**ED. SECUNDARIA**

Vinton, W., (productor), Vinton, W., (director). (1987). Las aventuras de Mark Twain [cinta cinematográfica]. EE.UU: Harbour Towns



**Miniatura: El oscuro demiurgo. Esculpir el mundo en arcilla. [Categorías: Platón: Mito del demiurgo - Nietzsche: Dios ha muerto. - Real y aparente. - Dios y el diablo - Mito y razón - El bien y el mal ]**

**THE ORDET. LA PALABRA (DREYER, 1955)**

**ED. SECUNDARIA**

Dreyer, C. T., (productor), Dreyer, C. T., (director). (1955). The ordet (La palabra) [cinta cinematográfica]. Dinamarca: Palladium Films.



**Miniatura: Los milagros y la fe. Una madre en el cielo. [Categorías: Dios y el diablo - Vida y muerte. -El bien y el mal. ]**

**SENDEROS DE GLORIA (KUBRICK, 1956)**

**ED. SECUNDARIA**

Harris, J.B., (productor), Kubrick, S., (director). (1956). Senderos de gloria [cinta cinematográfica]. EE.UU: Bryna Productions, United Artists.



**Miniatura: La colina de las hormigas. Una reflexión sobre la guerra. [Categorías: Vida y muerte. - Guerra y paz - El bien y el mal. ]**

### C. CINESOFÍA DE LA EDUCACION: OBRAS ESPECÍFICAS FORMACIÓN DEL PROFESORADO Y ADULTOS EN GENERAL.<sup>203</sup>

<b>THE MASTER (ANDERSON, 2012)</b>	<b>ED. ADULTA Y PROFESORADO</b>
Anderson, P.T., Ellison, M., Lupi, D., Sellar, J., (productor), Anderson, P. T., (director). (2012) The Master [cinta cinematográfica]. EE.UU: The Weinstein Company	
	
	
<b>Miniatura: La terapia de las preguntas</b> [Categorías: Sócrates: Intelectualismo moral - Sócrates: Mayéutica y dialéctica.]	

<b>LA HABITACIÓN (ABRAHAMSON, 2015.)</b>	<b>ED. ADULTA Y PROFESORADO</b>
Guiney, E. y Gross, D. (productor) y Abrahamson, L. (director). (2015). La habitación [cinta cinematográfica]. Canadá, Irlanda, Reino Unido y EE.UU: A24 Films	
	
	
<b>Miniatura: AL OTRO LADO DE LA PARED.</b> [Categorías: Platón: Mito de la caverna – Platón: Teoría de las ideas – Platón: pideia y educación de la polis – Real y aparente.]	

<sup>203</sup> Esta sección no está caracterizada por ser miniaturas apropiadas para fines formativos escolares, sino que tales fragmentos son para un espectador adulto, ya sea por tacs, obscenidades, intenciones violentas, nivel de abstracción y retórica de la imagen muy elevado, marco narrativo muy obtuso para introducir con sencillez en una sesión de la educación primaria y secundaria. Son, por lo tanto, aquellas miniaturas sugerentes para ilustrar ideas, pero no apropiadas por edad para acompañar sesiones de primaria o secundaria. Debido a que el profesorado, es alguien en sí adulto, por ello se indica que podría ser aplicado en formación del profesorado, talleres y dinámicas con mayores de edad. Esta sección hace de *cajón de sastre de lo prohibido*.



**EL TOPO (JODOROWSKY, 1970.)**

**ED. ADULTA Y PROFESORADO**

Moctezuma, J., Rosenberg, M. y Viskin, R. (productor) y Jodorowsky, A. (director). (1970). El topo [cinta cinematográfica]. México: ABKCO Records



**Miniatura: Cegado por la luz.** [Categorías: Platón: Mito de la caverna – Platón: Reminiscencia e inmortalidad - Platón: Teoría de las ideas - Platón: Paideia y educación]

**DARK STAR (CARPENTER, 1974)**

**ED. ADULTA Y PROFESORADO**

Carpenter, J. (productor) Carpenter, J. (director). (1974). Dark Star [Cinta cinematográfica]. EE.UU.: Jack H. Harris Enterprises, University of Southern California (USC).



**Miniatura: DESCARTES Y LAS MEDITACIONES METAFÍSICAS DE UNA BOMBA** [Categorías:]  
*Descartes: Pienso luego existo.* - Descartes: Teoría de las sustancias. - Descartes: Duda metódica. - **Real y aparente** - **Cuerpo y mente.**

**EL CABALLERO OSCURO: LA LEYENDA RENACE (2012)**

**ED. ADULTA Y PROFESORADO**

Nolan, C., Thomas, E., Roven, C. (productor), Nolan, C (director). (2012). El caballero oscuro: La leyenda renace [cinta cinematográfica]. EE.UU: Warner Bros Pictures.



**Miniatura: Ellos maquinan. Yo soy un agente del caos.** [Categorías: Nietzsche: Tragedia y dionisismo. - Nietzsche: Nihilismo. - Nietzsche: Dios ha muerto.] **Bien y mal.**

WATCHMEN (SNYDER, 2009)

ED. ADULTA Y PROFESORADO

Levin, L., Gordon, L., Snyder, D., (producer), Snyder, Z., (director). (2009). Watchmen [cinta cinematográfica]. EE.UU: Paramount Pictures



**Miniatura: Rorschach, Dios no mató a esa niña.** [Categorías: Nietzsche: Moral del esclavo y crítica al judeocristianismo. - Nietzsche: Voluntad de poder. - Nietzsche: Nihilismo. - Nietzsche: Dios ha muerto. - Nietzsche: Superhombre y transfiguración. ] **Bien y mal.**

THE ADICCTION (FERRARA, 1995.)

ED. ADULTA Y PROFESORADO

L. Holmes, P.L., Simmons, R., Hanz, D., Sulichin, F., (producer) Ferrera, A., (director). (1995). The Addiction [cinta cinematográfica]. EE.UU: October Films.



**Miniatura: Vampirismo, nihilismo y adicción a la nada** [Categorías Nietzsche: Nihilismo. - Nietzsche: Dios ha muerto.] **Tiempo y eternidad. - Vida y muerte.**

LA ÚLTIMA NOCHE DE BORIS GRUSHENKO (ALLEN, 1975)

ED. ADULTA Y PROFESORADO

Joffe, G.H., Gallo, F., T., (producer), Allen, W., (director). (1975). La última noche de Boris Grushenko [cinta cinematográfica]. EE.UU: Jack Rollins & Charles H. Joffe Production, United Artists.



**Miniatura: Amar es sufrir. No amar es sufrir.** [Categorías: - Felicidad y desdicha- Amor y odio. ]

Bregman, A., Jonze, S., Kaufman, C., (productor) Kaufman, C. (director). (2008). Synecdoche, New York - Todas las vidas, mi vida [cinta cinematográfica]. EE.UU: Sidney Kimmel Entertainment, Sony Pictures.



**Miniatura: Una obra de teatro: Todos vamos a morir.** [Categorías: Heidegger: Dasein y la pregunta por el ser. - Heidegger: El ser hacia la muerte - Heidegger: Existencia inauténtica y auténtica ] **Tiempo y eternidad.** – **Vida y muerte.**



**Miniatura: Buscar al verdadero yo y las visitas a la psicóloga** [Categorías: Heidegger: Dasein y la pregunta por el ser. - Heidegger: El ser hacia la muerte - Heidegger: Existencia inauténtica y auténtica] **Tiempo y eternidad.** – **Vida y muerte.**



**Miniatura: El ser como narrador. Proyecto vital, autenticidad y muerte** [Categorías: Heidegger: Dasein y la pregunta por el ser. - Heidegger: El ser hacia la muerte - Heidegger: Existencia inauténtica y auténtica -] **Tiempo y eternidad.** – **Vida y muerte.**



Grayson Bell, R., Chaffin, C., Linson, A. (productor), Fincher, D.(director). (1999). El club de la lucha. [cinta cinematográfica]. EE.UU: Twentieth Century Fox



**Miniatura 1: NIETZSCHE, EL ANÁLISIS DE LOS PLATONISMOS CAPITALISTAS Y LA GUERRA ESPIRITUAL.** [Categorías: . Nietzsche: Tragedia y dionisismo. - Nietzsche: Moral del esclavo y crítica al judeocristianismo. - Nietzsche: Vitalismo y devenir. - Nietzsche: Voluntad de poder. - Nietzsche: Nihilismo. - Nietzsche: Dios ha muerto. - Nietzsche: Superhombre y transfiguración.] - *Real y aparente* -



**Miniatura 2: NIETZSCHE Y LA DIDÁCTICA DEL DOLOR** [Categorías: . Nietzsche: Tragedia y dionisismo. - Nietzsche: Moral del esclavo y crítica al judeocristianismo. - Nietzsche: Vitalismo y devenir. - Nietzsche: Voluntad de poder. - Nietzsche: Nihilismo. - Nietzsche: Dios ha muerto. - Nietzsche: Superhombre y transfiguración.]



**Miniatura 3: NIETZSCHE Y EL DESAYUNO MÁS HERMOSO** [Categorías: . Nietzsche: Tragedia y dionisismo. - Nietzsche: Moral del esclavo y crítica al judeocristianismo. - Nietzsche: Vitalismo y devenir. - Nietzsche: Voluntad de poder. - Nietzsche: Nihilismo. - Nietzsche: Dios ha muerto. - Nietzsche: Superhombre y transfiguración.]

**D. CINESOFÍA BIOGRÁFICA: LOS FILÓSOFOS EN EL CINE.**  
**PENSAR LA HISTORIA DE LA FILOSOFÍA.**

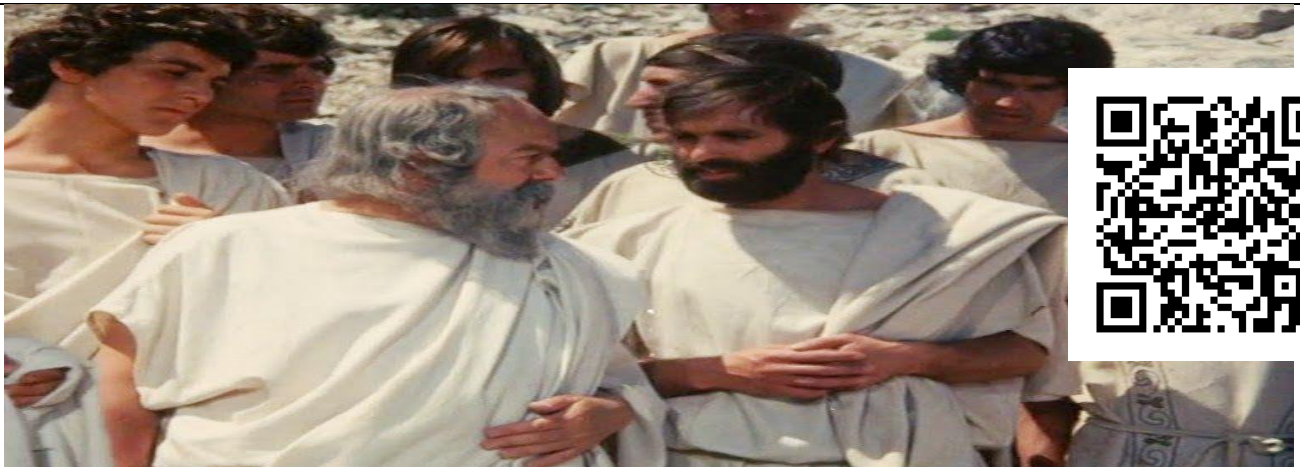
SÓCRATES. (ROSSELLINI, 1970)

ED.SECUNDARIA

Rossellini, R., (productor), Rossellini, R., (director). (1970). Sócrates [cinta cinematográfica]. España, Italia y Francia: Co-production Italia-España-Francia.



**Miniatura: Yo solo sé que no sé nada.** [Categorías: Sócrates: Intelectualismo moral - Sócrates: Mayéutica y dialéctica. - (BIO)Sócrates.]



**Miniatura: Sócrates y el intelectualismo moral de los políticos.** [Categorías: Sócrates: Intelectualismo moral - Sócrates: Mayéutica y dialéctica. - (BIO)Sócrates.]



**Miniatura: Mayéutica sobre la belleza y el mito de Toth.** [Categorías: Sócrates: Intelectualismo moral - Sócrates: Mayéutica y dialéctica - (BIO)Sócrates.]



**EL BANQUETE (FERRERI, 1989)**

**ED.SECUNDARIA**

Ferreri, M., (productor), Ferreri, M., (director). (1989). El banquete [cinta cinematográfica]. Francia: Co-production Francia-Italia; France 3 (FR 3), La Sept, Gruppo Bema, Fit Productions



**Miniatura: Sócrates, el amor y el arte de preguntar.** [Categorías: Sócrates: Intelectualismo moral - Sócrates: Mayéutica y dialéctica - (NOV) Platón: El banquete. ]



**Miniatura: Sócrates, el amor y el mito de Penia.** [Categorías: Sócrates: Intelectualismo moral - Sócrates: Mayéutica y dialéctica - (NOV) Platón: El banquete.]

**ALEJANDRO MAGNO (STONE, 2004.)**

**ED.SECUNDARIA**

Borman, M., Schühly, T., Kilik, J., Smith, I., (productor) Stone, O.,(director). (2007). Alejandro Magno [cinta cinematográfica]. Alemania, Reino Unido, Francia, Países Bajos, Italia: Warner Bros. Pictures



**Miniatura: La lección de Aristóteles, virtud, moderación y la amistad como amor. .** [Categorías: (BIO) Aristóteles / Cuerpo y mente. - Bien y mal. - Naturaleza y cultura. - Política y gobierno - Amor y odio.

ÁGORA (AMENABAR, 2009)

ED.SECUNDARIA

Bovaira, F., (productor) Amenabar, A., (director). (2009). Ágora [cinta cinematográfica]. España: Telecinco Cinema.



Miniatura: Hipatia, razonamiento matemático y modelo heliocéntrico. [Categorías: (BIO) Hipatia. ]  
Naturaleza y cultura.

SAN AGUSTÍN (ROSELLINI, 1972.)

ED.SECUNDARIA

Rossellini, R., (productor) Rossellini, R., (director). (1972). San Agustín. Agostino d'Ippona [cinta cinematográfica]. Italia: Orizzonte 2000, Radiotelevisione Italiana (RAI)



Miniatura: La biblia y la lectura simbólica del tiempo. [Categorías: (BIO) Agustín de Hipona] Dios y el diablo.  
- Tiempo y eternidad.



Miniatura: San Agustín y la ciudad de Dios. [Categorías: (BIO) Agustín de Hipona] Dios y el diablo.  
Cuerpo y mente. - Bien y mal. - Política y gobierno



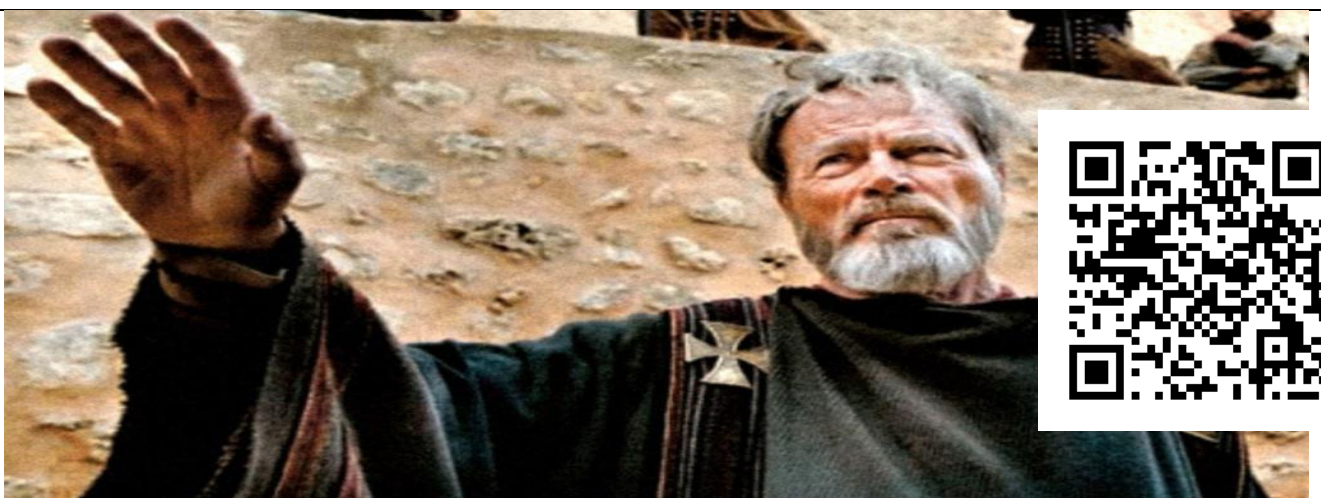
Duguay, C., (productor) Duguay, C., (director). (2010). San Agustín [serie de televisión]. Italia, Alemania: Lux Vide, Tellux Film



Miniatura: Las Confesiones. Pecados, retórica, maniqueos y San Ambrosio. [Categorías: : (BIO) Agustín de Hipona / Dios y el diablo.- Bien y mal - Real y aparente.



Miniatura: Las Confesiones. Toma y lee. [Categorías: (BIO) Agustín de Hipona / Dios y el diablo.- Bien y mal.



Miniatura: La ciudad de Dios. Iglesia y estado. El espíritu y lo terrenal. [Categorías: (BIO) Agustín de Hipona] Dios y el diablo. Cuerpo y mente. - Bien y mal. - Política y gobierno

UN HOMBRE PARA LA ETERNIDAD (ZINNEMANN, 1966.)

ED.SECUNDARIA

Zinnemann, F., (productor) Zinnemann, F., (director). (1966). Un hombre para la eternidad [cinta cinematográfica]. Reino Unido: Highland Films, Columbia Pictures.



Miniatura: Tomás Moro y Enrique VII. Sinceridad y deber moral [Categorías: (BIO)Tomás Moro ]  
Bien y mal. - Dios y el diablo. - Libertad y determinismo – - Política y gobierno.



Miniatura: Tomás Moro, la seguridad de la ley o el azar del Diablo [Categorías: (BIO)Tomás Moro ]  
Bien y mal. - Dios y el diablo. - Libertad y determinismo – - Política y gobierno .

LUCRECIA BORGIA (BAYÓN, 1947)

ED.SECUNDARIA

Bayón Herrera, L., (productor) Bayón Herrera, L., (director). (1947). Lucrecia Borgia [cinta cinematográfica]. Argentina: Establecimientos Filmadores Argentinos



Miniatura: La parodia de Maquiavelo y los consejos a los príncipes. [Categorías: (BIO) Maquiavelo  
] Guerra y paz – Política y gobierno



GIORDANO BRUNO (MONTALDO, 1973.)

ED.SECUNDARIA

Ponti, C., (productor) Montaldo, G., (director). (1973). Giordano Bruno [cinta cinematográfica]. Italia: Compagnia Cinematografica Champion, Les Films Concordia.



**Miniatura: Heliocentrismo, magia, naturaleza divina y la santa inquisición.** [Categorías: : (BIO) Giordano Bruno] **Real y aparente. - Dios y el diablo. - Naturaleza y cultura. - Política y gobierno**

GALILEO (LOSEY, 1975.)

ED.SECUNDARIA

Landau, E., Plaschkes, O., (productor) Losey, J., (director). (1975). Galileo [cinta cinematográfica]. EE.UU., Reino Unido: American Film Theatre, Kino International.



**Miniatura: El cielo queda abolido .Heliocentrismo frente a los dogmas..** [Categorías: : (BIO) Galileo / **Real y aparente. - Dios y el diablo. - Naturaleza y cultura. - Política y gobierno**

GALILEO (CAVANI, 1969.)

ED.SECUNDARIA

Fenice, Rizzoli,Studio Film (productor) Cavani, L., (director). (1969). Galileo [cinta cinematográfica]. Italia Bulgaria: Fenice, Rizzoli,Studio Film, Cineriz



SIN MINIATURA.

Landau, E., Plaschkes, O., (productor) Rossellini, R., (director). (1972). Blaise Pascal [cinta cinematográfica]. Italia-Francia; Office de Radiodiffusion Télévision Française (ORTF), Orizzonte 2000, Radiotelevisione Italiana (RAI)



**Miniatura: Experimentación física del vacío y la lógica matemática. [Categorías:] Real y aparente. - Dios y el diablo. - Naturaleza y cultura. – Cuerpo y mente.**



**Miniatura: La apuesta de Pascal. Es mejor creer en Dios por si acaso existe. [Categorías: : (BIO) Pascal / Dios y el diablo. - Real y aparente.**



**Miniatura: El método de Descartes y la refutación de Pascal. [Categorías: : (BIO) Pascal, (BIO) Descartes. / Real y aparente. - Dios y el diablo. - Naturaleza y cultura. – Cuerpo y mente.**



Collin, P., (productor) Rossellini, R., (director). (1974). Cartesius [cinta cinematográfica]. Italia-Francia: Office de Radiodiffusion Télévision Française (ORTF), Orizzonte 2000, Radiotelevisione Italiana (RAI)



**Miniatura: Descartes, la nueva ciencia y los fundamentos del método.** [Categorías: (BIO) Descartes: Cartesius.] **Real y aparente. - Cuerpo y mente. - Dios y el diablo.**



**Miniatura: Descartes, las matemáticas como método y garantía divina.** [Categorías: (BIO) Descartes: Cartesius.] **Real y aparente. - Cuerpo y mente. - Dios y el diablo.**



**Miniatura: Descartes, pienso luego existo y la teoría de las sustancias.** [Categorías: (BIO) Descartes: Cartesius.] **Real y aparente. - Cuerpo y mente. - Dios y el diablo.**

**LOS ÚLTIMOS DÍAS DE ENMANUEL KANT (COLLIN, 1994)**

**ED.SECUNDARIA**

Collin, P., (productor) Collin, P., (director). (1994). Los últimos días de Emmanuel Kant [cinta cinematográfica]. Francia: Films du Paradoxe.



**Miniatura: Ajustar el reloj y la carta del imperativo categórico. [Categorías: (BIO) Kant / Bien y mal.]**

**EL JOVEN MARX (PECK, 2017)**

**ED.SECUNDARIA**

Guédiguian, R., Peck, R., Grellety, R., Blanc, N., (director). (2017). El joven Marx [cinta cinematográfica]. Francia, Bélgica, Alemania: Velvet Film, Artémis Productions, Agat Film & Cie, Diaphana Distribution.



**Miniatura: Trabajo infantil, explotación y relaciones de producción. [Categorías: (BIO) Marx y Engels /]**



**Miniatura: Política económica, proletarios, fuerza de trabajo y mercancías. [Categorías: (BIO) Marx y Engels /]**



Miniatura: El anarquismo de Proudhon. Marx, Engels y Bakunin y la cuestión de la propiedad. [Categorías: (BIO) Marx y Engels ]



Miniatura: El manifiesto comunista. Un fantasma recorre Europa. [Categorías: (BIO) Marx y Engels ]

LA DUDA DE DARWIN (AMIEL, J., 2009)

ED.SECUNDARIA

Thomas, J., (productor) Amiel, J., (director). (2009). La duda de Darwin [cinta cinematográfica]. Reino Unido: Recorded Picture Company, BBC Films, Icon Productions, Netflix.



Miniatura: Darwin y la educación. Relato sobre el contexto cultural. [Categorías:] Naturaleza y cultura





**Miniatura: El cuento de Jenny. Evolución, superpoblación y los problemas de vivir sin Dios. [Categorías:] Naturaleza y cultura**

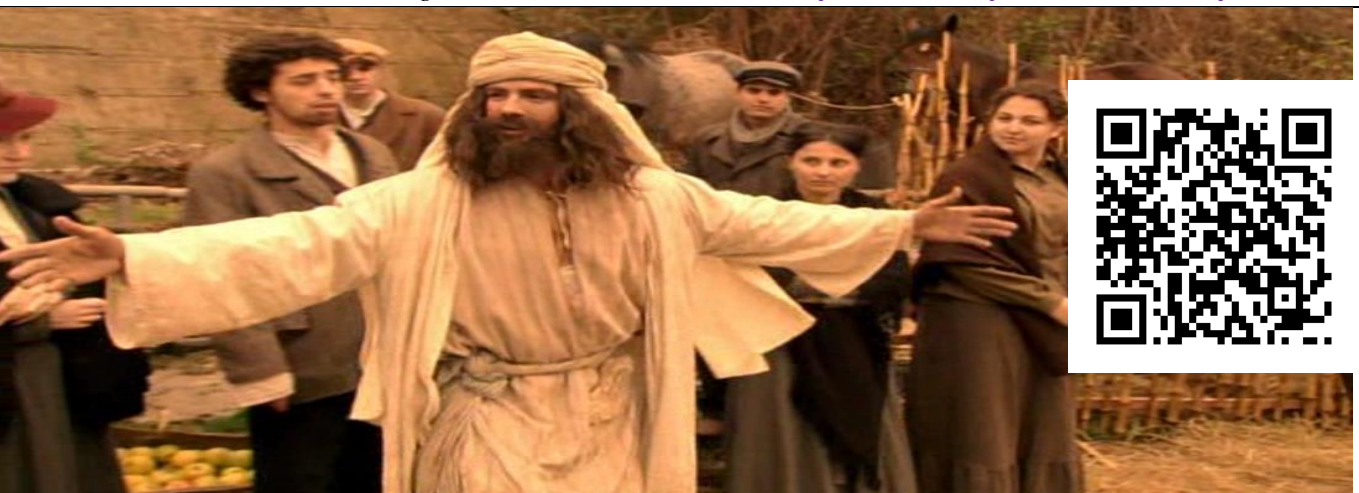
**EL DÍA QUE NIETZSCHE LLORÓ (PERRY 2007.)**

**ED.SECUNDARIA**

Perry, P. (productor) Perry, P.,(director). (2007). El día que Nietzsche lloró [cinta cinematográfica]. EE.UU: First Look International



**Miniatura: Dios ha muerto. [Categorías: (BIO) Nietzsche. ] Bien y mal. - Dios y el diablo. - Vida y muerte.**



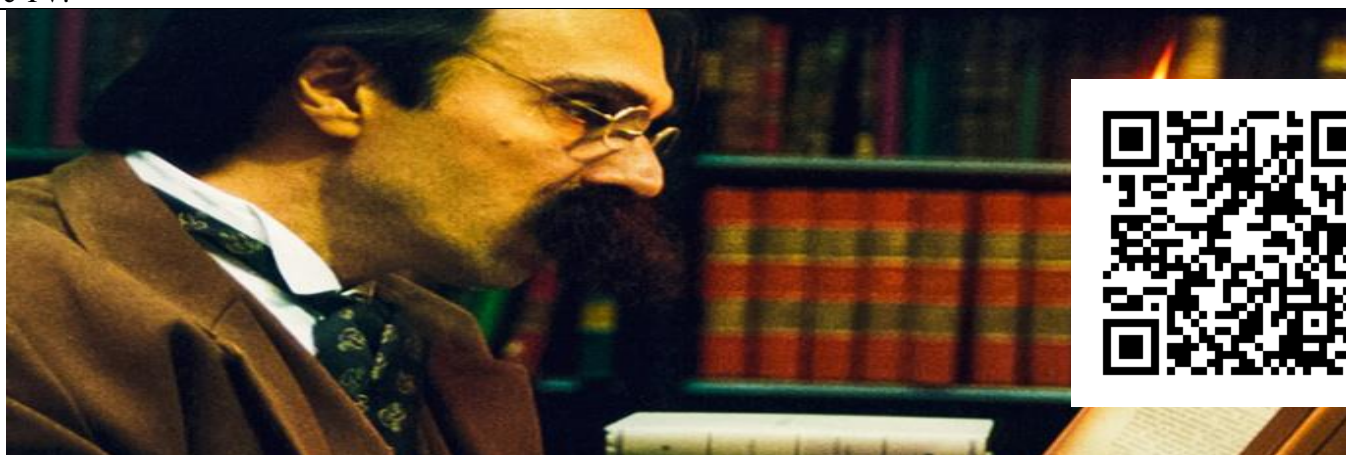
**Miniatura: Así habló Zaratustra. La voluntad y el superhombre. [Categorías: (BIO) Nietzsche. ] Cuerpo y mente. - Bien y mal. - Dios y el diablo. - Vida y muerte.**



**Miniatura: Nietzsche y el demonio del eterno retorno.** [Categorías: (BIO) Nietzsche. ] **Cuerpo y mente.** - **Bien y mal.** - **Dios y el diablo.** - **Vida y muerte.**

**DÍAS DE NIETZSCHE EN TURÍN (BRESSANE, J., 2001.) ED. ADULTA Y FORM.DEL PROFESORADO**

Bressane, J.,(director). (2001). Días de Nietzsche en Turín [cinta cinematográfica]. Brasil: Grupo Novo de Cinema e TV.



**Miniatura: Poema narrativo del eterno retorno.** [Categorías: (BIO) Nietzsche. ] **Cuerpo y mente.** - **Bien y mal.** - **Dios y el diablo.** - **Vida y muerte.** - **Naturaleza y cultura.**

**FREUD, PASIÓN SECRETA (HUSTON, 1962.)**

**ED.SECUNDARIA**

Reinhardt, W., (productor) Huston, J., (director). (1962). Freud, pasión secreta [cinta cinematográfica]. Estados Unidos: Universal Pictures.



**Miniatura: Freud, lecciones sobre el inconsciente y la represión.** [Categorías: (BIO) Freud] **Real y aparente.** **Cuerpo y mente.** - **Bien y mal.** - **Naturaleza y cultura.** - **Libertad y determinismo** -





**Miniatura: El sueño de Freud y el síndrome de Edipo. Represión y simbolismo.** [Categorías: (BIO) Freud ]  
Real y aparente. - Cuerpo y mente. - Bien y mal. - Naturaleza y cultura. - Libertad y determinismo – mor  
y odio.



**Miniatura: El caso de Cecily. Histeria, simbolismo del sueño, inconsciente y psicoanálisis.** [Categorías:  
(BIO) Freud/ Real y aparente. - Cuerpo y mente. - Bien y mal. - Naturaleza y cultura. - Libertad y  
determinismo –

**UN MÉTODO PELIGROSO (CRONENBERG, 2011).**

**ED.SECUNDARIA**

Thomas, J., (productor) Cronenberg, D., (director). (2011). Un método peligroso [cinta cinematográfica].  
Alemania, Reino Unido, Canadá: Universal Pictures.



**Miniatura: Freud y Jung. El psicoanálisis y la interpretación del sueño** [Categorías: (BIO) Freud, ] Real y  
aparente. - Cuerpo y mente. - Bien y mal. - Naturaleza y cultura. - Libertad y determinismo –



**Jung, Otto Gros y Spielrein. Psicoanálisis y libertad sexual. Real y aparente. - Cuerpo y mente. - Bien y mal. - Naturaleza y cultura. - Libertad y determinismo – Felicidad y desdicha.**

**WITTGENSTEIN (JARMAN, 1993)**

**ED.SECUNDARIA**

Ali, T., Asai, T., Gibson, B., Mellor, E., (productor) Jarman, D., (director). (1993). Wittgenstein [cinta cinematográfica]. Japón, Reino Unido: BFI Production, Mikado Film, Netflix.



**Miniatura: Wittgenstein y la lógica formal del marciano. [Categorías: (BIO) Wittgenstein / Real y aparente.**



**Miniatura: Discusiones con Bertrand Russell. Lenguaje, rinocerontes e insultos. [Categorías: (BIO) Wittgenstein / Real y aparente.**





**Miniatura: Los juegos del lenguaje y los límites del mundo. El lenguaje es una forma de vida.**  
.[Categorías: (BIO) Wittgenstein / Real y aparente.



**Miniatura: El cuento de la lógica del mundo antes de morir.** . [Categorías: (BIO) Wittgenstein / Real y aparente.

**LOS CRÍMENES DE OXFORD (DE LA IGLESIA 2008)**

**ED.SECUNDARIA**

Besuiovski, M., Herrero, G., De la Iglesia, A. (productor) De la Iglesia, A., (director). (2008). Los crímenes de Oxford [cinta cinematográfica]. España, Reino Unido, Francia: Tornasol Films, Warner Bros, Netflix.



**Miniatura: El silencio de Wittgenstein y los límites del lenguaje.** [Categorías: (NOV) Wittgenstein: Tractatus / Real y aparente.

WITTGENSTEIN TRACTATUS (FORGÁC, 1992)

ED.SECUNDARIA

Forgács, P., (productor) Forgács, P., (director). (1992). Wittgenstein Tractatus [cinta cinematográfica]. Hungría. Enlace a Peter Forgacs: <https://vimeo.com/1607404>



Miniatura: El silencio de Wittgenstein y los límites del lenguaje. [Categorías: (NOV) Wittgenstein: Tractatus. / **Real y aparente.**

MIENTRAS DURE LA GUERRA (AMENABAR, 2019)

ED.SECUNDARIA

Bovaira, F., (productor) Amenabar, A., (director). (2019). Mientras dure la guerra [cinta cinematográfica]. España, Reino Unido, Francia: Tornasol Films, Warner Bros, Netflix.



Miniatura: Unamuno y el pensamiento fronterizo. [Categorías: (BIO) Unamuno / **Guerra y paz – Política y gobierno**



Miniatura: Unamuno y el discurso antifascista. Venceréis, pero no convenceréis. [Categorías (BIO) Wittgenstein / **Guerra y paz – Política y gobierno**

LA ÚLTIMA FRONTERA (CUSSÓ-FERRER, 1992)

ED.SECUNDARIA

Parcerisas, P., (productor) Cussó-Ferrer, M. (director). (1992). La última frontera [cinta cinematográfica]. España y Francia: Kronos. Play & Films. S.A.



Miniatura: Walter Benjamin, el aura y en la era de la reproductibilidad técnica. [Categorías: (BIO) Walter Benjamin / Belleza y fealdad.



Miniatura: Walter Benjamin y el ángel de la historia. Cultura y barbarie. [Categorías: (BIO) Walter Benjamin / Belleza y fealdad. - Vida y muerte. - Naturaleza y cultura. - Ricos y pobres – Guerra y paz – Política y gobierno

LA SÉPTIMA MORADA (MÉSZÁROS, 1996).

ED.SECUNDARIA

Chutkowski, R., Kardos, F., Pamphili, F., (productor) Mészáros, M. (director). (1996). La séptima morada [cinta cinematográfica]. Italia-Hungría; Budapest: Filmstúdió, Eurofilms, Morgan Film



Miniatura: Edith Stein y la fenomenología del piano. [Categorías:] Edith Stein,



Brokemper, B., Rexin, J., (productor) Von Trotta, M. (director). (2012). Hannah Arendt [cinta cinematográfica]. Alemania, Luxemburgo y Francia: Heimatfilm, Bayerischer Rundfunk,, Westdeutscher Rundfunk



**Miniatura: Origen de los totalitarismos y el mal radical.** [Categorías: (BIO) Hannah Arendt, ] **Bien y mal.**

**Vida y muerte - Normal y otro - Guerra y paz – Política y gobierno**



**Miniatura: Eichmann en Jerusalén y la banalidad del mal** [Categorías: (BIO) Hannah Arendt, ] **Bien y mal.**

**Vida y muerte - Normal y otro - Guerra y paz – Política y gobierno**



**Miniatura: Heidegger, lecciones y caminos de bosque.** [Categorías: (BIO) Hannah Arendt, (BIO) Heidegger]

CAMUS (JAQUI, 2010)

ED.SECUNDARIA

Jaoui, L., (director). (2010). Camus [cinta cinematográfica]. Francia: Raspail Production, France Télévision



Miniatura: El hombre absurdist, Sartre, el mito de Sísifo y el primer hombre. [Categorías: (BIO) Albert Camus] Vida y muerte. - Libertad y determinismo - Política y gobierno - Felicidad y desdicha.

JEAN-FRANÇOIS Y EL SENTIDO DE LA VIDA (PORTABELLA, 2018)

ED.SECUNDARIA

Portabella, S. (director). (2018). Jean-François y el sentido de la vida [cinta cinematográfica]. España-Francia; A Contraluz Films, El sentit de la vida AIE, Surprise Alley.



Miniatura: El Mito de Sísifo y cómo ser existencialista [Categorías:] Vida y muerte. - Libertad y determinismo - Felicidad y desdicha.

LOS AMANTES DEL CAFÉ DE FLORE (DURAN COHEN, I., 2006)

ED.SECUNDARIA

Duran Cohen, I., (director). (2006). Los amantes del café de Flore. [cinta cinematográfica]. Francia: Pampa Production, Fugitive Productions, France 3 (FR 3), Arte, TV5.



Miniatura: Beauvoir y feminismo existencial. La mujer no nace se hace. [Categorías: – Género y feminismo – Libertad y determinismo]





**Miniatura: Sartre y el existencialismo ateo. La existencia precede a la esencia.** [Categorías: *Heidegger: Existencia inauténtica y auténtica.- Libertad y determinismo* ]

**SARTRE AÑOS DE PASIÓN (GORETTA, C., 2010)**

**ED.SECUNDARIA**

Goretta, C. (director). (2006). Sartre, años de pasión. [cinta cinematográfica]. Suiza: Jem Productions - S.F.P. - Pointprod SA - TSR – RAI.



**Miniatura: Sartre, compromiso político y filosofía de la libertad.** [Categorías: *(BIO) Sartre, (BIO) Beauvoir* ] *Libertad y determinismo - Guerra y paz – Política y gobierno*



**Miniatura: Simone de Beauvoir, Segundo Sexo y crítica al matrimonio .** [Categorías: *(BIO) Beauvoir* ] *Naturaleza y cultura. - Género y feminismo - Amor y odio.*

EL MANANTIAL (VIDOR, K., 1949)

ED.SECUNDARIA

Blanke, H., (productor) Vidor, K., (director). (1949). El manantial [cinta cinematográfica]. EE.UU: Warner Bros, Netflix.



**Miniatura: El objetivismo randiano y el héroe del capitalismo romántico.** [Categorías: (NOV) Ayn Rand: El manantial.] **Naturaleza y cultura - Libertad y determinismo - Felicidad y desdicha - Ricos y pobres - Política y gobierno**

LA REBELIÓN DE ATLAS (JOHANSSON, P., 2011)

ED.SECUNDARIA

Aglialoro, J., Kaslow, H., Wayne Gilles, B., (productor) Johansson, P. (director). (2011). La rebelión de Atlas. [cinta cinematográfica]. EE.UU: Lions Gate, Baldwin Entertainment, Rocky Mountain, Netflix.



**Miniatura: El objetivismo randiano y el héroe del capitalismo romántico.** [Categorías: (NOV) Ayn Rand: La rebelión de Atlas. ] **Naturaleza y cultura - Libertad y determinismo - Felicidad y desdicha - Ricos y pobres.**

MARÍA QUERIDA (GARCIA SÁNCHEZ, 2004)

ED.SECUNDARIA

Pérez, A., Lobatón, P., (productor) García Sánchez, J.L., (director). (2004). María querida [cinta cinematográfica]. España, Madrid: Canal Sur televisión, Redacción 7 Andalucía, Maestranza films.



**Miniatura: La entrevista a María Zambrano. Razón poética, amor, muerte y aurora.** [Categorías: (BIO) Zambrano ]



**Miniatura: Ortega y Zambrano, razón vital y razón poética.** [Categorías: *(BIO)* Zambrano ]

MANUAL DE CINE PARA PERVERTIDOS (FIENNES, F., 2006)

**ED.SECUNDARIA**

Fiennes, F., Misch, G., Rosenbaum, M., Wieser, R., (producer) Fiennes, S., (director). (2006). Manual de cine para pervertidos. [Documental]. Reino Unido, Austria, Países Bajos; : Mischief Films, Amoeba Film.



**Miniatura: Zizek y el perverso cine de los deseos.** [Categorías: ]

## **E. MÁS CINESOFÍA. BREVE GUÍA DE OTRAS FICCIONES PARA SEGUIR INVESTIGANDO.**

La forma de abordar la práctica de la filosofía desde Cinesofía es amplia, y en primer intento, en el diseño original de esta investigación, se planteó abordar todas estas temáticas propias no solo propias de la enseñanza del pensamiento sino de la propia historia de la filosofía, desde sus autores y temáticas. Al igual que los ejercicios desarrollados, estas se presentan desde un estudio de sus ficciones, por facilitar el acceso al pensamiento desde un relato, ejemplo concreto o imagen, vehículo excelente que toma el cine para ello. Presentamos aquí toda la propuesta de ficciones filosóficas, y posteriormente las obras que fueron recopiladas para su desarrollo, y que estamos seguros será de ayuda a inspiración a todo investigador, docente y pensador que desee y se inspire a seguir ampliando esta forma de conocimiento, este banco de recursos, y busque dar nuevas formas a la práctica de la filosofía con cine en el aula.

### **MÁS CINESOFÍA: CATÁLOGO DE FICCIONES COMPLEMENTARIAS.**

- Aristóteles y el asno mediocre. (385 a. C., - 323 a. C)
- San Agustín y la ciudad de dios. (354 D. C., - 430 D. C)
- Maquiavelo y el príncipe. (1469 – 1527)
- Hobbes y el Leviatán.
- Leibniz y el mejor de los mundos posibles. (1646 – 1716)
- Rousseau y el pequeño salvaje. (1712 – 1778)
- Locke (1632 - 1704) y Hume (1711 – 1776) y el barco de Teseo.
- Kant y el filtro del agua. (1724 – 1804)
- Hegel y la dialéctica del amo y el esclavo. (1811-1816)
- Schopenhauer y la fábula de los puercoespines. (1788 – 1860)
- Kierkegaard y el salto de fe (1813-1855)
- Marx y el fantasma (1818 – 1883)
- Freud y el iceberg inconsciente. (1856 – 1939)
- Ortega y Gasset y el punto de vista. (1883 – 1955)
- Wittgenstein y el silencio (1889 – 1951)
- Sartre y la mala fe. (1905 – 1980)
- Ayn Rand y el manantial. (1905 – 1982)
- Hanna Arendt y los totalitarismos (1906 - 1975)
- Albert Camus y la roca de Sísifo. (1913 – 1960)
- Beauvoir y el segundo sexo. (1908 – 1986)
- Foucault y el panóptico. (1926 – 1984)
- Baudrillard y el crimen perfecto. (1929 – 2007)
- Lévinas y el rostro del otro. (1906 -1995)



## ARISTÓTELES Y EL ASNO MEDIOCRE. (385 A. C., - 323 A. C)

- 
- |   |   |
|---|---|
| 1. <i>Aristóteles: Ética de Nicómaco.</i>               | 4. <i>Aristóteles: Vicios y virtudes.</i>       |
| 2. <i>Aristóteles: La amistad y el animal político.</i> | 5. <i>Aristóteles: El bien tautológico.</i>     |
| 3. <i>Aristóteles: Término medio.</i>                   | 6. <i>Aristóteles: Eudomonismo y felicidad.</i> |
- 

### **HACIA RUTAS SALVAJES.**

Tema: Lo que necesitas para ser feliz.

### **LADRÓN DE BICICLETAS**

Tema: Retratar la realidad tal como es.

### **LA VIDA DE DAVID GALE.**

Tema: Ética y pena de muerte.

### **VIDAS CONTADAS**

Tema: Felicidad, azar y contingencia.

### **SIETE AÑOS.**

Tema: Teoría del término medio.

### **MATCH POINT**

Tema: Técnica o suerte.

### **LIBRO DE LA SELVA:**

Tema: Eudemonismo, Busca lo más vital.

### **EN BUSCA DE LA FELICIDAD**

Tema: Reflexión sobre los consejos.

**EL NOMBRE DE LA ROSA** (la risa de Aristóteles, descubrimientos)

### **JOHNNY COGIÓ SU FUSIL**

Tema: Identidad, potencia y política.

### **EL ÁRBOL DE LA VIDA.**

Tema: La única forma de ser feliz es amando

### **SPIDERMAN**

Tema: Identidad.

### **SHREK**

Tema: Ser, identidad.

### **TOY STORY –**

Tema: La amistad.

### **REY LEÓN**

Tema: Felicidad, *hakuna mattata*

### **CÓMO SER JOHN MALKOVITCH.**

Tema: Identidad.

### **DEXTER:**

Tema: El código moral de su padre.

### **LA RUTA AL DORADO.**

Tema: La amistad.

### **LOS LUNES AL SOL**

Tema: Vida contemplativa o praxis.

### **HAPPINESS – STEVE CUTS**

Tema: Felicidad paradójica.

### **EL CLUB DE LOS EMPERADORES.**

Tema: UNA VIDA SIN VIRTUD.

### **AMELIE**

Tema: La felicidad, de uno o de los demás.

---

## SAN AGUSTÍN Y LA CIUDAD DE DIOS. (354 D. C., - 430 D. C)

*... y el pecado.*

*... ios.*

*... cia de bien.*

*... y decisión racional.*

### **SEVEN.**

Tema: Los pecados y el infierno.

### **WATCHMEN**

Tema: Dios existe y es americano.

### **30 MONEDAS**

Tema: Para que haya bien existe el mal, y el libre albedrío.

### **LA SEMILLA DEL DIABLO.**

Tema: La presencia del mal en nosotros.

### **HIJOS DE LOS HOMBRES.**

Tema: Un mundo sin esperanza.

### **MI NOCHE CON MAUD**

Tema: ¿Dios existe?

### **PETER PAN.**

Tema: La fe.

### **TOY STORY –**

Tema: El gancho se mueve, como Dios mundano.

### **MADRE**

Tema: Simbolismo religioso.

### **SIGO COMO DIOS.**

Tema: Antropomorfismo teológico.

### **FORREST GUMP.**



---

**CRONOCRÍMENES.**

Tema: Crítica al tiempo lineal.

**THE ORDET. (LA PALABRA)**

Tema: la fe-.

**SIMÓN DEL DESIERTO.**

Tema: Fe y mundanidad.

**ASI EN EL CIELO COMO EN LA TIERRA.**

Tema: La ciudad *dual* de Dios.

**EL JOVEN PAPA.**

Tema: La creencia en Dios.

**NOÉ.**

Tema: Mito del origen.

**STAR WARS**

Tema: Yoda equilibra el bien y el mal, animismo de la fuerza.

**ARBOL DE LA VIDA**

Tema: El camino de lo divino.

**LOS MISERABLES**

Tema: Amar es ver a DIOS.

**RAISED BY WOLVES**

Tema: Nueva fe medieval en el futuro.

Hacer las paces con DIOS.

**UN MONSTRUO VIENE A VERME**

Tema: La fe. El bien y el mal.

**AL DIABLO CON EL DIABLO.**

Tema: El precio del alma.

**NAZARÍN.**

Tema: La creencia.

**PERSÉPOLIS**

Tema: Reflexión sobre las religiones.

**LA RUTA AL DORADO**

Tema: Los dioses llegan. Mi primer mandamiento.

**LOS SIMPSON.**

Tema: La bandeja del génesis.

**LA VIDA ES BELLA.**

Tema: DIOS ES SERVIR.

**TO THE WONDER.**

Tema: Enséñanos a cómo buscarte.

**DEKALOG**

Tema: Los diez mandamientos adaptados al hoy.

**THE MASTER.**

Tema: La debilidad de la religión.

---

**MAQUIAVELO Y EL PRÍNCIPE. (1469 – 1527)**

1. *Maquiavelo: El Príncipe.*

3. *Maquiavelo: El mal reverencial.*

2. *Maquiavelo: Realismo político.*

---

**IL DIVO.**

Tema: Confesiones maquiavélicas.

**THE CONQUEST – DE NICOLAS A SARKOZY**

Tema: Tretas políticas.

**JFK: CASO ABIERTO.**

Tema: Política, perfiles.

**REY BURRO**

Tema: El candidato, las elecciones.

**BLACK MIRROR. EL MOMENTO****WALDO**

Tema: Un político virtual.

**YEARS AND YEARS.**

Tema: El populismo en TV.

**EL DICTADOR.**

Tema: Parodia de la democracia.

**LA OLA**

Tema: Cómo crear una autocracia en el aula.

**HA VUELTO****JUEGO DE TRONOS**

Tema: La escalera de Meñique.

**UNA HISTORIA DEL BONX:**

Tema: Lecciones de Maquiavelo, temor y amor.

**MCBETH**

Tema: Ambición política.

**EL CAIMÁN**

Tema: Silvio Berlusconi.

**EL ÚLTIMO REY DE ESCOCIA.**

Tema: Poder de un dictador.

**HAUSE OF CARDS**

Tema: El poder requiere mentira.

**LOS SOPRANO**

Tema: Maquiavelismo familiar.

**EL CANDIDATO**

Tema: Estar cerca del pueblo.

**LA DICTADURA PERFECTA**

Tema: Televisión y sobornos políticos.

**SYRIANA**

---

---

Tema: El retorno de Hitler, análisis político.

**EL PADRINO.**

Tema: Maquiavelo y la mafia.

**EL TALENTO DE MISTER RIPLEY.**

Tema: Lógica maquiavélica.

Tema: Empresas y política.

**SILVIO Y LOS OTROS.**

Tema: Realismo político y poder.

**LAS AMISTADES PELIGROSAS.**

Tema: Marquesa Morteuil.

---

**HOBBS Y EL LEVIATÁN. (1588 – 1679)**

---

*1. Iusnaturalismo el estado de naturaleza.*

*2. Leviatán y contractualidad.*

---

**UN DIOS SALVAJE**

Tema: La guerra contra nosotros

**BRAZIL**

Tema: Distopía de un Leviatán absoluto.

**APOKALIPTO**

Tema: cuento sobre la naturaleza del hombre.

**CRYING GAME –**

Tema: Naturaleza, fábula del escorpión y la rana.

**DOGVILLE**

Tema: *Homo homini lupus.*

**1984**

Tema: Gobierno totalitario.

**LARUTA HACIA EL DORADO.**

Tema: Humanos imperfectos.

**EL SEÑOR DE LAS MOSCAS**

Tema: Sociedad cruel de niños.

**LA PURGA.**

Tema: Noche sin contractualismo.

**EL TIEMPO DEL LOBO.**

Tema: Desprotección y depredación humana.

**ZOOTRÓPOLIS.**

Tema: El estado naturaleza.

**LAS MARGARITAS**

Tema: Justificar el mal porque el mundo ya es malo.

**LEVIATÁN.**

Tema: Un alcalde oprime a un pescador.

**BLACK MIRRIR. ARCÁNGEL.**

Tema: Instalar un Leviatán cerebral

**MAD MAX**

Tema: Libertad, caos y protección.

**LA CARRETERA.**

Tema: El hombre es lobo para el hombre.

---

**ROUSSEAU Y EL PEQUEÑO SALVAJE. (1712 – 1778)**

---

*1. Rousseau: El buen salvaje.*

*2. Rousseau: El contrato social.*

---

**EL ENIGMA DE KASPAR HAUSER**

Tema: Un hombre que siempre ha vivido en un calabozo.

**HISTORIA DE UNA REVOLUCIÓN.**

Tema: Revolución francesa.

**MARÍA ANTONIETA**

Tema: La teoría del contrato social.

**EL PEQUEÑO SALVAJE.**

Tema: Educación y bondad salvaje.

**EL SEÑOR DE LAS MOSCAS**

Tema: Discusión sobre la mala naturaleza.

**ESPÍRITU DE LA COLMENA.**

**TARZÁN**

Tema: El buen salvaje.

**CAPITÁN FANTÁSTICO**

Tema: Pedagogía crítica y naturaleza.

**LAS AMISTADES PELIGROSAS.**

Tema: Pasiones palaciegas.

**EL ÚLTIMO MOHICANO.**

Tema: Buen salvaje, mala civilización.

**VALMONT.**

Tema: Análisis de la época.

**LA EDAD DE LA INOCENCIA.**

Tema: Dilema con lo sensible y emocional.

---

---

Tema: El buen Frankenstein, aplicado a la España tras la guerra civil.  
**LA FORMA DEL AGUA.**  
Tema: Buen salvaje, mala experimentación.

**HUMAN NATURE**  
Tema: Hombre criado por simios.  
**EL PORVENIR.**  
Tema: Dilema de una profesora de filosofía.

---

---

**LEIBNIZ Y EL MEJOR DE LOS MUNDOS POSIBLES. (1646 – 1716)**

---

1. *Leibniz: Teodicea y el optimismo del mal.*      3. *Leibniz: Principio de razón suficiente.*  
2. *Leibniz: El mejor de los mundos posibles.*      4. *Leibniz: Monadología.*
- 

**PI, FE EN EL CAOS**  
Tema: Ontología y mística de los números.  
**MATRIX RELOAD**  
Tema: Arquitecto divino y el mejor de los mundos posibles.  
**PLANILANDIA**  
Tema: Dimensionalidad matemática.

**INTERESTELLAR.**  
Tema: Dimensiones, planos y mundos.  
**CIENCIA DEL AMOR**  
Tema: Mónadas y paradojas de Zenón.

---

---

**LOCKE (1632 - 1704) Y HUME (1711 – 1776) Y EL BARCO DE TESEO.**

---

1. *Locke y Hume: Empirismo*      3. *Locke y Hume: Estado liberal y división de poderes.*  
2. *Locke y Hume: Identidad racional.*
- 

**A PROPOSITO DE HENRY**  
Tema: Experiencia empírica y observable para el aprendizaje.  
**LA MOSCA**  
Tema: Cambio y sustancia y causalidad.  
**BATMAN Y BATMAN VUELVE.**  
Tema: ¿Existe una sustancia común a Batman y a Bruce Wayne?  
**SHREK**  
Tema: La sustancia y los accidentes  
**SPIDERMAN**  
Tema: La sustancia y los accidentes  
**PULP FICTION**  
Tema: Reflexión en la causalidad del montaje de plano.  
**RESERVOIR DOGS**  
Crítica al principio de causalidad.  
**KILL BILL. VOL.2**  
Tema: Dilema en la identidad de los héroes  
**NO MATARÁS.**

**EL REGRESO DE MARTIN GUERRE.**  
Tema: Duda sobre la identidad del marido.  
**EL EFECTO MARIPOSA.**  
Tema: Causa y efecto.  
**EL HOMBRE QUE NUNCA ESTUVO ALLÍ.**  
Tema: Conflicto causalidad-casualidad.  
**LOCKE**  
Tema: Diálogo sobre las consecuencias.  
**ENEMY**  
Tema: Identidad.  
**OLVÍDATE DE MI.**  
Tema: Memoria, identidad y permanencia.  
**AMATEUR.**  
Tema: Soy el mismo de ayer quizás  
**DOS VECES YO.**  
Tema: Dilemas de la identidad y el cuerpo.  
**MINORITY REPORT**  
Tema: Determinismo.  
**DESTINO OCULTO.**  
Tema Determinismo frente a lo contingente.

---

---

Tema: Causalidad en Hume.

**BABEL**

Tema: Causalidad y accidente.

**RAMÓN Y CAJAL (SERIE DE TV)**

Tema: Sobre la experimentación.

**MEMENTO.**

Tema: Tábula rasa y memoria identitaria.

**MI CENA CON ANDRÉ**

Tema: Idealismo contra la práctica.

**EL REY LEÓN**

Tema: Identidad y memoria. Recordar quién eres.

**MULÁN**

Tema: Identidad en el espejo familiar.

**BLADE RUNNER 2049.**

Tema: Arquitecta de recuerdos.

**ROMPE RALPH**

Tema: Identidad, ser bueno o malo.

**LAS TRES CARAS DE EVA.**

Tema: Personalidad múltiple.

**TOY STORY**

Tema: Te repito que eres un juguete.

**TOY STORY 4.**

Tema: La conciencia y la identidad.

**MÁS ALLÁ DEL JARDÍN**

Tema: Preguntas de identidad en la posada.

**EL CURIOSO CASO DE BENJAMIN BUTTON**

Tema: Contingencia del atropello. Causalidad-casualidad.

**HISTORIA DEL BRONX.**

Tema: Empirismo al ligar. El test de la puerta.

**TOTAL RECALL (DESAFÍO TOTAL)**

Tema: Agentes secretos de la memoria e identidad. Implante de recuerdos ajenos.

**BLACK MIRROR. SAN JUNIPERO.**

Tema: Identidad virtual frente a corporal.

**PERSONA.**

Tema: Identidad y actores.

**CÓMO SER JHON MALKOVITCH.**

Tema: ¿Se puede ver la identidad de alguien?

**EL CORAZÓN DEL ÁNGEL**

Tema: Detectives de su propia memoria.

**AMERICAN PSICO.**

Tema: Identidad.

**MARTÍN H.**

Tema: Confusión de la patria y la identidad.

**EL SECRETO DE SUS OJOS.**

Tema: La identidad, las pasiones no cambian.

**MÚLTIPLE.**

Tema: Sustancia en una identidad múltiple.

**GREEN BOOK.**

Tema: Lo que no soy.

**LA VENTANA INDISCRETA.**

Tema: El empirismo del asesino.

**EL INDOMABLE WILL HUNTING**

Tema: Empirismo, o el problema de hablar sin experiencia.

**EL EMPERADOR Y SUS LOCURAS.**

Tema: Identidad consciente y cambios de cuerpo.

---

**KANT Y LA PAX PERPETUA. (1724 – 1804)**

1. *Kant: Ética deontológica VS ética utilitaria.*

2. *Kant: Idealismo trascendental.*

3. *Kant: Sujeto trascendental.*

4. *Kant: Ley universal.*

5. *Kant: Imperativo categórico e hipotético.*

---

**SÓLO ANTE EL PELIGRO.**

Tema: Imperativo y el deber.

**EL HOMBRE ELEFANTE.**

Tema: Dignidad humana.

**EL HOMBRE DEL BRAZO DE ORO.**

Tema: Deber y tener en un adicto.

**CASABLANCA.**

Tema: Ética y dilema moral.

**THE GOOD PLACE**

Tema: Códigos morales y ética en la vida de unas almas que llegan al supuesto “cielo”.

**GOOFIE E HIJO.**

Tema: Dilemas éticos, mentira y responsabilidad entre el deber, tener y desear en familia.

**BUSCANDO A NEMO.**

Tema: La ética del tiburón vegetariano.

---

---

**DELITOS Y FALTAS.**

Tema: Imperativo moral. Utilitarismo o ética trascendental.

**MATAR A UN RUISEÑOR**

Tema: La ética y educación kantiana.

**SALVAR AL SOLDADO RIAN.**

Tema: Dilema ético del utilitarismo frente a la ética trascendental.

**MY FAIR LADY**

Tema: Utilitarismo y el problema de educación kantiana.

**UN HOMBRE PARA LA ETERNIDAD.**

Tema: La valentía moral ante la coacción y muerte.

**MI PIE IZQUIERDO.**

Tema: ¿Puede la libertad vencer las coacciones de la sociedad y la naturaleza?

**GREEN BOOK**

Tema: La ética de devolver la piedra.

**NOCHE EN EL ORIENT EXPRESS**

Tema: No existe el bien y el mal, solo el gris

**1001 DÁLMATAS.**

Tema: La ética de robar.

**ROBIN HOOD.**

Tema: El buen ladrón.

**TOMA EL DINERO Y CORRE.**

Tema: Yo quería ser bueno y honrado.

**LA NOCHE DEL CAZADOR-**

Tema: La lucha de estas manos, el bien y el mal.

**UN MONSTRUO VIENE A VERME.**

Tema: Cuento de la bruja y el príncipe.

**LOS MISERABLES.**

Tema: El perdón y la parábola de ellos candelabros.

**LOS TRES ENTIERROS DE MELQUIADES ESTRADA.**

Tema: El deber, de cumplir una promesa.

**EL MEJOR PADRE DEL MUNDO**

Tema: ¿Coinciden intención, consecuencia y circunstancia)

**¡QUÉ BELLO ES VIVIR!**

Tema: Ayudar y dar la vida por los demás, la ética kantiana aplicada.

**GRACIAS POR FUMAR**

Tema: ¿Más importante la salud o el derecho a elegir?

**SPIDERMAN**

Tema: Un gran poder conllevar una gran responsabilidad. Decidir no ser Spiderman.

**DEXTER**

Tema: Imperativo categórico e hipotético.

**NARANJA MECANICA**

Tema: Ética y el utilitarismo del gobierno.

**WATCHMEN.**

Tema: El dilema utilitario de Ozimandias.

**BATMAN EL CABALLERO OSCURO.**

Tema: Dilema del deber o tener, salvar a su amigo o la mujer que ama. Joker como el *antikant*, el mal por el mal. Joker y el dilema del barco.

**THE BOX. LA CAJA.**

Tema: dilema de pulsar un botón y que alguien muera.

**LA DECISIÓN DE SOPHIE.**

Tema: Dar un hijo u otro.

**EL CLUB DE LOS EMPERADORES.**

Tema: Dilema de calificación al alumno.

**LA LISTA DE SHINDLER.**

Tema: Dilema, por un reloj hubiese salvado tres vidas más.

**LA CASA DE JACK**

Tema: Los gritos y que nadie ayuda a nadie.

**DETACHMENT, EL PROFESOR**

Tema: Discurso sobre “el atrevete a pensar”.)

**LA ÚLTIMA NOCHE DE BORIS****GRUSHENKO.**

Tema: Imperativo, no matar a Napoleon.

**EL DILEMA.**

Tema: Deber o tener en un programa de TV amañado.

**EL CLUB DE LOS POETAS MUERTOS.**

Tema: Responsabilidad del profesor por el suicidio del alumno.

## HEGEL Y LA DIALÉCTICA DEL AMO Y EL ESCLAVO. (1811-1816)

---

1. *Hegel: Dialéctica negativa.*

2. *Hegel: Historia de amos y esclavos.*

3. *Hegel: Panlogismo.*

4. *Hegel: Fin de la historia.*

---

### **UNA HISTORIA VERDADERA.**

Tema: Dialéctica para dar fin.

### **UP.**

Tema: Dialéctica vital.

### **PARIS TEXAS**

Tema: Historia en tres etapas.

### **AMERICAN GODS**

Tema: El dios que escribe y detiene la historia.

### **BATMAN EL CABALLERO OSCURO.**

Tema: Dialéctica del héroe y del villano.

### **LA HISTORIA OFICIAL.**

Tema: Problemas con la noción de historia.

### **EL CLUB DE LOS EMPERADORES.**

Tema: Razón y espíritu absoluto.

### **ANTES DEL AMANECER, ATARDECER Y ANOCHECER.**

Tema: Saga dialéctica y reflexiva de filmes.

### **MERLÍN, EL ENCANTADOR.**

Tema: La historia como progreso de la razón.

### **CRIADAS Y SEÑORAS.**

Tema: Teoría del amo y esclavo.

### **MANDERLAY.**

Tema: Teoría del amo y esclavo.

### **VÉRTIGO.**

Tema: Historia en tres etapas dialécticas.

### **RETORNO AL PASADO**

Tema: Historia para completar la fase síntesis.

### **LA SOMBRA DE UNA DUDA**

Tema: Dudas sobre la historia de alguien.

### **OCTUBRE.**

Tema: Análisis del montaje dialéctico y rebelión.

### **PRIMAVERA, VEREANO, OTOÑO,**

### **INVIERNO, PRIMAVERA**

Tema: Dialéctica interior.

---

## SCHOPENHAUER Y LA FÁBULA DE LOS PUERCOESPINES. (1788 – 1860)

---

1. *Schopenhauer: Pesimismo y dolor.*

2. *Schopenhauer: Voluntad de vivir.*

3. *Schopenhauer: Bienestar animal.*

---

### **LA VIDA ES BELLA.**

Tema: El efecto Schopenhauer en la ópera y la voluntad de vivir.

### **ANNIE HALL.**

Tema: Lo horrible y lo miserable.

### **SI LA COSA FUNCIONA.**

Tema: Este universo indiferente.

### **LA ELEGANCIA DEL ERIZO.**

Tema: Pesimismo y suicidio.

### **STALKER.**

Tema: Deseo y realidad.

### **COLECCIONISTA.**

Tema: Lo que la voluntad no puede.

### **ANDREI RUBLEV.**

Tema: Pocas veces pensamos en lo que tenemos, pero siempre en lo que nos falta.

### **EI BESO DE LA MUJER ARAÑA.**

Tema: La vida es sólo la muerte aplazada.

### **CABALLERO DE LAS COPAS**

Tema: La soledad es la suerte e los espíritus excelentes.

### **THE END OF THE TOUR**

Tema: El destino baraja las cartas, pero nosotros las jugamos.

---

## KIERKEGAARD Y EL SALTO DE FE (1813-1855)

---

*Kierkegaard: La angustia.*  
*Kierkegaard: Estadios existenciales.*

---

*Kierkegaard: El caballero de la fe.*

---

**MÁS ALLA DEL JARDÍN**

Tema: El caballero estético junto al caballero ético.

**SUEÑOS DE UN SEDUCTOR.**

Tema: Salto del estadio estético al ético.

**BIRDMAN**

Tema: Existencialismo, busca una idea por la que merezca vivir. confundir amor y admiración

**OJOS NEGROS**

Tema: Salto de fe y caballero estético.

**DON JON**

Tema: Diarios de un seductor.

**ORDET (LA PALABRA)**

Tema: Los estadios y el salto de fe.

**PESADILLA ANTES DE NAVIDAD.**

Tema: La angustia de Jack.

**EL HUEVO DE LA SERPIENTE.**

Tema: Angustia de postguerra.

---

**EL PORVENIR.**

Tema: Dilemas existenciales y angustia de una profesora de filosofía.

**LA DOLCE VITA:**

Tema: Angustia del caballero estético.

**LA GRAN BELLEZA**

Tema: Salto del estadio estético al estadio espiritual.

**WALL STREET.**

Tema: Forma de vida estética.

**EL LOBO DE WALL STREET.**

Tema: Vilezas del estadio estético.

**EL GRAN GATSBY.**

Tema: Amor existencial y desesperanza.

---

**MARX Y EL FANTASMA (1818 – 1883)**

---

1. *Marx: Lucha de clases.*

2. *Marx: Trabajo y alienación.*

3. *Marx: El capital y el plusvalor*

---

4. *Marx: Fetichismo de la mercancía.*

5. *Marx: Dictadura del proletariado.*

---

**NOVECIENTO.**

Tema: Proletariado contra la burguesía.

**PARÁSITOS.**

Tema: El olor a pobre.

**EL HOYO.**

Fábula de la comida e individualismo egoísta.

**COMANCHERÍA.**

Tema: La pobreza es hereditaria.

**LOS OLVIDADOS.**

Tema: Desigualdad social e injusticia.

**MATEWAN.**

Tema: Revolución sindical.

**IN THE LOOP.**

Tema: Lo personal en política.

**EL CAPITAL**

Tema: poder y banca.

**LOS IDUS DE MARZO**

Tema: Campaña política.

**LA CONFESIÓN.**

---

**ANTZ**

Tema: Dilema entre el sujeto y lo colectivo.

**BUSCANDO A NEMO.**

Tema: Todos hacia abajo, el colectivo como supervivencia.

**BICHOS.**

Tema: Tu trabajo es servir a los saltamontes.

**ROBIN HOOD.**

Tema: La canción de la miseria. ¿Robar está justificado?

**NETWORK UN MUNDO IMPLACABLE.**

Tema: El mundo como negocio.

**LOS EDUKADORES.**

Tema: Educar aun burgués dualto.

**V DE VENDETTA:**

Tema: La revolución del colectivo.

**OCTUBRE.**

Tema: Lenin y el derrocamiento zarista.

**EL ACORAZADO POTESKING.**

---



---

Tema: purgas estalinistas. <b>¡VIVA ZAPATA!</b>	Tema: Revolución contra los zares. <b>Z (ZETA)</b>
Tema: Rebelión contra el gobierno. <b>LA LEY DEL SILENCIO.</b>	Tema: Fascismo y prohibición. <b>ROSA LUXEMBURG</b>
Tema: Quejarse y ser señalado. <b>NORMA RAE.</b>	Tema: Partido comunista alemán. <b>CAPITÁN FANTASTICO.</b>
Tema: Sindicato de trabajo. <b>TIERRA EN TRANCE</b>	Tema: Frente a la estructura hegemónica. <b>EL CAPITAL.</b>
Tema: Conciencia social y partidos. <b>THE COMPANY MAN</b>	Tema: Poder y empresa. <b>DISTRITO 9</b>
Tema: De pudiente al paro. <b>EN UN MUNDO LIBRE.</b>	Tema: Explotación y apartamiento. <b>ELYSIUM.</b>
Tema: En paro busca empleo a otros. <b>TIEMPOS MODERNOS.</b>	Tema: Pobreza e inmigración. <b>LOS SIMPSON (SEGÚN BANKSY).</b>
Tema: Sobre la alienación en el trabajo <b>TOD Y TOBY</b>	Tema: El fetichismo de la mercancía. <b>7 AÑOS.</b>
Tema: Lucha de clases sociales y amistad. <b>CAPITALISMO: UNA HISTORIA DE AMOR</b>	Tema: Dinero y tiempo. <b>EL CONCURSANTE.</b>
Tema: Documental sobre el capital. <b>LAS UVAS DE LA IRA</b>	Tema: El capital y la definición de dinero. <b>EL ATLAS DE LAS NUBES.</b>
Tema: Hambre y pobreza. <b>GERMINAL.</b>	Tema: Explotación capitalista del futuro. <b>PATOAVENTURAS. EL TÍO GILITO.</b>
Tema: La lucha socialista. <b>LAS REGLAS DEL JUEGO.</b>	Tema: Enalzamiento del materialismo del magnate. <b>LOS ARISTOGATOS.</b>
Tema: Las reglas de la burguesía en las clases sociales, protocolos y actividades culturales. <b>GATTACA.</b>	Tema: Lucha de clases y triunfo de la cultura burguesa. <b>LA DAMA Y EL VAGABUNDO</b>
Tema: Desigualdad entre clases sociales genéticas. <b>ALADDIN</b>	Tema: Lucha de clases y triunfo de la cultura burguesa. <b>ESPARTACO.</b>
Tema: la pobreza de Aladdín y su deseo de ser príncipe. <b>CIUDAD DE DIOS.</b>	Tema: Revolución social de los esclavos. <b>HIGH RISE. (EL RASCACIELOS)</b>
Tema: Pobreza e ideología. <b>MÁS ALLA DEL JARDIN.</b>	Tema: El conflicto de utopía social. <b>WAKING LIFE</b>
Tema: Fantasmas, dinero y soledad. <b>EL ÁNGEL EXTERMINADOR.</b>	Tema: Escena de las hormigas automáticas. <b>HASTA QUE EL DESTINO NOS ALCANCE.</b>
Tema: Relato surrealista sobre los valores burgueses. <b>LA SAL DE LA VIDA.</b>	Tema: Distopía del colectivo. <b>IF...</b>
Tema: <b>HISTORIA DEL BRONX.</b>	Tema: Revolución contra la institución <b>LA TIERRA DE LA GRAN PROMESA</b>
Tema: El obrero es el auténtico héroe. <b>JUPITER DESTINY.</b>	Tema: Tres empresarios y su afán de dinero. <b>METRÓPOLIS.</b>
Tema: El capitalismo como eternidad. <b>MATRIX.</b>	Tema: Alienación y revolución.
Tema: Explotación silenciosa. <b>GOODBYE LENIN.</b>	
Tema: Caída del muro de Berlín	

---

---

---

## FREUD Y EL ICEBERG INCONSCIENTE. (1856 – 1939)

---

1. *Freud: Psicoanálisis y el inconsciente*

2. *Freud: Pulsión Eros y Thánatos.*

3. *Freud: Ello, yo y superyo.*

4. *Freud: Malestar en la cultura.*

---

### **EL MAQUINISTA**

Tema: Represión de un trauma inconsciente.

### **LOS INCREIBLES**

Tema: Trauma infantil y origen del villano.

### **CIUDADANO KANE.**

Tema: Infancia y falta de amor.

### **TENEMOS QUE HABLAR DE KEVIN**

Tema: Genética o educación del asesino.

### **VÉRTIGO.**

Tema: Psicología del vértigo traumático.

### **PSICOSIS**

Tema: Trastorno de Edipo y crimen.

### **CISNE NEGRO**

Tema: Neurosis obsesiva y fatalidad.

### **LA NARANJA MECÁNICA**

Tema: Discusión sobre la psicopolítica.

### **EL DÍA QUE NIETSCHE LLORÓ.**

Tema: Caso combinado de psicoanálisis y nihilismo depresivo.

### **DEL REVÉS**

Tema: Psicología emocional y etapas de la infancia.

### **HORSE GIRL**

Tema: Sueños e interpretación.

### **THE EXPERIMENT**

Tema: El experimento de Zimbardo sobre los roles en una cárcel.

### **MINDSCAPE**

Tema: Detective de una mente.

### **LOS COMULGANTES**

Temas: y el horror neurótico.

### **MEMENTO.**

Tema: La memoria como identidad.

### **LAS TRES CARAS DE EVA.**

Tema: Estudio de personalidad múltiple.

### **PERSONA.**

Tema: Identidad y actores

### **AMERICAN PSICO.**

Tema: Identidad.

### **A FACT (CORTO DE POL ANDREU)**

Tema: Condicionamiento y malestar en la cultura.

### **NO ES PAIS PARA VIEJOS.**

Tema: Interpretar los sueños de Tom.

### **UN DÍA DE FURIA.**

Tema: Represión y malestar.

### **SPIDER**

Tema: Análisis de la esquizofrenia.

### **ORIGEN.**

Tema: Simbolismo del inconsciente y el sueño.

### **LOS DIENTES DEL DIABLO.**

Tema: Malestar en la cultura.

### **JOKER**

Tema: Análisis sobre la pulsión tánatos y la cultura del malestar.

### **ANIMALES NOCTURNOS.**

Tema: Pulsión eros y pulsión Tánatos.

### **PROZAC NATION**

Tema: Depresión y medicación permanente.

### **SUEÑOS, DE KUROSAWA.**

### **HILARY Y JACKEY**

Tema: Histeria.

---

## ORTEGA Y GASSET Y EL PUNTO DE VISTA. (1883 – 1955)

---

1. *Ortega y Gasset: Perspectivismo y doctrina del punto de vista*

2. *Ortega y Gasset: Razón vital.*

3. *Ortega y Gasset: Pensamiento generacional*

---

**LOS AMANTES DEL CÍRCULO POLAR.**

**12 HOMBRES SIN PIEDAD.**

---

---

Tema: Doctrina del punto de vista.

**LOS SANTOS INOCENTES.**

Tema: Historicismo generacional.

**RASHOMON**

Tema: perspectivismo ante un crimen.

**CRASH**

Tema: Distintos puntos de vista vitales.

**BABEL.**

Tema: Perspectivismo, historia y punto de vista

**AMORES PERROS.**

Tema: perspectivismo.

**SNATCH.**

Tema: Narración con muchos puntos de vista.

**SOLAS**

Tema: Diferencia generacional entre madres e hijas.

Tema: Puntos de vista, razón y verdad.

Perspectivismo de la votación.

**CIUDADANO KANE.**

Tema: Varias perspectivas para reconstruir la vida verdadera de un hombre.

**TRAINSPOTTING.**

Tema: Elige una vida.

**HILARY Y JACKIE**

Tema: Dos puntos de vista.

**UN AMIGO PARA FRANK.**

Tema: Metas y proyecto vital.

**NO ES PAIS PARA VIEJOS**

Tema: Pensamiento generacional.

---

**WITTGENSTEIN Y EL SILENCIO. (1889 – 1951)**

---

1. *Wittgenstein: Límites del lenguaje.*

2. *Wittgenstein: Juegos del lenguaje.*

---

**LOS CRÍMENES DE OXFORD.**

Tema: Lógica del Tractatus en un crimen.

**LA LLEGADA.**

Tema: Lenguaje, mundo y tiempo.

**1984.**

Tema: Neolengua.

**EL CARTERO Y NERUDA**

Tema: La metáfora del mundo.

**WAKING THE LIFE.**

Tema: Las palabras y las cosas.

**EL ÚLTIMO**

Tema: ¿El cine mudo puede decir algo?

**LA DILIGENCIA.**

Tema: ¿Lo que no puede decirse, puede mostrarse?

**MY FAIR LADY.**

Tema: Los juegos del lenguaje y su educación.

---

**SARTRE Y LA MALA FE. (1905 – 1980)**

---

1. *Sartre: La condena de la libertad.*

4. *Sartre: El ser y la nada.*

2. *Sartre: Proyecto del Ser-para-sí.*

5. *Sartre: El infierno son los otros*

3. *Sartre: La mala fe.*

---

**BLANCANIEVES**

Tema: Dilema de la bruja y la mala fe del cazador.

**MARIDOS Y MUJERES.**

Tema:

**LAS VIDAS POSIBLES DE MR.NOBODY.**

Tema: Somos posibilidad.

**WAKING THE LIFE.**

Tema: Capacidades para vivir y decidir. La caja de colores, y el hombre es lo que hace con lo que han hecho de él.

**SEVEN**

Tema: La libertad de no matar.

**BELLA Y BESTIA**

---

---

**THE ADICCITION.**

Tema: Vampirismo de la mala fe.

**FUTURAMA.**

Tema: Libertad. Episodio donde se comen la bandera.

**TAXI DRIVER**

Tema: Existencialismo y vacío.

**LA ISLA DE LAS FLORES.**

Tema: La libertad.

**12 AÑOS DE ESCLAVITUD**

Tema: Albedrío y conciencia de posibilidad.

**LA ULTIMA NOCHE DE BORIS****GRUSHENKO**

Tema: Discurso existencial sobre la nada.

**EL INDOMABLE WILL HUNTING.**

Tema: Elegir es renunciar.

**CADENA DE FAVORES.**

Tema: El mundo como posibilidad.

**POETRY**

Tema: Existencialismo y moral.

---

Tema: ¿Se puede ser feliz sin ser libre?

**EL INCIDENTE.**

Tema: *A puerta cerrada* pero en otros entornos.

**EL ÁNGEL EXTERMINADOR**

Tema: El infierno son los otros.

**EL JOROBADO DE NOTRE DAME.**

Tema: No seguir órdenes.

**EL LABERINTO DEL FAUNO.**

Tema: Decidir desobedecer (Las manos sucias).

**DESMONTANDO A HARRY.**

Tema: El hombre desenfocado no sabe qué elegir.

**EL MIEDO DEL PORTERO ANTE EL****PENALTY.**

Tema: Mala fe y no saber lo que uno quiere.

**THELMA Y LUIS.**

Tema: Los riesgos de la libertad.

---

**AYN RAND Y EL MANANTIAL. (1905 – 1982)**

1. *Ayn rand: Capitalismo romántico.*

3. *Ayn rand: Individualismo heroico.*

2. *Ayn rand: Egoísmo racional.*

---

**EL MANANTIAL**

Tema: Individuo creativo contra el colectivo.

**LA REBELIÓN DE ATLAS.**

Tema: El heroísmo de los empresarios.

**POZOS DE AMBICIÓN**

Tema: Dinero e individualismo.

**EL LOBO DE WALL STREET**

Tema: Egoismo como valor.

**HÉRCULES.**

Tema: Heroe randyano.

**WHIPLASH**

Tema: Ambicion.

---

**ALBERT CAMUS Y LA ROCA DE SÍSIFO. (1913 – 1960)**

1. *Camus: La condición absurda.*

3. *Camus: Mito de Sísifo.*

2. *Camus: Nihilismo de la revuelta.*

4. *Camus: Derecho al suicidio*

---

**LA ELEGANCIA DEL ERIZO.**

Tema: Una niña pretende suicidarse.

**UN HOMBRE SOLTERO.**

Tema:

**EL EXTRANJERO.**

Tema: El sujeto del absurdismo.

**EL CONFORMISTA****SYNECDOCHE**

Tema: El gran discurso del absurdo.

**SUNSET LIMITED**

Tema: Debate entre un religioso y un ateo sobre el suicidio y el sentido de la vida.

**UN HOMBRE SOLTERO.**

Tema: Suicidio y búsqueda del sentido.

---

---

Tema: Absurdismo sin moral.

**FUTURAMA**

Tema: escena de las cabinas de suicidio.

**EL HOMBRE BICENTENARIO.**

Tema: Eutanasia como la de un humano.

**MAR ADENTRO.**

Tema: Derecho al suicidio.

**SISIFO.**

Tema: Corto sobre el mito.

**ATRAPADO EN EL TIEMPO.**

Tema: Mito de Sísifo.

**HANNA Y SUS HERMANAS.**

Tema: La duda de Dios y la tendencia suicida.

**SEPTIEMBRE.**

Tema: Da igual no que se haga, todo es casual.

**JEAN FRANCOIS Y EL SENTIDO DE LA VIDA.**

Tema: Viaje adolescente y rebelde.

---

**BEAUVOIR Y EL SEGUNDO SEXO. (1908 – 1986)**

---

*1. Beauvoir: Feminismo existencial.*

**LA SIRENITA.**

Tema: Análisis al rol. (Gustar al hombre)

**BLANCANIEVES.**

Tema: Análisis al rol. (Quedarse a limpiar)

**LA BELLA Y LA BESTIA.**

Tema: No está bien que una mujer lea y el rol de Gastón.

**PICAPIEDRA.**

Tema: La mujer chapada a la antigua.

**SUEÑOS DE UN SEDUCTOR.**

Tema: Problemas con el cortejo.

**PRECIOUS**

Tema: Exclusión de una mujer de raza.

**LILYA FOREVER.**

Tema: Maltrato femenino y prostitución.

**LADY BIRD**

Tema:

**THELMA Y LUIS.**

Tema: La sororidad.

**TOOSIE.**

Tema: El mundo laboral de hombres y mujeres.

**QUIERO SER COMO BECKAM.**

Tema: Análisis al rol. (Romper el binario).

**MUSTANG.**

Tema: Desigualdad de género y alteridad.

---

*2. Beauvoir: Ontología de la mujer.*

**EL CUENTO DE LA CRIADA**

Tema: Distopía del machismo y violación.

**PERSÉPOLIS.**

Tema: Opresión física y colectiva.

**VÉRTIGO.**

Tema: Convertir a la mujer en una muñeca.

**MULÁN**

Tema: Concepto de mujer, mi dulce y linda flor.

**BRAVE.**

Tema: Lo femenino desde valores alternativos.

**FANDO Y LIS.**

Tema: Violencia machista.

**LA NOVIA.**

Tema: Análisis al rol. (Casarse)

**TE DOY MIS OJOS.**

Tema: Posesión machista.

**WONDER WOMAN**

Tema: Mujer fuera de la cultura.

**LAS SUFRAGISTAS.**

Tema: Mujeres sindicales.

**EL PIANO**

Tema: Análisis al rol. (Ser esposa)

**LA SAL DE LA TIERRA.**

Tema: Análisis al rol. Mujeres de los mineros.

**FAKE ORGASM.**

Tema: Feminismos.

---

**HANNAH ARENDT Y LOS TOTALITARISMOS (1906 – 1975).**

---

*1. Arendt: Origen de los totalitarismos.*

*2. Arendt: La banalidad del mal.*

---

---

## NEGACIÓN

Tema: Juicio que niega el exterminio nazi.

### LA LISTA DE SHILDLER.

Tema: Campos de exterminio y totalitarismo.

### LA OLA.

Tema: Rasgos de un totalitarismo en el aula.

### STARWARS. LA VENGANZA DE LOS SITH.

Tema: Discurso sobre el alzamiento del imperio.

### EL REY LEON

Tema: El fascismo de Scar.

### LA VIDA DE LOS OTROS.

Tema: Aparato totalitario.

### EL SEÑOR DE LA GUERRA

Tema: Terror global.

---

## V DE VENDETTA

Tema: Miedo a la libertad y campos de exterminio.

### LA TUMBA DE LAS LUCIÉRNAGAS

Tema: La bomba de Hisoshima y la banalidad del mal.

### VALS CON BASHIR

Tema: La memoria de un soldado de guerra.

### LA VIDA ES BELLA.

Tema: Campos de exterminio y totalitarismo.

### EL PIANISTA.

Tema: Terror y la banalidad del mal.

---

## FOUCAULT Y EL PANÓPTICO. (1926 – 1984)

---

1. Foucault: *Historia de la locura.*

2. Foucault: *El hombre ha muerto.*

3. Foucault: *Sexualidad y biopoder.*

4. Foucault: *Panóptico y sociedad disciplinaria.*

5. Foucault: *Poder, vigilar y castigar.*

---

### EL PRISIONERO.

Tema: Control panóptico.

### LA NARANJA MECÁNICA.

Tema: Critica a la clínica y la locura.

### ALGUIEN VOLÓ SOBRE EL NIDO DEL CUCO.

Tema: Critica a la clínica y la locura.

### UNA MIRADA EN LA OSCURIDAD.

Tema: Control, vigilancia y drogas.

### OPEN WINDOWS.

Tema: Panóptico a través de las tecnologías.

### 12 MONOS.

Tema: Critica a la institución clínica.

### IF...

Tema: Formas de poder en un internado.

### LOS 400 GOLPES.

Tema: La escuela como institución disciplinaria.

### 71 FRAGMENTOS DE UNA CRONOLOGÍA DEL AZAR.

Tema: Un análisis de los actos o su locura.

### EL EXPERIMENTO

Tema: Vigilar, castigar y poder.

### WAKING THE LIFE.

Tema: Contra la estructura de poder.

### LAS DOCE PRUEBAS DE ASTERIX.

---

### EL SHOW DE TRUMAN

Tema: El panóptico como modelo social.

### 1984

Tema: Vigilar y castigar. El biopoder.

### CADENA PERPETUA

Tema: La cárcel como institución disciplinaria.

Institucionalización del poder.

### LA BROMA ASESINA.

Tema: La locura es semejante en Batman y Joker.

### MINORITY REPORT

Tema: Sociedad panóptica sobre hechos futuros.

### DEAD MAN WALKING.

Tema: La prisión y la pena de muerte.

### SHOW DE TRUMAN.

Tema: El panóptico de la sociedad actual.

### BRAZIL

Tema: Sociedad de control.

### LA VIDA DE LOS OTROS

Tema: Sociedad de control.

### EL SEÑOR DE LOS ANILLOS.

Tema: Panoptismo. Sauron, el ojo que todo lo ve.

### BLACK MIRROR. OSO BLANCO.

Tema: Sistema disciplinario de castigo.

### LA CAZA.

Tema: Control y poder de un pueblo.

---

---

Tema: La casa de la locura y el poder de la burocracia.

**PROZAC NATION.**

Tema: Narcocracia y crítica a la clínica.

**JUEGO DE TRONO**

Tema: Varys y el foucault de los 7 reinos.

**WALL-E.**

Tema: El robot panóptico del futuro.

---

**BAUDRILLARD Y EL CRIMEN PERFECTO. (1929 – 2007)**

1. *Baudrillard: La muerte de la realidad.*

3. *Baudrillard: Pantalla total.*

2. *Baudrillard: Hiperrealidad y simulacro.*

---

**MANK**

Tema: Los medios de comunicación y la realidad.

**BOLT**

Tema: Duda sobre la realidad.

**MATRIX**

Tema: El desierto de lo real.

**LA MONTAÑA SAGRADA.**

Tema: Momento de “atrás cámara”.

**EXISTENZ**

Tema: Dudar que no hay retorno a ninguna realidad.

**AMERICAN GODS.**

Tema: La diosa de los medios de comunicación, Media, y el dios de la globalización y del terror, Mister World.

**LA CORTINA DE HUMO.**

Tema: Símil a “La guerra del golfo nunca pasó”.

**EL SHOW DE TRUMAN**

Tema: Vivir en un escenario, una hiperrealidad.

**CIUDADANO KANE.**

Tema: La imposición de la verdad en la prensa.

**EL HOMBRE EN EL CASTILLO.**

Tema: Remitir a signos y duda de lo real.

**EL ESCÁNDALO DE LARRY FLINT.**

Tema: La verdad y la libertad de expresión.

**MAÑANA NUNCA MUERE**

Tema: Las malas noticias son buenas noticias.

**JUEGOS DEL HAMBRE.**

Tema: Muerte y realidad del espectáculo.

**MAD CITY (EL CUARTO PODER)**

Tema: Los medios de control de la realidad.

**EL GRAN CARNAVAL**

Tema: Audiencia, ficción e inmoralidad.

**NIGHTCRAWLER**

Tema: Audiencia, ficción e inmoralidad.

**TOY STORY 4**

Tema: Un anuncio no es real.

**LOS SIMPSON. AL FILO DEL PANFLETO.**

Tema: Monopolio de medios comunicacionales.

**NETWORK, UN MUNDO IMPLACABLE.**

Tema: No existe la realidad, existe el dinero.

**BLADE RUNNER 2049.**

Tema: Hiperrealidad, “Estás muy solito”.

**LA DICTADURA PERFECTA.**

Tema: Campaña electoral con los medios comprados.

**BLACK MIRROR. USS CALLISTER.**

Tema: Vivir en la hiperrealidad de un videojuego.

**BLACK MIRROR. SAN JUNÍPERO**

Tema: Vivir conectados a una máquina.

**ELECTRIC DREAM. REAL ES.**

Tema: Imposible diferenciar la realidad.

---

**LÉVINAS Y EL OTRO ROSTRO.**

---

---



---

**AMERICAN HISTORY X**

Tema: Racismo nazi.

**PRECOIUS**

Tema: Exclusión social.

**ALIEN ANTION**

Tema: Racismo especista.

**FORREST GUMP.**

Tema: Discapacitado mental.

**EL JOROBADO DE NOTRE DAME**

Tema: ¿Quién es el monstruo?

**ME LLAMO SAM**

Tema: Discapacitado mental.

**EL HOMBRE ELEFANTE**

Tema: Noción de monstruo.

**BATMAN VUELVE.**

Tema: Exclusión del pingüino, y origen de un villano.

**LOS OLVIDADOS**

Tema: La pobreza marginal.

**TOMBOY**

Tema: Transgénero de 10 años.

**LA FORMA DEL AGUA.**

Tema: experimentar con la otredad.

**MOMMY**

Tema: Exclusión por trastorno mental.

**COWBOY DE MEDIANOCHE.**

Tema: Exclusión a la pobreza.

**ARRUGAS**

Tema: Los ancianos como otros.

**THE VISITOR**

Tema: El inmigrante como otro.

**EL CUENTO DE LA CRIADA.**

Tema: La mujer como otra.

**TIMBUKTU.**

Tema: La religión como otra.

**LA VIDA DE ADELE**

Tema: Orientación sexual.

**CIRCO DE LAS MARIPOSAS.**

Tema: La aceptación de otras bellezas.

**WONDER**

Tema: Bullying por estigmas físicos.

**INTOLERANCIA**

Tema: Historia de la intolerancia.

**SHRECK.**

Tema: Prejuicios de fealdad y raza.

**ROMPE RALPH.**

Tema: Binarios equivocados.

**KUNG FU PANDA.**

Tema: Falta de esperanzas por apariencias.

**AL AZAR DE BALTASAR**

Tema: Maltrato animal, exclusión y violencia.

**CRASH**

Tema: Colisión social con los otros.

**DJANGO DESENCADENADO.**

Tema: La negritud, racismo.

**ELECTRIC DREAMS: HUMANO ES.**

Tema: Reconocerle humanidad al otro.

**MI NOMBRE ES HERBEY MILK**

Tema: Exclusión por ser homosexual.

**MY MAD FAT DIARY**

Tema: Exclusión por ser gorda.

**ROSETTA.**

Tema: Exclusión a la pobreza.

**FIEBEL Y EL NUEVO MUNDO.**

Tema: El inmigrante como oro.

**HAZ LO QUE DEBAS.**

Tema: La raza negra como otro.

---

## **EPÍLOGO: PAIDEIA Y PANTALLA, NUEVAS FORMAS DE ENSEÑAR A PENSAR CON LA MIRADA.**

*“La filosofía ocupará el corazón del currículum solo cuando haya demostrado a los educadores que ese es su sitio”*

(Lipman, 1992, p.28)

Se apagan las luces. Las palomitas se acaban. Los filósofos/as se levantan de la butaca. Pero la filosofía y sus problemas sigue ahí, en el fondo negro de esta caverna global, la *cinesfera* y sus pantallas. En los docentes, en cada alumno/a, en la enseñanza. Ahora más que nunca, la educación debe aprender y enseñar desde nuevas ópticas y objetos, educar ante el debilitamiento del pensamiento crítico que aflora, agota y cansa en un mundo cada vez más líquido, retórico, inconsistente, acelerado, mundanizado, y en su apariencia superficial, incomprensible.

En la esencia de la educación, la filosofía y sus formas, son un acto y experiencia educativa en sí. No es extraño, que los modelos de enseñanza del pensamiento hayan tomado a la filosofía como la disciplina que articular los cambios y desarrollo del pensamiento desde que la humanidad se definió como humana. Y ese ser humano es un narrador eterno y en cuya narración desvela sus preguntas, y estas ahora, tienen un enorme reflejo en el cine, espejeo y reflejo de los problemas, bonanzas y miserias del mundo actual. Hoy, el cine es el narrador de las mitologías, y la memoria de la humanidad. El cine es un almacén de filosofía visual.

Ante una civilización *cinevisual* cada vez más dependiente de las pantallas, la educación y la filosofía como centinela del pensar, deben aunarse para entregar las herramientas y alfabetización para leer este nuevo espíritu de la época: el lenguaje y la gramática del cine. Esto modula y señala el advenimiento de un nuevo modelo de escuela necesaria, una escuela del pensamiento para enseñar a pensar desde diferentes dimensiones. Matthew Lipman nos recuerdan nuestra responsabilidad (Accorinti, p.5):

Si no podemos hacer filosofía con niñas y niños, despojamos a su educación del verdadero componente que puede hacer que esa educación sea más significativa. Y si les negamos a los niños y a las niñas una educación significativa, aseguramos que seguirán dominando la ignorancia, la irresponsabilidad y la mediocridad que con frecuencia dominan entre los adultos.

Y esta forma de dar un lugar competencial y central a la práctica de la filosofía en la escuela dota al sistema educativo, sus agentes y sus recursos, de una metodología y disciplina central, nuclear, que desarrollara los saberes necesarios y habilidades *de lo incierto* en las demás disciplinas, competencia, áreas de saber, y contenidos. Ya sea desde los recursos actuales como de los recursos venideros e inimaginables que el impacto de la sociedad líquida nos traerá. Por ello, como defiende Brenifier (2012):

Nos parece fundamental conceder al pensamiento en tanto pensamiento una entidad propia en el seno de la escuela, haciendo que los niños/as disfruten del placer del pensamiento, sin esperar nada más de ello, igual que el deporte les hace disfrutar del placer del cuerpo (...) ¿Si ese placer no se desarrolla en la escuela primaria, ¿Cuándo será el momento? O lo hacemos en el colegio o en el instituto o no lo haremos nunca” (p. 164).

La filosofía como educación de la mirada del espíritu, de *paideia* platónica, toma el cine como una caverna simulada, una máquina llena de ficciones para entrenarnos en el doble proceso de ascenso de lo concreto de la imagen a las ideas, y el descenso de los universales a lo específico que nos aporta cada miniatura, cada escena, cada momento de nuestra memoria fílmica. Cada momento de nuestra vida. Cada miniatura como *encaminamiento*.

Entendemos que la enseñanza del pensar desde la filosofía nos ofrece desde su práctica habilidades para pensar con los ojos. Y es que tanto sus destrezas competenciales, procesos mentales, modelo de enseñanza y formato metodológico, ocuparían en toda escuela que abogue por el pensamiento la raíz de su currículo. Pues como cita Lipman (1997):

La filosofía en la única disciplina que establece conexiones múltiples con el resto de materias y que por ello ofrece un marco idóneo para que el estudiantado pueda pensar a través de estas otras disciplinas. El razonamiento, la formación del conceptos y habilidades del juicio que potencia la filosofía en los primeros años de educación primaria son indispensables para los estudios secundarios. Lo que aporta la filosofía en cuanto una base humanística sometida a deliberación en el aula es también indispensable para el bachillerato, la universidad, la formación personal, la formación como padres, etc. (p. 250).

El pensamiento del espectador complejo en las aulas, como es la formación con Cinesofía, abona un horizonte para la enseñanza del pensamiento cada vez más cercano, habilitando que las operaciones del filosofar haciendo que la práctica del pensar tenga un lugar en la enseñanza diaria desde el cuestionamiento de objetos estéticos a problematizar, como es el arte y el cine. Pues el cine, al igual que la ciencia y el arte, crean modelos que facilitan el acceso y conocimiento del mundo. Un acceso al mundo desde un espectador complejo, que aúna tanto las habilidades socráticas como la lectura de la gramatología del cine, que podríamos entenderlo como un espectador sabio, que más que espectar interactúa.

A través de estas líneas hemos planteado una *didáctica de la filosofía y el cine* como una nueva forma de dialogar con la pantalla para poder dialogar entre nosotros, de una forma amable, desacelerada y placentera con el otro. En comunidad, en investigación. Una forma de relacionarnos con la pantalla en su estado más estético, el cine, que nos abre problemas y busca compartir con los demás rostros las grandes cuestiones. Una nueva forma de dialogar con la ficción y la imagen y llevar el diálogo socrático y comunitario al estudio de problemas humanos pretendiendo una esperanzada renovación de la democracia y sus vínculos de la sociedad. Una educación social y comunitaria que nutra la razón y la razonabilidad, desde la ética y sus valores, aspecto que le es propiedad al pensamiento filosófico. Y es que, para denominar a un proceso como educativo este debe armonizar la formación del juicio y la razonabilidad, y entonces “será cuando nos damos cuenta que estas finalidades se podrán satisfacer mediante una sólida e ininterrumpida práctica de la filosofía incorporada al currículo escolar desde la educación infantil hasta los últimos niveles” (Lipman, 1997, p.110).

La filosofía, es una práctica diaria, es practicar el arte de preguntarse por las grandes preguntas de la vida. Enseñar a pensar la vida, desde materias y sin ninguna de ellas, es enseñar a pensar desde el asombro, la problematización y el desconocimiento de los caminos (Matthews, p.12). ¿Acaso no hay herramientas más duraderas y de confianza que aquellas que valen para nada demasiado específico, pero para todo? Que parecen que son para ninguna época, pero son para todas ellas.

Hemos ofrecido recursos y un vasto catálogo de miniaturas, ejercicios, propuestas pedagógicas; pero, sin duda es la práctica la que funda la competencia filosófica y el enfoque metodológico de Cinesofía. Sin embargo, el cine de enorme potencial filosófico y lúdico sigue siendo un elemento metodológico “casi” ignorado en la escuela. A través

del trabajo de *miniaturas* que hemos edificado, y presentadas estas como párrafos audiovisuales y textos de problematización, hemos pretendido dar forma a un banco de recursos potenciales para filosofar en el aula con un estilo lúdico pero riguroso. Por ello hemos sido cuidadosos al confeccionar esta filmografía, de arranque e inicial, para la práctica filosófica, de carácter abierto a modo de lista “*make it yourself*”, para que los docentes e investigadores puedan usarla como manual de consulta, las apropien y elaboren su diseño bajo sus propias preferencias y necesidades. Cualquiera de estos recortes es excelente para explorar numerosos ámbitos, y más allá de las propuestas que ofrecemos, están las preguntas e inquietudes filosóficas de cada docente y su aula, de cada investigador y su autoconocimiento. Y eso es un *sinfín*.

Nosotros también hemos de preguntarnos, y tener el compromiso de acompañar a los niños/as en las grandes preguntas del mundo, un mundo y una mitología de mundo que se esconde tras las pantallas. Buscando hacer la filosofía más didáctica y la didáctica más filosófica, habilitamos un nuevo recurso – la lectura filosófica del cine - con el que disparar las habilidades del pensamiento desde una propuesta metodológica sólida, como es Cinesofía, señalando, que la población y su sistema escolar tienen profusos problemas para un pensamiento riguroso, y que el mundo cinesférico y pantallístico no va a facilitar esta vía, sino más bien engrandecer esta dificultad que exigirá, y cada vez más, que alfabeticemos en esta urgencia educativa, el *pensamiento cinevisual*.

## **EPILOGUE AND CONCLUSIONS: PAIDEIA AND SCREEN, NEW WAYS OF TEACHING TO THINK WITH THE EYE.**

"Philosophy will occupy the heart of the curriculum only when it has demonstrated to educators that this is its place."

(Lipman, 1992, p.28)

The lights go out. The popcorn runs out. The philosophers get up from their seats. But philosophy and its problems are still there, in the black background of this global cavern, the *Cinesphere* and its screens. In teachers, in each student, in teaching. Now more than ever, education must learn and teach from new optics and objects, educate in the face of the weakening of critical thinking that emerges, exhausts and tires in a world that is increasingly liquid, rhetorical, inconsistent, accelerated, worldly, and in its superficial appearance, incomprehensible.

In the essence of education, philosophy and its forms are an educational act and experience in itself. It is not strange that the teaching models of thought have taken philosophy as the discipline that articulates the changes and development of thought since humanity defined itself as human. And that human being is an eternal narrator and in whose narration he reveals his questions, and these now have a huge reflection in the cinema, mirror and reflection of the problems, bounties and miseries of today's world. Today, cinema is the narrator of mythologies and the memory of humanity. Cinema is a storehouse of visual philosophy.

In the face of an increasingly screen-dependent *cinema-visual civilization*, education and philosophy as a sentinel of thinking must join forces to provide the tools and literacy to read this new spirit of the age: the language and grammar of cinema. This modulates and signals the advent of a new model of school needed, a school of thought to teach thinking from different dimensions. Matthew Lipman reminds us of our responsibility (Accorinti, p.5):

If we cannot do philosophy with girls and boys, we strip their education of the very component that can make that education more meaningful. And if we deny children a meaningful education, we ensure that they will continue to dominate the ignorance, irresponsibility, and mediocrity that often dominate among adults.

And this way of giving a central place to the practice of philosophy in the school provides the educational system, its agents and its resources, with a central, nuclear methodology and discipline that will develop the necessary knowledge and skills from the uncertainties of the other disciplines, competencies, areas of knowledge, and contents. Whether from the current resources or from the coming and unimaginable resources that the impact of the liquid society will bring us. Therefore, as Brenifier (2012) argues:

It seems fundamental to us to grant thought as thought an entity of its own within the school, making children enjoy the pleasure of thought, without expecting anything else from it, just as sport makes them enjoy the pleasure of the body (...) If this pleasure is not developed in elementary school, when will it be the time? Either we do it in school or in high school or we will never do it" (p. 164).

Philosophy as education of the gaze of the spirit, of Platonic paideia, takes the cinema as a simulated cavern, a machine full of fictions to train us in the double process of ascent from the concrete of the image to the ideas, and the descent from the universals to the specific that each miniature, each scene, each moment of our filmic memory brings us. Each moment of our life. Each miniature as a path.

We understand that the teaching of thinking from philosophy offers us from its practice skills to think with our eyes. And it is that so much its competency skills, mental processes, teaching model and methodological format, would occupy in any school that advocates thinking the root of its curriculum. For as Lipman (1997) quotes:

Philosophy is the only discipline that establishes multiple connections with the other subjects and therefore offers an ideal framework for students to think through these other disciplines. The reasoning, the formation of concepts and skills of judgment that philosophy promotes in the first years of primary education are indispensable for secondary studies. What philosophy brings as a humanistic base subjected to deliberation in the classroom is also indispensable for high school, university, personal formation, parenting, etc. (p. 250).

The thinking of the *complex spectator* in the classroom, as is the formation with *Cinesophy*, opens a horizon for the teaching of thought increasingly closer, enabling the operations of philosophizing by making the practice of thinking have a place in daily teaching from the questioning of aesthetic objects to be problematized, such as art and cinema. For cinema, like science and art, create models that facilitate access to and



knowledge of the world. An access to the world from a complex spectator, who combines both Socratic skills and the reading of the grammatology of cinema, which we could understand as a wise spectator, who interacts more than spectating.

Through these lines we have proposed *didactics of philosophy and cinema* as a new way of dialoguing with the screen in order to be able to dialogue among ourselves, in a kind, slowed down and pleasant way with the other. In community, in research. A way of relating to the screen in its most aesthetic state, the cinema, which opens up problems for us and seeks to share with other faces the great questions. A new way of dialoguing with fiction and image and bringing Socratic and communitarian dialogue to the study of human problems, aiming at a hopeful renewal of democracy and its links with society. A social and community education that nurtures reason and reasonableness, from ethics and its values, an aspect that belongs to philosophical thought. And it is that, to denominate a process as educational, it must harmonize the formation of judgment and reasonableness, and then "it will be when we realize that these purposes can be satisfied through a solid and uninterrupted practice of philosophy incorporated to the school curriculum from the infantile education to the last levels" (Lipman, 1997, p.110).

Philosophy is a daily practice; it is to practice the art of asking oneself about the great questions of life. To teach to think life, from subjects and without any of them, is to teach to think from the astonishment, the problematization and the ignorance of the ways (Matthews, p.12). Are there not more durable and reliable tools than those that are valid for nothing too specific, but for everything? That seem to be for no era, but are for all of them.

We have offered resources and a vast catalog of *miniatures*, exercises, pedagogical proposals; but it is undoubtedly the practice that founds the philosophical competence and methodological approach of Cinesofia. However, the cinema of enormous philosophical and playful potential remains a methodological element "almost" ignored in school. Through the work of miniatures that we have built, and presented as audiovisual paragraphs and problematization texts, we have tried to shape a bank of potential resources for philosophizing in the classroom in a playful but rigorous style. For this reason, we have been careful in putting together this filmography, starting and initial, for philosophical practice, of an open nature as a "*make it yourself*" list, so that teachers and researchers can use it as a reference manual, appropriate it and elaborate its design according to their own preferences and needs. Any of these cuttings is excellent for

exploring numerous areas, and beyond the proposals we offer, there are the philosophical questions and concerns of each teacher and his or her classroom, of each researcher and his or her self-knowledge. And that is endless.

We also have to ask ourselves, and have the commitment to accompany the children in the great questions of the world, a world and a mythology of the world that hides behind the screens. Seeking to make philosophy more didactic and didactics more philosophical, we enable a new resource - the philosophical reading of cinema - with which to trigger thinking skills from a solid methodological proposal, as is *Cinesophy*, pointing out that the population and its school system have a great need for a new way of thinking, that the population and its school system have many problems for rigorous thinking, and that the cinematic and screen world will not facilitate this way, but rather magnify this difficulty that will require, and increasingly so, that we alphabetize in this educational urgency, the cinema-visual thinking.

## **EPÍLOGO E CONCLUSÕES: PAIDEIA E ECRÃ, NOVAS FORMAS DE ENSINAR A PENSAR COM OS OLHOS.**

"A filosofia só ocupará o coração do currículo quando tiver mostrado aos educadores que este é o seu lugar"

(Lipman, 1992, p.28).

As luzes apagam-se. As pipocas acabam. Os filósofos levantam-se dos seus lugares. Mas a filosofia e os seus problemas ainda lá estão, no fundo negro desta caverna global, a kinesfera e os seus ecrãs. Nos professores, em cada aluno, no ensino. Agora mais do que nunca, a educação deve aprender e ensinar a partir de novos pontos de vista e objectos, educar face ao enfraquecimento do pensamento crítico que emerge, esgota e cansa num mundo cada vez mais líquido, retórico, inconsistente, acelerado, mundano, e na sua aparência superficial, incompreensível.

Na essência da educação, a filosofia e as suas formas são um acto e uma experiência educacional em si. Não surpreendentemente, modelos de pensamento pedagógico tomaram a filosofia como a disciplina que articula as mudanças e o desenvolvimento do pensamento desde que a humanidade se definiu como humana. E esse ser humano é um eterno narrador e em cuja narração revela as suas questões, e estas têm agora um enorme reflexo no cinema, um espelho e reflexo dos problemas, das dádivas e misérias do mundo de hoje. Hoje, o cinema é o narrador das mitologias, e a memória da humanidade. O cinema é um armazém de filosofia visual.

Face a uma *civilização cinematográfica* cada vez mais dependente do ecrã, a educação e a filosofia como sentinela do pensamento devem unir forças para fornecer os instrumentos e a alfabetização para ler este novo zeitgeist: a linguagem e a gramática do cinema. Isto modula e assinala o advento de um novo modelo de escola necessário, uma escola de pensamento para ensinar o pensamento a partir de diferentes dimensões. Matthew Lipman recorda-nos a nossa responsabilidade (Accorinti, p.5):

Se não podemos fazer filosofia com raparigas e rapazes, despojamos a sua educação da própria componente que pode tornar essa educação mais significativa. E se negamos às crianças uma educação significativa, asseguramos que elas continuarão a dominar a ignorância, irresponsabilidade e mediocridade que frequentemente dominam entre os adultos.

E esta forma de dar um lugar central e competente à prática da filosofia na escola confere ao sistema educativo, aos seus agentes e aos seus recursos, uma metodologia e disciplina central, nuclear, que desenvolverá os conhecimentos e competências necessárias a partir das incertezas das outras disciplinas, competências, áreas de conhecimento, e conteúdos. Seja dos recursos actuais ou dos recursos futuros e inimagináveis que o impacto da sociedade líquida nos trará. Portanto, como argumenta Brenifier (2012):

Pensamos que é essencial dar ao pensamento como pensamento a sua própria entidade dentro da escola, fazendo com que as crianças desfrutem do prazer de pensar, sem esperar mais nada dele, tal como o desporto as faz desfrutar do prazer do corpo (...) Se este prazer não se desenvolve na escola primária, quando será o momento? Ou o fazemos na escola ou no liceu ou nunca o faremos" (p. 164).

A filosofia como educação do olhar do espírito, da paideia platónica, toma o cinema como uma caverna simulada, uma máquina cheia de ficções para nos treinar no duplo processo de ascensão do concreto da imagem às ideias, e a descida dos universais ao específico que cada miniatura, cada cena, cada momento da nossa memória fílmica nos traz. Cada momento da nossa vida. Cada miniatura como um caminho.

Compreendemos que o ensino do pensamento a partir da filosofia nos oferece, a partir da sua prática, competências para pensar com os nossos olhos. E o facto é que tanto as suas competências, processos mentais, modelo de ensino e formato metodológico, ocupariam em qualquer escola que advogue pensar a raiz do seu currículo. Pois como citações de Lipman (1997):

A filosofia é a única disciplina que estabelece múltiplas ligações com outras disciplinas e, portanto, oferece um quadro ideal para os estudantes pensarem em todas estas outras disciplinas. O raciocínio, a formação de conceitos e a capacidade de julgamento que a filosofia promove nos primeiros anos do ensino primário são indispensáveis para o ensino secundário. O que a filosofia proporciona como base humanística para a deliberação na sala de aula é também indispensável para o bacharelato, a universidade, a formação pessoal, a parentalidade, etc. (p. 250).

O pensamento do *espectador complexo* na sala de aula, como é o caso da formação em cinesofia, abre um horizonte para o ensino do pensamento cada vez mais próximo, permitindo que as operações de filosofar fazendo com que a prática do pensamento tenha um lugar no ensino diário a partir do questionamento dos objectos estéticos a

problematizar, tais como a arte e o cinema. Para o cinema, como a ciência e a arte, criar modelos que facilitem o acesso e o conhecimento do mundo. Um acesso ao mundo a partir de um espectador complexo, que combina tanto a capacidade socrática como a leitura da gramatologia do cinema, que poderíamos compreender como um espectador sábio, que interage mais do que espectador.

Através destas linhas, propusemos *uma didáctica da filosofia e do cinema* como uma nova forma de diálogo com o ecrã a fim de podermos dialogar entre nós, de uma forma amigável, desacelerada e agradável com o outro. Na comunidade, na investigação. Uma forma de se relacionar com o ecrã no seu estado mais estético, o cinema, que nos abre problemas e procura partilhar as grandes questões com outros rostos. Uma nova forma de diálogo com ficção e imagem e de levar o diálogo socrático e comunitário ao estudo dos problemas humanos, visando uma renovação esperançosa da democracia e das suas ligações com a sociedade. Uma educação social e comunitária que nutre a razão e a razoabilidade, baseada na ética e nos seus valores, um aspecto que pertence ao pensamento filosófico. Para chamar a um processo um processo educativo, ele deve harmonizar a formação do julgamento e da razoabilidade, e então "será quando nos apercebermos de que estes objectivos podem ser satisfeitos através de uma prática sólida e ininterrupta da filosofia incorporada no currículo escolar desde a educação infantil até aos últimos níveis" (Lipman, 1997, p.110).

A Filosofia é uma prática diária, é praticar a arte de se colocar as grandes questões da vida. Ensinar a pensar na vida, a partir de assuntos e sem nenhum deles, é ensinar a pensar a partir do espanto, da problematização e da ignorância dos caminhos (Matthews, p.12). Não existem instrumentos mais duradouros e fiáveis do que aqueles que são bons para nada demasiado específicos, mas para tudo? Isso parece não ser para nenhuma época, mas é para todas elas.

Oferecemos recursos e um vasto catálogo de miniaturas, exercícios, propostas pedagógicas; mas é sem dúvida a prática que está na base da competência filosófica e da abordagem metodológica da Cinesofia. No entanto, o cinema, com o seu enorme potencial filosófico e lúdico, continua a ser um "quase" elemento metodológico ignorado nas escolas. Através do trabalho em miniatura que construímos, e apresentado como parágrafos audiovisuais e textos de problematização, tentámos dar forma a um banco de recursos potenciais para filosofar na sala de aula, num estilo lúdico mas rigoroso. Por conseguinte, temos sido cuidadosos na elaboração desta filmografia, como recurso inicial

e inicial para a prática filosófica, aberta sob a forma de uma lista *"faça-o você mesmo"*, para que professores e investigadores possam utilizá-la como manual de referência, apropriá-la e concebê-la de acordo com as suas próprias preferências e necessidades. Qualquer um destes recortes é excelente para explorar numerosas áreas, e para além das propostas que oferecemos, existem as questões e preocupações filosóficas de cada professor e da sua sala de aula, de cada investigador e do seu auto-conhecimento. E isso é interminável.

Temos também de nos perguntar, e temos o compromisso de acompanhar as crianças nas grandes questões do mundo, um mundo e uma mitologia do mundo que se esconde atrás dos ecrãs. Procurando tornar a filosofia mais didáctica e a didáctica mais filosófica, possibilitámos um novo recurso - a leitura filosófica do cinema - com o qual desencadeámos competências de pensamento a partir de uma sólida proposta metodológica, como *Cinesofia*, salientando que a população e o seu sistema escolar têm de estar conscientes do facto de que as crianças e o seu sistema escolar têm uma grande necessidade de uma nova forma de pensar, que a população e o seu sistema escolar têm muitos problemas para um pensamento rigoroso, e que o mundo cinematográfico e do ecrã não facilitará este caminho, mas antes agravará esta dificuldade, o que exigirá cada vez mais que nos tornemos alfabetizados nesta urgência educativa, o *pensamento cinema-visual*.

## BIBLIOGRAFÍA.

- Abrams, J.J. (2012). La filosofía de Stanley Kubrick. Barcelona: Biblioteca Buridán.
- Accorinti, S. (2000). Trabajando en el aula. Buenos Aires, Manantial.
- Agel, H. y G. (1958). Manual de iniciación cinematográfica. Madrid: Rialp.
- Agúndez, A., et. Al. (2012.) Cosmopolitismo Reflexivo. Educar mediante la investigación filosófica para construir comunidades inclusivas. Manual de apoyo para facilitar las sesiones. UE: PEACE Philosophical Enquiry Advancing Cosmopolitan Engagement. Ediciones La rectoral.
- Albersmeier, F. y Christian, A. (2020) In there any Utopia in Zootopia?, en Richard B. Davis (Editor) Disney and Philosophy: Truth, trust, and Little bit of pixie dust. EE.UU: Wiley Blackwell Philosophy and pop culture series. 235-243.
- Allen, W. (1974). Como acabar de una vez por todas con la cultura. Barcelona: Tusquets editores.
- Álvarez, O. (2010). II Jornadas de filosofía y desarrollo personal. filosofía práctica y
- Alzola, P. (2020). El cine de Terrence Malick. La esperanza de llegar a casa. Navarra: S.A. Eunsa. Ediciones Universidad de Navarra.
- Amar Rodriguez, V.M. (2009). El cine y otras miradas: contribuciones a la educación y a la cultura audiovisual. Zamora: Ediciones comunicación Social.
- Amelio, R. (1971). Film in the classroom. Ohio: Pflaum/Standard. Capítulo 1.
- Amestoy De Sánchez, M. (2002). La investigación sobre el desarrollo y la enseñanza de las habilidades de pensamiento. *Revista electrónica de investigación educativa*, 4(1), 01-32.
- Andrés, I., y otros (2005): *Reevaluar. La evaluación reflexiva en la escuela*. Barcelona: Eunmo Octaedro.
- Ángel, C. (1993): *La Filosofía como educación*. en Filosofía y Educación. Eds. De la Universidadde Castilla –La Mancha. p.30
- Antúnez, S. (2001). Del proyecto educativo a la programación de aula. Barcelona: Ed. Grao.
- Arendt, H. (2003). La condición Humana. Madrid: Paidos. 1958.
- Aristóteles. (2019). Ética de Nicómaco. Edición de Atilano Domínguez. Salamanca: Hitos, Ed. Guillermo Escolar.
- Ariza, L.M. (2018). ¡Vigilen los cielos!: La filosofía de la ciencia ficción. Barcelona: Ed. Arpa.
- Arnaiz, G. (2007). El giro práctico de la filosofía. *Diálogo Filosófico* 68 170-206.
- Asociación española de geografía (2019). GEOGRAFÍA Y CINE.age-geografia.es. Recuperado el 25 de septiembre de 2021: <https://www.age-geografia.es/site/geografia-y-cine/>
- Atienza, Manuel (2004): La Guerra de las falacias. Alicante: Librería Compás.
- Aumont, J. (1996). Á quoi pensent les film?. París. Ed, Séguier.
- Badiou, A . (2004). El cine como experimentación filosófica. En Yoel, G , *Pensar el cine 1. Imagen, ética y filosofía*. Buenos Aires. Manantial.
- Badiou,A. (2016). El cine como acontecimiento. El cine de David Lynch. Paradiso



- Bahón, J. (2018). Guías para Aprender a pensar. Colección Savia. Madrid: Editorial SM.
- Baiges, A. y Puig, I. (2006). Cinèfil. Cinema y filosofía. Barcelona: Grupo Iref.
- Barber, B. (2004). Democracia fuerte: Política participativa para una nueva época. Córdoba: Ed. Almuzara.
- Basallo, F. (2016). Julián Marías, crítico de cine. El filósofo enamorado de Greta Garbo. Madrid: Ed. Fórcola.
- Baudrillard, J. (1991). La guerra del golfo no ha tenido lugar. Barcelona, Anagrama.
- Bauman, Z. (2005). Amor líquido: acerca de la fragilidad de los vínculos humanos. México D.F: Fondo de cultura económica.
- Bauman, Z. (2008). Los retos de la educación en la modernidad líquida. Barcelona. Gedisa.
- Bauman, Z. (2013). Sobre la educación en el mundo líquido. Barcelona, Paidós.
- Benjamin, W. (1989). La obra de arte en la era de la reproductibilidad técnica. Buenos Aires: Taurus.
- Berardi (Bifo), Franco. (2007). Generación Post-alfa. Xxxx: Ed. Tinta Limón.
- Berardi, F. (2006). Generación post alfa. Patologías e imaginarios en el semiocapitalismo. Madrid: Ed. Tinta Limón.
- Bergala, A. (2006) La hipótesis del cine: Pequeño tratado sobre la transmisión del cine en la escuela y fuera de ella. Barcelona: Laertes.
- Bergman, I. (1992). Imágenes. Barcelona: Tusquets editores.
- Bergson, H. (2006). Materia y memoria: ensayo sobre la relación del cuerpo con el espíritu. Buenos Aires. Editorial Cactus.
- Berruezo, R., et. Al. (2010). El cine como recurso metodológico en la docencia de historia de la educación. *Cuadernos de Historia de la Educación*, 7. Universidad de Navarra, Sociedad Española de Historia de la Educación: F.G. Graf S.L.
- Bilbao, J. (4 de junio de 2018). Clásicos de la literatura española en el cine. jotdown.es. Recuperado el 25 de septiembre de 2021 de: <https://www.jotdown.es/2018/06/clasicos-de-la-literatura-espanola-en-el-cine/>
- Bloom, B. (1975). Taxonomía de los objetivos de la educación: clasificación de las metas educativas. Alcoy: Marfil
- Boal, A. (2009). Teatro del oprimido. Barcelona: Alba editorial.
- Boj Ferrández, J.L. (2011). El cine como recurso en la enseñanza de la ética y la filosofía práctica. *Artificium: Revista iberoamericana de estudios culturales y análisis conceptual*, Año 2, Vol 2 (Agosto-diciembre), 141 – 157.
- Bosch, E. (1992). Entrevista con Matthew Lipman. *Cuadernos de Pedagogía* , nº 2005. p.18.
- Brenifier, O. (2005). El diálogo en clase. Traducción de Gabriel Arnaiz. Santa Cruz de Tenerife, Idea
- Brenifier, O. (2006). Superpreguntas (Colección). Barcelona: Edebé.
- Brenifier, O. (2008). Cuestión de Lógicas. France: Éditions du Seuil. Traducción al español de Mercedes García.

- Brenifier, O. (2011): *Filosofar como Sócrates. Introducción a la práctica filosófica.* Traducción de Gabriel Arnaiz. Valencia: Ed. Diálogo. Colección Tábano.
- Brenifier, O. (2012). *La práctica de la filosofía en la escuela primaria.* Madrid: Diálogo. Recuperado de: <http://www.pratiques-philosophiques.fr/wp-content/uploads/2018/03/Filosofia-escuela-primera-esp.pdf>
- Brenifier, O. (2013). ¿Es común el sentido común? Traducción Mercedes García. En Barroso, O., De la Higuera, J., Sáez, L., (Coords). *La filosofía y su otro: para pensar el presente.* Universidad de Granada, P.447-476.
- Brenifier, O. (s.f.). *El arte de la Práctica Filosófica.* Traducción de Mercedes García Márquez. Alcofribas Ediciones.
- Brenifier, O. (s.f.). *La consulta filosófica.* Alcofribas Ediciones. Recuperado de : <http://www.pratiques-philosophiques.fr/wp-content/uploads/2020/05/La-consulta-filosofica.pdf>
- Brenifier, O; Millon, I. (2011) *Cuaderno de Ejercicios filosóficos.* Recuperado de: <http://www.pratiques-philosophiques.fr>
- Brenifier, O; Millon, I. (2015) *Aprender a Filosofar con Nasreddin.* Recuperado de: <http://www.pratiques-philosophiques.fr>
- Brenifier, O; Millon, I. (2016) *La sabiduría de los cuentos Sufíes.* Recuperado de: <http://www.pratiques-philosophiques.fr>
- Brenifier, O; Millon, I. (2016) *La sabiduría de los cuentos Zen.* <http://www.pratiques-philosophiques.fr>
- Breu, R. y Ambrós, A. (2007). *Cine y educación. El cine en el aula de primaria y secundaria.* Barcelona: Ed. Grao
- Breu, R. y Ambrós, A. (2011). *Cine en la escuela. Propuestas didácticas de películas para primaria y secundaria.* Barcelona: Ed. Grao
- Brian Davis, R. y Irwin, W. (2019) *Disney and Philosophy: Truth, Trust, and a Little Bit of Pixie Dust.* Canadá: The Blackwell Philosophy and Pop Culture Series.
- Buber, M. (1995). *Yo y tú.* Madrid: Caparrós.
- Caballé, M. (2002). *La sabiduría recobrada. Filosofía como terapia.* Barcelona, Kairós.
- Cabrejo, J.C. (2020). *Jodorowsky: El cine como viaje.* Perú: Fondo editorial Universidad de Lima
- Cabrera, J. (2015). *Cine: 100 años de filosofía. Una introducción a la filosofía a través del análisis de películas.* Barcelona: Gedisa.
- Camino Rentería, M<sup>o</sup>.J. (s.f.). *Música y cine. Clase de música 2.0.* Recuperado el 25 de septiembre de 2021 de, <https://www.mariajesusmusica.com/muacutesica-y-cine.html>
- Campillo, A (1992). *El autor, la ficción, la verdad.* Daimón, 5, pp.
- Cano, P.L. (1999). *De Aristóteles a Woody Allen: poética y retórica para cine y televisión.* Barcelona: Gedisa.
- Canudo, R. (1911). *Manifiesto de las Siete Artes.* Recuperado el 19 de enero de 2018, de Material Docente: [https://www.ucursos.cl/icei/2012/1/CYT14CFG1/1/material\\_docente/bajar?id\\_material=495029](https://www.ucursos.cl/icei/2012/1/CYT14CFG1/1/material_docente/bajar?id_material=495029)

- Caparrós Lera, J.M., (2007). Enseñar la historia contemporánea a través de la ficción, *Quaderns de cine*, 1, (Ejemplar dedicado a Cine i ensenyament), pp. 25-35.
- Caparrós, J.M. (1976). Historia crítica del cine. Madrid: Magisterios Español S.A. y Prensa Española, S.A.
- Carbonell, J. (2015). Pedagogías del siglo XXI: Alternativas para la innovación educativa (Recursos educativos). Barcelona: Ed. Octaedro.
- Cardenal, L. (16 octubre de 2017). lourdescardenal.com. Recursos de filosofía. Escalera de metacognición. <https://lourdescardenal.com/2017/10/16/escalera-de-metacognicion/>
- Cardenal, L. (18 noviembre de 2018). Diseña tu sociedad. Lourdes Cardenal. Recursos de filosofía. Recuperable el 2 de agosto de 2021: <https://lourdescardenal.com/2018/11/18/disena-tu-sociedad-version-2-0/>
- Cardenal, L. (18 noviembre de 2018). lourdescardenal.com. Recursos de filosofía. Diseña tu sociedad. Recuperado el 2 de agosto de 2021 <https://lourdescardenal.com/2018/11/18/disena-tu-sociedad-version-2-0/>
- Carracedo, N., & María, A. (2002). *Pensamiento crítico: Desarrollo y valoración de un programa de enseñar a pensar*. <http://redined.mecd.gob.es/xmlui/handle/11162/27361>
- Carrière, J.C. (1997). La película que no se ve. Barcelona: Paidós.
- Casado, A. (2002). “Filosofía para Niños y formación de profesores” en (García M, F. /coord.): Matthew Lipman: Filosofía y educación. Madrid: Ediciones de la Torre. p.311
- Casado, A. y Sánchez-Gey, J. (1999). Valores y educación: una investigación sobre "perfiles valorativos". *Tendencias pedagógicas*, 4, 141-155. ISSN 1133-2654, ISSN-e 1989-8614.
- Casado, A. y Sánchez-Gey, J. (2009). Sobre la vocación del maestro. *Tendencias pedagógicas*, 252, 209-216. ISSN 1133-2654, ISSN-e 1989-8614.
- Castro, S.J.R. (2009). ¿Puede el cine hacer filosofía? *Paideia: Revista de filosofía y didáctica filosófica*, 86, (30), 407 – 418.
- Cavell, S. (1999). La búsqueda de la felicidad. La comedia de enredo matrimonial en Hollywood. Barcelona: Paidós.
- Cebas, E., y García, F. (2004). Research on Philosophy for Children. Recuperado de <http://cehs.montclair.edu/academic/iapc/research.shtml>.
- Chomsky, N. y Ramonet, I. (1993): Cómo nos venden la moto. Barcelona: Icaria
- Choza, J. (1978). Conciencia y afectividad. Aristóteles, Nietzsche, Freud. Pamplona: Eunsa.
- Chul Han, B. (20 de mayo de 2020). La emergencia viral y el mundo de mañana. Byung-Chul Han, el filósofo surcoreano que piensa desde Berlín. El País. <https://elpais.com/ideas/2020-03-21/la-emergencia-viral-y-el-mundo-de-manana-byung-chul-han-el-filosofo-surcoreano-que-piensa-desde-berlin.html>
- Chul Han, B. (2012). La sociedad del cansancio. Barcelona: Herder Editorial.
- Chul Han, B. (2016). La expulsión de lo distinto. Barcelona: Herder, Pensamiento Herder.

- Chul Han, B. (2018) Buen entretenimiento. Una deconstrucción de la historia occidental de la Pasión. Barcelona: Herder Editorial
- Chul Han, B. (2020). La desaparición de los rituales. Barcelona: Herder, Pensamiento Herder.
- Chul Han, B. (2021) La sociedad paliativa. Barcelona: Herder, Pensamiento Herder.
- CineHistoria (2020). Ejemplos de programación de historia y cine. cinehistoria.com. Recuperado el 25 de septiembre de 2021 de <https://cinehistoria.com/didactica/>
- Colom Mañón, R. (1999) “Quien mucho abarca poco aprieta”, en *Papeles del Psicólogo*, 72, pp. 57-70.
- Colom, R., García, L., Rebollo, I. (2005) “Evaluating Philosophy for Children: A Meta-Analysis” en: *Thinking*, vol. 17 n. 4.
- Colom, R., Moriyón, F. G., Centeño, V. T., Cerdá, S. L., & Vidal, M. R. (1997). ¿Desarrollan nuestros estudiantes las destrezas cognitivas? *Aprender a pensar*, (16), 62-73.
- Corea, C. y Lewkowicz, I. (2005). Pedagogía del aburrido: Escuelas destituidas, familias perplejas. Buenos Aires: Paidós Ibérica.
- Cortina, M., y Herrán, A, de la (2005). Cine y Educación para la Muerte II. Making Of. *Cuadernos de Cine y Educación* (36), 20-33.
- Damasio, A. (2018). El error de Descartes: La emoción, la razón y el cerebro. Barcelona: Destino.
- Daros, W. (2017). Posmodernidad y educación en la concepción de G. Lipovetsky. *Revista Filosofía Univ. Costa Rica*, LVI (144), 11-20, Enero-Abril 2017 / ISSN: 0034-8252
- De Bono, E. (1995). Seis sombreros para pensar. Madrid: Paidós.
- De la Herrán, A; Cortina, M. (2006). La muerte y su didáctica: manual para Educación infantil, primaria y secundaria. Madrid: Editorial Universitas, S.A.
- De la Higuera, J (12-14 de febrero de 2000). La enseñanza de la filosofía. Las aportaciones de la filosofía al mundo contemporáneo (ponencia). En Congreso UIMP, Santander.
- De la Torre, S. (1998). Cine para la vida: formación y cambio en el cine. México: Octaedro.
- De Vega, B. (17 de Octubre de 2019). Un filósofo en Silicon Valley. *Ethic*. <https://ethic.es/2019/10/un-filosofo-en-silicon-valley/>
- De Vega, B. (30 de Marzo de 2017). Platón 1 - Google 0: los filósofos arrasan en Silicon Valley. *El Mundo*. Recuperado de: <https://www.elmundo.es/papel/todologia/2017/03/30/58db9331ca4741193b8b461c.html>
- Debord, G. (2005). La sociedad del espectáculo (2ª ED.). Valencia: Ed, Pre-textos.
- Deleuze, G. (1984). *La imagen en movimiento*. Barcelona. Paidós.
- Deleuze, G. (1985) Entrevista de Deleuze con Gilbert Cabasso y Fabrice Renault D`Allones. *Cinema*, 334, 1-3.
- Delgado, P.F. (1996). Investigación y evaluación del pensamiento crítico en el aula. *Aprender a pensar*, nº13 , p.58-59

- Delors, J. y otros. (1996). La Educación encierra un tesoro. Madrid: Santillana-UNESCO.
- Denett, D. (1995). La Conciencia explicada: Una teoría interdisciplinar .Barcelona: Paidós Ibérica.
- Derrida, J. (2001). El cine y sus fantasmas. Entrevista por Antoine de Baecque y Thierry Jousse. Traducido por Fernando La Valle. Cahiers du cinéma, 556. Recuperado de: <http://estafeta-gabrielpulecio.blogspot.com/2010/07/jacques-derrida-el-cine-y-sus-fantasmas.html>
- Descartes. (1986) Discurso del método. Madrid: Editorial mediterráneo.
- Descartes. (2012) Obras completas. Introducción de Cirilo Flores Miguel. Madrid: Editorial Gredos.
- Descartes. (2021). Meditaciones metafísicas. Madrid: Alianza editorial.
- Dewey, John, (1916) Democracia y educación. Madrid: Ed. Morata. Edición 1998.
- Donaldson, M. (1984): La mente de los niños. Madrid: Morata (2ª ed.)
- Educación 3.0. (11 de febrero de 2016). *10 mejores Películas de Historia del Arte, para reforzar la asignatura.* educaciontrespuntocero.com. Recuperada el 25 de septiembre de 2021 de <https://www.educaciontrespuntocero.com/recursos/peliculas-para-reforzar-la-asignatura-de-historia-del-arte/>
- Efe. (4 de diciembre 2019). Informe PISA 2019: Resultados por comunidades autónomas. *El Periódico*.<https://www.elperiodico.com/es/educacion/20191203/informe-pisa-2019-comunidades-autonomas-7760422>
- Eidam, H (28 de enero de 2013). La pregunta filosófica (fragestellung) en la enseñanza o 27 tesis sobre la necesaria ignorancia (estupidez) del enseñante. Traducción de Félix García Moriyón. *Zetischrift für Didaktik der Philosophie, heft 3/93, 203-204.* Recuperado el 2 de agosto 2021, <http://centrodefilosofiaparaninos.blogspot.com.es/2013/01/la-pregunta-filosofica-en-la-ensenanza.html>
- Elenwood, S; y McLaren,N. (1994). Literature-based character education. *Middle School Journal*, Noviembre, pp. 42-47.
- Epstein, J. (1974). *Ecrits sur le cinéma.* París: Seghers.
- Espinel, O. (2014). Filosofía, Prácticas de Sí y Arte de vivir. *Fermentario* 2 (8). 1-16.
- Falzon, C. (2002). La filosofía va al cine: Una introducción a la filosofía. Madrid: Tecnos.
- Fanon, F. (2018), Los desterrados de la tierra. México: Fondo de cultura económica.
- Fear, D. (1 de octubre de 2004). Darwin, Dar-lose: The Genius of ‘Idiocracy’. *rollingstone.com.* Recuperado el 2 de Agosto de 2021 <https://www.rollingstone.com/movies/movie-news/darwin-dar-lose-the-genius-of-idiocracy-51831/>.
- Ferrés, J. (2000). Educar en la cultura del espectáculo. Barcelona: Paidós.
- Filmaffinity. (s.f.) Lista de Lluís: Documentales de filosofíafilmaffinity.com. Recuperado el 25 de septiembre de 2021 de [https://www.filmaffinity.com/es/userlist.php?user\\_id=190178&list\\_id=1002](https://www.filmaffinity.com/es/userlist.php?user_id=190178&list_id=1002)

- Filmaffinity. (s.f.) Lista de Mamen: Cine y filosofía. filmaffinity.com. Recuperado el 25 de septiembre de 2021 de [https://www.filmaffinity.com/es/userlist.php?user\\_id=936950&list\\_id=1003](https://www.filmaffinity.com/es/userlist.php?user_id=936950&list_id=1003)
- Filmaffinity. (s.f.) Lista de Pablo: Películas esenciales para un estudiante de filosofía (MUBI). filmaffinity.com. Recuperado el 25 de septiembre de 2021 de [https://www.filmaffinity.com/es/userlist.php?user\\_id=805384&list\\_id=1070](https://www.filmaffinity.com/es/userlist.php?user_id=805384&list_id=1070)
- Filmaffinity. (s.f.) Lista de Troche: Películas con profundidad Psicológica/Filosófica. filmaffinity.com. Recuperado el 25 de septiembre de 2021 de [https://www.filmaffinity.com/es/userlist.php?user\\_id=534560&list\\_id=1002](https://www.filmaffinity.com/es/userlist.php?user_id=534560&list_id=1002)
- Filmaffinity. (s.f.). Lista de Effy: Películas sobre Filosofía. filmaffinity.com. Recuperado el 25 de septiembre de 2021 de [https://www.filmaffinity.com/es/userlist.php?user\\_id=343356&list\\_id=1010](https://www.filmaffinity.com/es/userlist.php?user_id=343356&list_id=1010)
- Fisher, R. (2002). Juegos para pensar. 120 Juegos para desarrollar la reflexión y el diálogo. Barcelona: Ed. Obelisco.
- Fisher, R. (2007). Cuentos para pensar. Barcelona: Ed. Obelisco.
- Fisher, R. (2009). Valores para pensar. Barcelona: Ed. Obelisco.
- Fisher, R. (2013). Diálogo Creativo, hablar para pensar en el aula. Madrid: Morata. pp. 11-27.
- Foucault, M. (2000): *Vigilar y castigar*: Barcelona, Siglo XXI.
- Freeland, C.A. y Wartberg, T.E. (Eds) (1995). *Philosophy and Film*. New York: Routledge.
- Freire, P y Faundez, A. (2013) Por una pedagogía de la pregunta. Crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistente. Buenos Aires: S.XXI
- Freire, P. (1973). La educación como práctica de la libertad. Madrid: Siglo XXI.
- Freire, P. (2009). Pedagogía del oprimido. Madrid: Siglo XXI.
- García Aller (19 de noviembre de 2017). La venganza de los letrados. *El independiente*. Recuperado de: <https://www.elindependiente.com/economia/2017/11/19/la-venganza-de-los-letrasados/>
- García Aller (2017). La venganza de los letrados. *El independiente*. 19 de noviembre de 2017. Recuperado de: <https://www.elindependiente.com/economia/2017/11/19/la-venganza-de-los-letrasados/>
- García Amilburu, M (2007). El matrimonio de conveniencia entre la literatura y el cine, en *Communio* (Nueva época), n.5.
- García Amilburu, M y Landeros, B. (2011). Teoría y práctica del análisis pedagógico del cine. Madrid: Editorial UNED.
- García Amilburu, M y Ruiz, M (2007). La lectura de la imagen en movimiento. Otra alfabetización imprescindible, en Seminario interuniversitario de la Teoría de la educación, “lectura y educación”, Gerona, Lloret de Mar.
- García Amilburu, M Y Ruiz, M. (2008). Guía didáctica del curso de formación del profesorado “cámara...¡acción! El cine en el aula. Madrid, UNED



- García Amilburu, M. (1997) Cine, narrativa y enseñanza de la filosofía, en Revista española de pedagogía, nº. 207, (97), pp. 303-316.
- García Amilburu, M. (Coord) (2009). Mil mundos dentro del aula. Cine y educación. Madrid: Ed. UNED.
- García Amilburu, M. y Ruiz Corbella, M., (2003) El cine como recurso educativo, guía didáctica. Madrid, UNED (2º Edición, 2004)
- García Amilburu, M. y Ruiz Corbella.M. (2005). Cine y (des)educación afectiva, en VV.AA., Cultivar los sentimientos. Propuestas desde la Filosofía de la Educación. Madrid: Dickinson, pp. 165-193.
- García Amilburu, M.G. (2002). Historias de hombres y mujeres en términos de luz: el papel del cine en la educación, en Revista Mexicana de investigación educativa, vol. VII, n.15, pp. 357-370.
- García Amilburu, M.G. (2006). La contribución de la formación cinematográfica del profesorado a la educación integral de los alumnos. Una experiencia didáctica, en Flumen, Revista de investigación, Vol.2, n.1, (2006), pp 33-40.
- García Amilburu. (2010). Cine y educación: La integridad del docente en “Emperor,s club”, en Edetania: estudios y propuestas socio-educativas, vol.38, pp.27-40.
- García Márquez, M. (2012). Taller Oscar Brenifier en Bogotá Colombia 2012 [Video Youtube]. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=2BKx4a9P9Eo&t=2066s>
- García Moriyón et. Al. (1995): Investigación Histórica. Manual para la enseñanza de la historia de la filosofía: Manual para acompañar a "Luces y sombras". Madrid: Ed. La Torre. P.291-293.
- García Moriyón, F ; Miranda, T; Sátiro, A. (2012). ¿Qué hay de filosófico en filosofía para niños?. *Crearmundos*. Nº 10. Noviembre, 7-8.
- García Moriyón, F. (2006a). La necesidad del diálogo filosófico en todas las materias. Seminario internacional: Estrategias de pensamiento en el aula. Gijón, septiembre. Recuperado de: <http://centrodefilosofiaparaninos.blogspot.com.es/2013/01/la-necesidad-del-dialogo-filosofico-en.html>
- García Moriyón, F. (1987): Una propuesta sólida y coherente, Revista de Filosofía y de Didáctica de la educación 5, (V). P.42.
- García Moriyón, F. (2002): Matthew Lipman: Filosofía y Educación. Madrid: Ediciones de la Torre.
- García Moriyón, F. (2006b). Pregunto, dialogo, aprendo. Cómo hacer filosofía en el aula. Madrid: De la Torre.
- García Moriyón, F. (2006c). Llegar a ser personas razonables. *Conferencia en el III Congreso Latinoamericano de Filosofía para Niños*. Manizales, Colombia. 23-27 de octubre.
- García Moriyón, F. (2007). La investigación filosófica, la investigación sobre la Filosofía. *Episteme*, jun. 2007, vol. 27, no.1, p.41-58. ISSN 0798-4324. [http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0798-43242007000100003&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0798-43242007000100003&lng=es&nrm=iso)



- García Moriyón, F. (2008). La comunidad de investigación científica como modelo ético. *Ciencia y hombre*, 2008, ISBN 978-84-612-5928-1, págs. 337-350, 337-350. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3050338>
- García Moriyón, F. (2010). La investigación filosófica en las aulas de educación secundaria. *Filosofía: investigación, innovación y buenas prácticas*, 165-179. ISBN 978-84-9980-015-8, págs. 165-179. Recuperado de [http://www.scielo.org/ve/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0798-43242007000100003&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.org/ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0798-43242007000100003&lng=es&nrm=iso)
- García Moriyón, F. (2011). Filosofía para niños: Genealogía de un proyecto. *Haser. Revista internacional de filosofía aplicada*, nº2.
- García Moriyón, F. (Coord) (2002). La estimulación de la inteligencia racional y la inteligencia emocional. Una guía para la evaluación del programa de filosofía para niños. Madrid: Ediciones la Torre.
- García Moriyón, F. y Seiz, R. (2013). Breve historia de fpn en España. Félix García Moriyón entrevistado por David Seiz Rodrigo. Martes, 29 de enero de 2013. Recuperado de <http://centrodefilosofiaparaninos.blogspot.com.es/2013/01/entrevista-david-seiz-rodrigo.html>
- García Perdomo, J. (2020). Método de discusión filosófica ejecutado por Oscar Brenifier como instrumento pedagógico para el desarrollo de la competencia argumentativa en cualquier nivel académico. (Monografía). Universidad Nacional Abierta y a Distancia-UNAD. Escuela Ciencias de la Educación- ECEDU, Colombia. Recuperado de: <https://repository.unad.edu.co/bitstream/handle/10596/34877/jgarcia-perd.pdf?sequence=3&isAllowed=y>
- García, R. (2007). El cine como recurso didáctico. *Eikasía. Revista de Filosofía*, 13, 123-127.
- Gardner, M. (2018) ¡AJÁ! Paradojas que hacen pensar. Barcelona: RBA, De Bolsillo.
- Giroux, H. (2004). Neoliberalismo y la crisis de la democracia: *Anales de la educación común*, 72-90. Recuperado el 02 de agosto de 2021 [http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/revistacomponents/revista/archivos/anales/numero01-02/ArchivosParaDescargar/6\\_cont\\_Giroux.pdf](http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/revistacomponents/revista/archivos/anales/numero01-02/ArchivosParaDescargar/6_cont_Giroux.pdf)
- Gispert, E. (2008). Cine, ficción y educación. Barcelona: Ed. Laertes.
- González Herboru, B. (20 de octubre de 2016). *Gilles Lipovetsky: No estamos preparando a los niños de hoy para lo difícil*. El País. Recuperado el 14 de septiembre de 2021: [https://elpais.com/cultura/2016/10/20/actualidad/1476980407\\_416718.html](https://elpais.com/cultura/2016/10/20/actualidad/1476980407_416718.html)
- González Martel, J. (1996). El cine en el universo de la ética. Madrid: Anaya.
- González, L. L., & Posada, J. A. C. (2008). Los programas de estimulación de la inteligencia humana: Una visión global y conceptual. *Revista de ciencias de la educación: Órgano del Instituto Calasanz de Ciencias de la Educación*, 215, 321-348.
- Gopnik, A. (2011) El filósofo entre pañales: Revelaciones sorprendentes sobre la mente de los niños y cómo se enfrentan a la vida. Barcelona, Ed. Temas de hoy.

- Goucha, M. (2007): La philosophie, une école de la liberté. France: UNESCO. XVI – XXI. Recuperado de: [http://valact.org/wp-content/uploads/UNESCO\\_Philos-Ecole-Liberte.pdf](http://valact.org/wp-content/uploads/UNESCO_Philos-Ecole-Liberte.pdf)
- Grimaldi, N. (1994a). Aprender a vivir: cine y literatura, en Propuestas para la consolidación de una cultura democrática, Bilbao, Fundación Gaztelueta.
- Grimaldi, N. (1994b). El aprendizaje de la vida a través del cine y la literatura, en Nuestro Tiempo, Diciembre.
- GRUPO IREF. (2013...s.f.). *Pensar con cine*. Grupoiref.org. Recuperado el 25 de septiembre de 2021 de: <http://www.grupiref.org/filosofia-formacion/pensar-con-el-cine.htm>
- Gyri, M. (2002). Aprender a razonar, aprender a pensar. México: Siglo XXI, p. 25.
- Hardt, M. y Negri, A. (2000). Imperio. Madrid: Akal.
- Hardt, M. y Negri, A. (2004). Multitud: Guerra y Democracia en la era del imperio. Madrid: Akal.
- Hardt, M. y Negri, A. (2019). Asamblea. Madrid: Akal.
- Hegel, G. W. F. (2008). Enciclopedia de las ciencias filosóficas. México: Casa Juan de Pablos.
- Hegel, G.W.F. (1982). Ciencia de la lógica primera parte. Traducción de Augusta y Rodolfo Mondolfo. Ediciones Solar.
- Hegel, G.W.F. (2006). Filosofía del arte o Estética (verano de 1826). Madrid: Abada Editores.
- Heidegger, M. (1989). Serenidad. Barcelona: Ediciones del Serbal.
- Heidegger, M. (2010): Ser y Tiempo. Trad. José Gaos. México: FCE.
- Heidegger, M. (2013). Nietzsche. Barcelona: Ariel.
- Heidegger, M. (2014): ¿Qué es metafísica? . Madrid: Alianza Editorial.
- Hernández Bermúdez, S. (2017). Problemas de evaluación en filosofía con niños y otras prácticas filosóficas. *Pensar Juntos. Revista iberoamericana de filosofía para niños. Número 2, Año 2018*, 65-80.
- Herrnstein, R. y Murray, C. (1994). The Bell Curve: Intelligence and Class Structure in American Life. Nueva York, Free Editorial .
- Herrnstein,R.J. y Murray,C. (1994). The bell curve. Inteligence and class structure. En *American Life*. New York: The Free Press.
- Hobbes, T. (2018). Leviatán. Madrid: Alianza Editorial.
- Huxley, A. (2003). Un mundo feliz. El País. Madrid: El País. Clásicos del siglo XX.
- IMDb. (07 Mayo de 2015). Philosophers in movies. IMDb. Recuperado el 4 de abril de 2021, [https://www.imdb.com/list/ls059172447/?ref=tt\\_ch\\_rls\\_3](https://www.imdb.com/list/ls059172447/?ref=tt_ch_rls_3)
- Instituto Cervantes (s.f.). Base de datos: Adaptaciones de la Literatura española en el cine español. cervantesvirtual.com. Recuperado el 25 de septiembre de 2021 de: <http://www.cervantesvirtual.com/portales/alece/>
- Irwin, I y Bassham, G. (2016). Harry Potter y la filosofía. Madrid: Anaya Multimedia.
- Irwin, I; Conard, M y Skoble, A. (2017). Los Simpson y la Filosofía. Cómo entender el mundo gracias a Homer y compañía. Barcelona: Blackie Books.
- Jacquinot, G. (1996). La escuela frente a las pantallas. Buenos aires: Aique

- Jameson, F. (1995) La estética geopolítica: cine y espacio en el sistema mundial. Barcelona: Paidós
- Jarvie, I. (2011). Filosofía Del Cine. Epistemología, ontología y estética. Madrid: Ed. Síntesis.
- Jaspers, K. (1958): Filosofía. Volumen 2. Madrid: Revista de Occidente-Ediciones de la Universidad de Puerto Rico.
- Jiménez Pulido (1999). El cine como medio educativo. Madrid: Ediciones Laberinto.
- Jiménez Rodríguez, M.A. (Coord.) (2019). Programar del revés: El diseño curricular desde los aprendizajes. Madrid: Ed. Narcea.
- Jiménez. S (2005). La filosofía en el cine de ciencia ficción. Volubilis. Revista de pensamiento, 12, 165-202.
- José, E. B., De Puig Olivé, I., Pujol, M. E., Díaz, M. G., Lipman, M., Sático, A. L., & arca, M. D. M. S. (2005). *Filosofía en la escuela: La práctica de pensar en las aulas* (Vol. 33). Grao.
- juanmo gimenez (2021). LOS RELOJES DEL SÁBADO - JUANMO GIMÉNEZ (2021) [video]. Recuperado de:  
<https://www.youtube.com/watch?v=22vpgiOu0pg&t=1s>
- Junta de Andalucía. (S.F.). Aula de cine Andalucía. . Recuperado el 2 de agosto de 2021. <https://www.juntadeandalucia.es/cultura/aaicc/aula-de-cine>
- Kagan, N. (1972). The cinema of Stanley Kubrick. Nueva York: Holt, Rinehart and Wilston.
- Kant, E. (2000). Lógica. Madrid: Akal.
- Kant, I (2020). Fundamentación a la metafísica de las costumbres. Barcelona: Austral
- Kant, I. (2013). ¿Qué es la Ilustración? *Madrid: Alianza editorial*
- Kemmis, S., McTaggart, R. (1988). Cómo planificar la investigación en la acción. Barcelona: Laertes.
- Kilpatrick, W. (1994). Book that build the Character. New York: Ed Touchstone.
- King, C. (1993). Media education, representation and reality. En *Perspectives*, n.48, University of Exeter.
- Kohan, W, O. (2009). Filosofía e infancia. México . Progreso. Cap, 1, 3.
- Kohan, W, O. (2009). Sócrates. Enigma de enseñar. Buenos Aires: Editorial Biblos.
- Kowalki, D. (2004). Classic Questions and Contemporary film. An introducción to philosophy. Boston: Mcgraw-Hill.
- Lager, S. (1957). Problems of art. New York: Charles Scribner,s Sons.
- Lago Bornstein, J, C. (28 de enero de 2013). Filosofía para niños y educación social. *Centro De filosofía para niños*. Recuperado el 2 de Agosto de 2021de <http://centrodefilosofiaparaninos.blogspot.com.es/2013/01/filosofia-para-ninos-y-educacion-social.html>
- Lago Bornstein, J.C. (1990). El programa de filosofía para niños. Aprender a pensar, N.º 1.
- Lago Bornstein, J.C. (2004). Entrevista a Ann M. Sharp. En *Filosofía para Niños. Revista internacional de los Centros Iberoamericanos de Filosofía para niños y Niñas y de Filosofía para Crianças*, nº 2; pp. 11-16.

- Lapoujade, M. N. (2016). Imaginario utópico en el cine para niños. *Ciencias Psicológicas*, 10(1), 97-105. [http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S1688-42212016000100010&lng=es&nrm=iso&tlng=es](http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1688-42212016000100010&lng=es&nrm=iso&tlng=es)
- Lara Nieto, M. C., (2008). La Universidad como espacio para desarrollar habilidades del pensamiento y aprender a valorar. ISBN 978-84-9836-443-9.
- Lara Nieto, M. C., (2012). Pensar la educación: lo que podemos hacer. *Compromiso docente y realidad educativa: retos para el maestro del siglo XXI*, 73-78. ISBN 978-84-9756-812-8
- Lara Nieto, M. C., (2013). La virtud del ciudadano. *Crítica y meditación: homenaje al profesor Pedro Cerezo Galán*, 317-332. ISBN 978-84-338-5507-7
- Lara Nieto, M. C., (Coord) (2014). Enseñando filosofía = Teaching philosophy (experiencias en las prácticas docentes). Alfar. ISBN 978-84-7898-593-7
- Lastra, A. (2002). La filosofía y el cine. Madrid: Verbum.
- Le Doeuff, M. (1989). The Philosophical Imaginary. London: Athlone.
- Lévi-Strauss, C. (1997). Mitológicas I. Lo crudo y lo cocido (Antropología). México: Fondo de Cultura Económica.
- Ley Orgánica 2/2006 de Educación del 3 de mayo (LOE).
- Ley orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley orgánica 2/2006, de 13 de mayo, de educación. (LOMLOE).
- Ley Orgánica 8/2013 de Mejora de la Calidad en la Educación del 3 de mayo (LOMCE).
- Lipman, M. (1976): Philosophy for Children. Cambridge University Press.
- Lipman, M. (1985): “La utilidad de la filosofía en la educación de la juventud”, *Revista de Filosofía y de Didáctica de la Filosofía*, 1985, nº 3. pp.7-12
- Lipman, M. (1987). El papel de la filosofía en la educación del pensar . En *Diálogo filosófico*, 9.
- Lipman, M. (1988a): Philosophy goes to school. Philadelphia: Temple university Press.
- Lipman, M. (1988b): El descubrimiento de Harry, Madrid, Ediciones De la Torre.
- Lipman, M. (1994): Fortalecer el razonamiento y el juicio por medio de la filosofía. En Maclure, Stuart y Davies, Peters (comps)(1994): *Aprender a pensar, pensar en aprender*. Barcelona: Gedisa.
- Lipman, M. (1997). Pensamiento complejo y educación. Madrid: Ed. la Torre.
- Lipman, M. (2004). Natasha: aprender a pensar con Vygotsky. Barcelona: Gedisa. P.77
- Lipman, M. (2016). El lugar del pensamiento en la educación. Barcelona: Octaedro.
- Lipman, M. Sharp, A.M., Oscanyan, F. (1988): Investigación Filosófica (Para usar con El descubrimiento de Harry). Madrid, Ediciones De la Torre.
- Lipman, M. Sharp, A.M., Oscanyan, F. (1992): La filosofía en el aula. Madrid: Ed. De la Torre.
- Lipman, M. y Sharp, A. (1993): Asombrándose ante el mundo. Madrid: Ed. De la Torre. (Para usar con Kio y Gus). Madrid: Ediciones la Torre.

- Lipman, M. y Sharp, A. (1990). *Investigación Social (Para usar con Mark)*. Madrid, Ediciones De La Torre.
- Lipman, M. y Sharp, A. (1988): *Investigación ética. del profesor para acompañar a Lisa*. Madrid: Ediciones De la Torre.
- Lipovetsky, G. (1994). *El Crepúsculo del Deber. La ética indolora de los nuevos tiempos democráticos*. Compacto. Anagrama. Barcelona.
- Lipovetsky, G. (2003). *La Era del Vacío. Ensayos sobre el individualismo contemporáneo*. Compacto. Anagrama. Barcelona.
- Lipovetsky, G. (2008). (2008). *La sociedad de la decepción*. Barcelona: Anagrama.
- Lipovetsky, G. (2009). *El crepúsculo del deber: la ética indolora de los nuevos tiempos democráticos*. Barcelona: Anagrama.
- Lipovetsky, G. (2016) *De la ligereza*. Barcelona: Anagrama.
- Lipovetsky, G. y Serroy, J. (2009). *La pantalla global. La cultura mediática y cine en la era hipermoderna*. Barcelona: Anagrama, Colección Argumentos.
- Litch, M. M. y Karfsky, A. (2015). *Philosophy through film*. London and New York: Routledge.
- López Aymes, G. (2012). *Pensamiento crítico en el aula. Docencia e Investigación*, Año XXXVII Enero/Diciembre. ISSN: 1133-9926 / e-ISSN: 2340-2725, Número 22, pp. 41-60.
- Lora Cerdá, S., Colom, R., Traver, V., Rivas, M., García Moriyón., F. (2000). *Valoración de filosofía para niños: un programa de enseñar a pensar. Psicothema*, ISSN 0214-9915, Vol. 12, N.º. Extra 2, págs. 567-571.
- Lynch, D. (2016). *Atrapa al pez dorado. Meditación, conciencia y creatividad*. Barcelona: Reservoir Books
- Lyotard.J.F. (1987) *La condición postmoderna (3ªEd)*. Madrid, Ediciones Cátedra.
- Mannheim, K. (2004). *Ideología y utopía. Introducción a la sociología del conocimiento*. Madrid: S.L. Fondo de cultura económica de España.
- Marías, J. (1970). *Visto y no visto 1*. Madrid: Ediciones Guadarrama.
- Marías, J. (2018). *Imagen de la India*. Madrid. La línea del horizonte ediciones
- Marina, J.A. (2006) *Crónicas de la ultramodernidad*. Barcelona: Anagrama. Col. Argumentos.
- Marina, J.A. (3 de junio de 2009). *La actitud filosófica como novena competencia*. SM, Aprender a pensar. Recuperado de: <http://aprenderapensar.net/2009/06/03/ideas-para-pensar-filosóficamente/>
- Marinero, I. (17 de marzo de 2016). *Filosofía cinéfila (y viceversa)*. El Mundo. Recuperado de <https://www.elmundo.es/cultura/2016/03/17/56ea73b722601dc2638b4617.html>
- Marinero, I. (2016). *Filosofía cinéfila (y viceversa)*. Madrid: El Mundo. 17/03/2016. Recuperado de <https://www.elmundo.es/cultura/2016/03/17/56ea73b722601dc2638b4617.html>
- Marinoff, L. (2000) *Más Platón y menos Prozac*. Barcelona: Sine Qua Non, Ediciones B.
- Marinoff, L. (2019) *Pregúntale a Platón*. Barcelona: Sine Qua Non, Ediciones B.

- Martínez-Salanova, E. (2002). Aprender con el cine, aprender de películas. Huelva: Grupo Comunicar Ediciones.
- Martínez-Salanova, E. (s.f.). Cine y educación. educomunicacion.es. Recuperado el 25 de septiembre de 2021 de: <https://educomunicacion.es/cineyeducacion/index.htm>
- Marzabal, I. (Ed.). (2020). Películas para la diversidad. Aprender viendo cine, aprender a ver cine. Madrid: Cátedra, Signo e imagen.
- Mateo Riaño, I (2002): Influencias y filosofía del Programa educativo de Matthew Lipman. Trujillo: Ágora, 10.
- Matthews, G. (1983). El niño y la filosofía. México: Fondo de Cultura Económica.
- Matilla, A. (2018). Manual de Historia de la Filosofía: ¡Atrévete a pensar! Madrid: Ed. Adarve.
- May, R. (1998). La necesidad del mito. La influencia de los modelos culturales en el mundo contemporáneo. Barcelona: Paidós.
- McFall, L. (1998). Fictional Truth, en Carr, D. Education Knowledge and Truth. Beyond the postmodern impasse. London: Routledge. Pp. 96-113.
- Mead, G. H. (1968): Espíritu, persona y sociedad. Buenos Aires, Paidós.
- MEC. (2006). La Ley Orgánica 2/2006, del 3 de Mayo, de educación (LOE). Madrid: MEC
- MEC. (2013). La Ley Orgánica 2/2013, del 9 de Diciembre, de mejora de la calidad educativa (LOMCE). Madrid: MEC
- Medina-Vicent, M. (2018). La narrativa audiovisual como una herramienta para la reflexión filosófica en el aula. REDU, Revista de docencia universitaria. Vol. 16(1), enero-junio 2018, 285-302. ISSN: 1887-4592
- Metc, C. (1979) Psicoanálisis y Cine. El significante imaginario. Editorial Gustavo Pili, 1979, p. 87 en MEO G., *Cine y Filosofía: un encuentro fecundo*. Buenos Aires: UBA.
- Metz, C. (2002). El significante imaginario. Psicoanálisis y cine. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.
- Miranda, T. (2001): El juego de la argumentación. Madrid: Ed la Torre.
- Miranda, T. (2007): M. Lipman: Función de la Filosofía en la educación de la persona razonable. En Espinosa F.J. (coord.): *Ocho pensadores de hoy*. Oviedo: Septem Ediciones. p.7
- Monarca, H. (2009). Los fines en educación. Sobre la necesidad de recuperar y revisar el debate teleológico. Madrid: Narcea/MEC.
- Monereo, C. y Lemus R. (2010). Dime como evalúas y te diré como aprenden (a aprender) tus alumnos. Revista Aula de Innovación Educativa, 190 (marzo 10), pp. 56-59. Barcelona: Ed. Grao.
- Monje, C. (30 de marzo de 2016). Julián Marías, el filósofo inspirado en el cine. ABC Castilla y León. Recuperado de [https://www.abc.es/espana/castilla-leon/abci-julian-marias-filosofo-inspirado-cine-201603291404\\_noticia.html](https://www.abc.es/espana/castilla-leon/abci-julian-marias-filosofo-inspirado-cine-201603291404_noticia.html).
- Montaigne, M. (1984): De cómo filosofar es aprender a morir (Ensayos Completos Vol. I). Trad. Juan G. de Luaces. Ed. Orbis.
- Montaigne, M. (2010). Ensayos Escogidos. Colombia: Biblioteca Clásica para Jóvenes Lectores, Editorial Universidad de Antioquia.



- Moraes, M.C., y De la Torre, S. (2005). Sentipensar: Fundamentos y estrategias para reencantar la educación. Málaga. Ediciones Aljibe.
- Morales Giménez, J. (15 diciembre de 2020). Ecos de la ilustración en el concepto de la muerte y su didáctica hoy. En Lara Nieto, M.C. (Presidencia), I Congreso Internacional de Pensamiento Español e Iberoamericano: El legado de la Ilustración, hoy dentro de la Mesa redonda 2.- Ecos de la Ilustración en la educación española actual. Ponencia telemática en Universidad de Granada, España, durante el 14 al 16 de diciembre de 2020, Ver conferencia en: <https://www.youtube.com/watch?v=Nwt76C6VnMA&t=1s>
- Morales Giménez, J. (2018a). Filosofía práctica y creatividad Investigar el arte y la escultura a través de las competencias filosóficas. En García-Sempere, P.; Montiano, B.; Tejada, A. y Tejada, P., Investigación y Docencia de la Creatividad desde una perspectiva interdisciplinar. (135 – 154). Granada: Editorial Universidad de Granada. Recuperado de: [http://cicareart.com/wp-content/uploads/2018/11/Investigacion\\_y\\_docencia\\_de\\_la\\_creatividad\\_desde\\_una\\_perspectiva\\_interdisciplinar\\_978-84-338-6316-4.pdf](http://cicareart.com/wp-content/uploads/2018/11/Investigacion_y_docencia_de_la_creatividad_desde_una_perspectiva_interdisciplinar_978-84-338-6316-4.pdf)
- Morales Giménez, J. (2018b). La competencia de enseñar a pensar. El pensamiento complejo a través del programa de filosofía para niños y niñas de Matthew Lipman. Madrid, Ed. Ápeiron Ediciones.
- Morales Giménez, J. (2019). Cinesofía para niños/as y la didáctica de la muerte: aprender a pensar la muerte a través del cine en el aula. En Revista Pensar Juntos, nº3. Pp, 14-30.
- Morales Giménez, J., y Sánchez Navarro, A. (2017). El ángel de las buenas noches: Un cuento filosófico para adultos. Almería: Ed. Círculo Rojo.
- Morales Giménez, Juan (febrero de 2017a). *Cinesofía y la muerte. Una partida de ajedrez y el hombre que nunca dijo adiós*. En Lara Nieto, M (Coordinación), Proyecto de Innovación docente y buenas prácticas: Interpretación filosófica: Comentario de texto. Interpretación al texto Sabiduría conversable de Pedro Cerezo Galán. Universidad de Granada. Recuperado de <http://www.ugr.es/~filosofia/materiales/multimedia/proyecto-innovacion-buenas-practicas-docentes-2016/proyecto-innovacion-buenas-practicas-docentes-2016.htm>
- Morales Giménez, Juan (febrero de 2017b). *La práctica filosófica en el aula: disparadores, técnicas y la caja de herramientas*. En Lara Nieto, M (Coordinación), Proyecto de Innovación docente y buenas prácticas: Interpretación filosófica: Comentario de texto. Interpretación al texto Sabiduría conversable de Pedro Cerezo Galán. Universidad de Granada. Recuperado de: <http://www.ugr.es/~filosofia/materiales/multimedia/proyecto-innovacion-buenas-practicas-docentes-2016/proyecto-innovacion-buenas-practicas-docentes-2016.htm>
- Morales, J (14 de abril de 2018). La competencia de enseñar a pensar en Primaria. En Congreso Encuentro iberoamericano de Filosofía para niños/as 2018. Conferencia o comunicación. Grupo Iref, Girona, Barcelona. Recuperado de: <https://www.grupiref.org/encuentro-fpn-2018/comunicaciones-teoricas/>
- Morales, J. (14 de diciembre de 2017). CINESOFÍA y la didáctica de la muerte, la vida y el ser. En *Congreso CIREI 2017. Congreso Virtual Internacional y III Congreso*



- Virtual Iberoamericano sobre Recursos Educativos Innovadores*. Conferencia llevada a cabo en la Universidad de Alcalá, Castilla la Mancha, España. Recuperado de [https://www.youtube.com/watch?v=5-DuucXZ\\_g](https://www.youtube.com/watch?v=5-DuucXZ_g)
- Morales, J. (2021). La máquina de experiencias [Guion de cine] (No publicado). Recuperado de: [https://drive.google.com/file/d/1WhbHDvoWKOw\\_hgj8bRcOUD1XAJogyKco/view?usp=sharing](https://drive.google.com/file/d/1WhbHDvoWKOw_hgj8bRcOUD1XAJogyKco/view?usp=sharing)
  - Morales, J. (2021). La máquina de experiencias [Storyboard] (No publicado). Recuperado de: [https://drive.google.com/file/d/1u4pHD\\_kUD87uF4DxAk1fvYhGDYs5eIBu/view?usp=sharing](https://drive.google.com/file/d/1u4pHD_kUD87uF4DxAk1fvYhGDYs5eIBu/view?usp=sharing)
  - Morales, J., (2017). CINESOFÍA y la didáctica de la muerte, la vida y el ser. Congreso CIREI 2017. Congreso Virtual Internacional y III Congreso Virtual Iberoamericano sobre Recursos Educativos Innovadores. Recuperado de: [https://www.youtube.com/watch?v=5-DuucXZ\\_g](https://www.youtube.com/watch?v=5-DuucXZ_g)
  - Morales, Juan (1 de marzo de 2018) Pensamos, luego existimo. Cómo hacer filosofía en el aula. En Jornadas de Escuela Moderna Almería, Ponencia de Buena Práctica. Almería, España. Recuperado de: <https://escuelamoderna18.wordpress.com/buenas-practicas/10-pensamos-luego-existimos-como-hacer-filosofia-con-ninas-y-ninos-en-el-aula-juan-morales-gimenez/>
  - Morales, Juan (2017). Filosofía práctica y creatividad: Investigar el arte y la escultura a través de competencias filosóficas. CICREART 2017. Granada: Fundación Jose Luis Tejada, Universidad de Granada.
  - Morales, Juan (2018c).PONENCIA La competencia de enseñar a pensar en Primaria. Comunicación en el Encuentro iberoamericano de PFN 2018, Girona. Grupo Iref: Barcelona. Recuperado de: <https://www.grupiref.org/encuentro-fpn-2018/comunicaciones-teoricas/>
  - Moreno, M. y Pont, J.J. (1999) De King Kong a Einstein. La física en la ciencia ficción. Barcelona: UPC (Universitat Politècnica de Catalunya).
  - Morin, E. (2003). Introducción al pensamiento complejo. Barcelona: Gedisa.
  - Moro, T. (2016) Utopía. Barcelona: Penguin Random House Editorial.
  - Morris, T y Morris, M. (2013) Los superhéroes y la filosofía. Verdad, libertad y justicia a través de los grandes del cómic y del pensamiento. Barcelona: Blackie Books.
  - Mujica, A. E. D., Villalobos, M. V. P., García, J. A. G.-P., & Pérez, J. C. N. (1996). Programas para la mejora de la inteligencia: Revisión de los métodos de evaluación. *Revista de orientación educacional*, 17-18, 96-121.
  - musicoterapia. HASER Revista Internacional de Filosofía Aplicada (1). 163-180.
  - NAIA (5 de agosto de 2021). Curso de introducción a los problemas morales. Naia (Formación e investigación en la resolución de problemas morales). Recuperado el 05 de agosto de 2021, <https://niaia.es/curso-de-introduccion-a-los-problemas-morales/>
  - NAIA (5 de agosto de 2021). Wiki Haz lo que debas. Naia (Formación e investigación en la resolución de problemas morales). Recuperado el 05 de agosto de 2021, <https://niaia.es/wiki-haz-lo-que-debas/homeccb4.html>
  - Nassbaum, M. C. (2008). Paisajes del pensamiento. Barcelona: Paidós.

- Nelson, L. (2008). El método socrático. Madrid. CIS.
- Nickerson, R, S.; Perkins & Smith, E.E. (1987). *Enseñar a pensar. Aspectos de la aptitud intelectual*. Barcelona: Paidós/ M.E.C.
- Nietzsche, F (1990). Sobre Verdad y Mentira en Sentido Extramoral. Madrid: Tecnos.
- Nietzsche, F, (2003). Así habló Zaratustra, Madrid, Nogal.
- Nietzsche, F. (2006). Fragmentos póstumos (1885 – 1889). Volumen IV. Madrid: Tecnos.
- Nietzsche, F. (2010) El crepúsculo de los ídolos, o cómo se filosofa con el martillo. Madrid, Alianza.
- Nietzsche, F. (2011). La genealogía de la moral. Madrid: Alianza.
- Nietzsche, F. (2016) El origen de la tragedia. Barcelona. Fontana.
- Nietzsche, F. (2016) Obras completas. Edición dirigida por Diego Sánchez Meca. Madrid: Tecnos.
- Nietzsche, F. (2019) La gaya ciencia. Madrid. Ed. Akal.
- Nietzsche, F. (2019) Más allá del bien y del mal. Preludio para una filosofía del futuro. Madrid, Alianza.
- Nietzsche, F. (2020) Anticristo. Maldición sobre el cristianismo. Madrid, Alianza.
- Nomen, J. (2018). El niño filósofo y el arte. Cómo favorecer que los niños desarrollen el pensamiento creativo. Barcelona: Ed. Arpa.
- Nomen, J. (2018). El niño filósofo. Cómo enseñar a los niños a pensar por sí mismos. Barcelona: Ed. Arpa.
- Nozick, Robert (1988). Anarquía, Estado y utopía. México: Fondo de Cultura Económica.
- Nussbaum, M (2001). El cultivo de la humanidad. Barcelona:. Ed. Andrés Bello. P. 153.
- Paal, G. (2004). ¿Qué entender por belleza?. *Mente y cerebro*, 09/2004, pp. 38-42.
- Padilla G., J.. (2015). La oclocracia como peligro para la democracia, *Sistema: Revista de ciencias sociales*, N° 239, págs. 99-118. ISSN 0210-0223.
- Parada, J.A. (2007). El sujeto de la educación: ¿a quién se educa y quién educa? Una reflexión desde Estanislao Zuleta. *Magistro* 1 (2). 253-262.
- Paul, R (1990): *Critical Thinking*. California: Sonoma State University. Center for Critical Thinking and Moral Critique.
- Paul, R. y Elder, L. (2004): *Una Guía Para los Educadores en los Estándares de Competencia para el Pensamiento Crítico*. Dillon Beach: Fundación para el Pensamiento Crítico. [www.criticalthinking.org](http://www.criticalthinking.org)
- Peña Pérez, I. (2009). El cine en la escuela. Granada: Bibliosur.
- Pérez González, N. (2017) *El cine como recurso en la enseñanza de la física* .(TFM). Universidad de Salamanca, Castilla y León. Recuperado el 25 de septiembre de 2021 de:  
[https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/133381/2017\\_TFM\\_El%20cine%20como%20recurso%20en%20la%20ense%C3%B1anza%20de%20la%20F%C3%ADsica.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/133381/2017_TFM_El%20cine%20como%20recurso%20en%20la%20ense%C3%B1anza%20de%20la%20F%C3%ADsica.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

- Pérez Tornero, J.M., (2000) “Las escuelas y la enseñanza en la sociedad de la información” , en Pérez Tornero, J.M (compilador). Comunicación y educación en la sociedad de la información, Barcelona, Paidós.
- Pérez Tornero, José Manuel.,(2000) “Las escuelas y la enseñanza en la sociedad de la información” , en Pérez Tornero, J.M (compilador). Comunicación y educación en la sociedad de la información, Barcelona, Paidós.
- Pérez, G, A. (1998). La cultura escolar en la sociedad neoliberal. Madrid: Morata. Tercera Edición.
- Piaget, J. (2001). Psicología y pedagogía. Barcelona: Ed. Crítica.
- Pierce, C. (1988): Un hombre, un signo. Barcelona: Crítica.
- Plataforma en defensa de la filosofía y REF (19 de noviembre de 2012). [www.filosofia.net](http://www.filosofia.net). Plataforma en defensa de la filosofía. Recuperado el 5 de agosto de 2021, [www.filosofia.net/materiales](http://www.filosofia.net/materiales) y <https://www.filosofia.net/materiales/manifiesto.html>
- Platón. (1988). Diálogos: Georgias, Fedro y el banquete. Madrid: Espasa-Calpe.
- Platón. (1989). La república o el estado Madrid: Biblioteca Adaf de bolsillo.
- Platón. (2003). Obras completas. Madrid: Gredos.
- Platón. (2011). El Banquete. Fedro. Madrid: Ed. Globus.
- Platón. (2013). Protágoras. Madrid: Escolar y mayos editores.
- Platón. (2018). Apología de Sócrates. Menón. Crátilo. Madrid: Alianza editorial.
- Platón. (2020). Ión. Timeo. Critias. Madrid: Alianza editorial.
- Popper, K. (2017).La Sociedad abierta y sus enemigos. Barcelona, Paidós.
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants, Part : Do they reality think differently? *On the Horizon*. Recuperado en abril de 2018 de: <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>
- Prieto, M.D. Y Pérez, L.: *Programas para la mejora de la inteligencia: teoría, aplicación y evaluación*. Madrid: Síntesis, 1994.
- Proyecto PEACE (2012). PEACE, Philosophical Enquiry Advancing Cosmopolitan Engagement. Recuperado el 2 de agosto de 2021 <https://peace.kinderphilosophie.at/es/index.html>
- Puig, I. (2011). Ciudadanía y cine. Filosofía para niños. *Revista internacional de los Centros Iberoamericanos de Filosofía para Niños y Niñas y Filosofía para Cirancas*, 7, 81-88.
- Puig, I. (2014). Cinema per pensar. *Butlletí Filosofia* 3/18, nº 67
- Puig, I. (2015). GrupIREF: pensar con el cine. *Análisis*, 47 (86), enero-junio, 175-180. Bogotá. ISSN: 0120-8454
- Puig, I. Sático, A. (2009). Jugar a pensar: recursos para aprender a pensar en educación infantil (4-5 años). Barcelona: Octaedro.
- Puig, I., y Sático, A., (2000). Jugar a pensar. Recursos para aprender a pensar en educación infantil (1-5 años). Barcelona: Octaedro.
- Puigdomènech, J. (15 de agosto de 2017). Filmhistoria. *Universidad de Barcelona*. Recuperado 2 de agosto de 2021

[http://www.publicacions.ub.edu/bibliotecaDigital/cinema/filmhistoria/2008/book1\\_cinefil.html](http://www.publicacions.ub.edu/bibliotecaDigital/cinema/filmhistoria/2008/book1_cinefil.html)

- Raabe, Peter B. (2000): *Philosophical Counseling: Theory and Practice*, Praeger Pub Tex, Westport/Connecticut/London
- Rafael Robles (s.f.). Filotic. Didáctica de la filosofía. [rafaelrobles.com](http://rafaelrobles.com). Recuperado el 2 de Agosto de 2021, [https://rafaelrobles.com/filo/index.php?title=Historia\\_de\\_la\\_Filosof%C3%ADa](https://rafaelrobles.com/filo/index.php?title=Historia_de_la_Filosof%C3%ADa)
- Ramonet, I. (1998). *La tiranía de la comunicación*. Madrid: Ed. Debate.
- Rancière, J. (2000). *El espectador emancipado*. Buenos aires. Ediciones Manantial.
- Ranciere, J. (2010). *El maestro ignorante*. Barcelona: Laertes.
- Ricoeur, P. (2000). *Narrativa, Fenomenología y hermenéutica*. Análisis, 25.
- Ricoeur, P. (2009). *Tiempo y narración 1: Configuración del tiempo en el relato de ficción*. Madrid: Siglo XXI Editores.
- Riquer Fernández. M. E. (2004) "Desarrollo y evaluación del Programa de Filosofía para Niños. Un estudio de caso" (Tesis doctoral). Madrid: Universidad de Madrid.
- Rivera, J.A. (2003). *Lo que Sócrates diría a Woody Allen*. Madrid: Espasa Calpe.
- Rivera, J.A. (2006). *Carta abierta de Woody Allen a Platón*. Madrid: Espasa Calpe.
- Rodari, G. (2002). *Gramática de la fantasía: Introducción al arte de contar historias*. Madrid. Ed. Planeta, booket editorial.
- Rondhuis, T. (2005) : *Philosophical Talent*. Tesis doctoral no publicada.
- Rorty, R. (1993). *Desconstrucción y circunvecciónal*. En *Ensayos sobre Heidegger y otros pensadores contemporáneos. Escritos filosóficos 2*. (pp. 125-152). Barcelona: Paidós. Recuperado de : <http://www.jacquesderrida.com.ar/comentarios/circunvencion.htm>
- Rorty, R. (2005). *El Giro narrativo de la Ética o la Filosofía como género literario. A Parte Rei, Revista de Filosofía*, 42. Recuperado de : <http://serbal.pntic.mec.es/~cmunoz11/vasquez42.pdf>
- Rorty, R. (2016). *La filosofía y el espejo de la naturaleza*. Madrid: Ed. Cátedra.
- Rosenberg, J. (1996). *The practise of Philosophy. A handbook for biginners*. N.Y: Pretice Hall, Upper Saddle River.
- Rosales de Cárdenas, N. (2007). *El currículo de filosofía para niños (fjn) como recurso didáctico para optimizar nuestro quehacer filosófico y educativo. Episteme*, v.27 (1) Caracas, jun. 139-165. Recuperado en 24 de octubre de 2021, de [http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0798-43242007000100009&lng=es&tlng=es](http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0798-43242007000100009&lng=es&tlng=es).
- Rousseau, J. J.. (2017). *El contrato social*. Madrid.Akal.
- Ruíz, J. C. (2018). *El arte de pensar. Cómo los grandes filósofos pueden estimular nuestro pensamiento crítico*. Córdoba: Almuzara.
- Ruíz, J. C. (2019). *El arte de pensar para niños*. Córdoba: Almuzara.
- Russell, J.M. (2018). *De Platón a Winnie the Pooh, breve guía de grandes obras de la filosofía*. Madrid: Alianza Editorial.
- Sáez, L. (2001). *Movimientos filosóficos actuales*. Madrid: Trotta.
- Safranski, R. (2004): *¿Cuánta globalización podemos soportar?*. Barcelona: Tusguets

- Sánchez Alcón, J.M. (2011). Pensamiento libre para personas con discapacidad intelectual. Madrid. Ed. Pirámide.
- Sánchez Bravo, E. (26 de octubre de 2008). Selección de directores y películas relacionados con la Filosofía. *Aula de Filosofía de Eugenio Sánchez Bravo*. Recuperado el 19 de mayo de 2021. <https://auladefilosofia.net/2008/10/26/seleccion-de-directores-y-peliculas/>
- Sánchez-Gey, J. (2002). La educación en valores. *Religión y cultura*, 223, 755-768. ISSN 0212-5838.
- Sánchez-Gey, J. (2010). El educador. *Religión y cultura*, 252, 69-82. ISSN 0212-5838.
- Sánchez-Gey, J. (2013). Repensar algunas claves educativas. *Ateneo: revista cultural del Ateneo de Cádiz*, 13, 37-49. ISSN 1579-6868.
- Santamaría, A. (2019) *Empleo de recursos cinematográficos para la enseñanza de contenidos de Física y Química*. (TFM). Universidad de Burgos. Castilla y León. Recuperado el 25 de septiembre de 2021 de: [https://riubu.ubu.es/bitstream/handle/10259/5218/Santamar%C3%ADa\\_Herrera.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://riubu.ubu.es/bitstream/handle/10259/5218/Santamar%C3%ADa_Herrera.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Santos Gómez, Marcos (2003): «La tolerancia en la escuela: el modelo pedagógico socrático», en *Revista de Ciencias de la Educación*, n.º 194. Madrid: Instituto Calasanz de Ciencias de la Educación, pp. 157-173.
- Santos, M. (2008). La educación como búsqueda. Filosofía y pedagogía. Madrid: Biblioteca nueva.
- Sartori, G. (2002). Homo videns. La sociedad teledirigida. Madrid: Ed. Taurus.
- Sasseville, M. (2000). *Notas sobre algunos supuestos de filosofía para niños*. En Kohan, W y Waksman, V (comps): *Filosofía para niños: discusiones y propuestas*. Buenos Aires : Ediciones Novedades Educativas. P. 71-76.
- Sasseville, M; Gagnon, M. (2007). La observación en Filosofía para Niños. (PHI-22693). Facultad de filosofía. Université Laval. Traducción Centro Filosofía para niños en el curso Filosofía para Niños OnLine, 2008.
- Sático, A. (2006) *Jugar a Pensar con leyendas y cuentos (7-8 años)* Barcelona, Octaedro.
- Sático, A. (2006). *Jugar a pensar con mitos de 8 a 9 años*. Barcelona: Octaedro. pp. 55-84
- Sático, A. (2012). La comunidad de investigación como cuna de la ciudadanía creativa. *CrearMundos*. Nº10. Pp. 34-41.
- Sático, A. (2016). *Filosofía mínima*. Barcelona: Octaedro, Proyecto Noria.
- Savater, F y Pardo, J.L. (2003). *Palabras cruzadas*. Valencia: Pre-textos.
- Scruton, R. (1983). "Fantasy, Imagination and the screen", en *The Aesthetic understanding. Essays in the Philosophy of Art and culture*. Manchester: Carcanet Press, pp. 127- 136.
- Searle, J. (2017). *Actos de habla*. Madrid: Ed. Cátedra.
- Serrano Galindo, M. (1998). *Cine y filosofía*. Cine universidad. Consultado el 18 de mayo de 2014, <http://www.cine.uncu.edu.ar/paginas/index/cine-y-filosofia>

- Serrano Galindo, M. (s.f.) Cine y filosofía. Recuperado de: <http://www.aafi.es/ALFA/alfa4/ALFA4G.HTM>
- Sharp, A, M. (1990). ¿Qué es una comunidad de investigación? *Aprender a Pensar*, 2. Pp.14.
- Sharp, A.M y Seed, R. (1992): *Studies in Philosophy for Children*. Harry Stottlemeier's Discovery. Philadelphia, Temple University Press.
- Sorando Muzás, J.M. (s.f.). *Matemáticas en el cine y las series de TV*. [matematicasentumundo.es](http://matematicasentumundo.es). Recuperado en 25 de septiembre de 2021 de: <https://matematicasentumundo.es/CINE/cine4.htm>
- Soto Martínez, G. (2012). Diferentes perspectivas de evaluar el pensamiento creativo. (Tesis doctoral). Universidad de Murcia.
- Stenberg, R. (1994). *La sabiduría, su naturaleza, orígenes y desarrollo*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Stiegler, B. (2004). *La Técnica y el Tiempo III. El tiempo del cine y la cuestión del malestar*. Hondarribia, Hiru.
- Swartz, R. (2019a) *Pensar para aprender: Cómo transformar el aprendizaje en el aula con el TBL*. Madrid: Editorial SM, Biblioteca de Innovación educativa.
- Swartz, R. (Coord) (2019b). *Pensar para aprender en el aula: Lecciones de Aprendizaje Basado en el Pensamiento (TBL) para Educación Primaria*. Madrid: Editorial SM, Biblioteca de Innovación educativa.
- Swartz, R. et Al. (2016). *El Aprendizaje Basado En El Pensamiento: Cómo desarrollar en los alumnos las competencias del siglo XXI: 4*. Madrid: Editorial SM, Biblioteca de Innovación educativa.
- Tadeu da Silva, T. (2001). *Espacio de Identidad. Nuevas visiones sobre el currículum*. Barcelona: Octaedro.
- Tadeu Da Silva, T. (2001). *Espacios de identidad. Nuevas visiones sobre el currículum*. Barcelona: Octaedro.
- Taller Prácticas Filosóficas. (14 julio 2012). Taller Prácticas Filosóficas (Canal de Youtube). Consultado el 5 de octubre de 2021, <https://www.youtube.com/channel/UC9isxKWCmGSjE2jAsbzHQmA/featured>
- Taller Prácticas Filosóficas. (14 julio 2012). Taller Prácticas Filosóficas (Canal de Youtube). Consultado el 5 de octubre de 2021, <https://www.youtube.com/channel/UC9isxKWCmGSjE2jAsbzHQmA/featured>
- Tarkovsky, A. (2002). *Esculpir el tiempo. Reflexiones sobre el arte, la estética y la poética del cine*. Madrid: Ediciones Rialp, S.A.
- Torres, A. (4 de diciembre 2019). Informe PISA: España obtiene sus peores resultados en ciencias y se estanca en matemáticas. *El País*. [https://elpais.com/sociedad/2019/12/03/actualidad/1575328003\\_039914.html](https://elpais.com/sociedad/2019/12/03/actualidad/1575328003_039914.html)
- Torres, J. (2011). *La justicia curricular. El caballo de troya de la cultura escolar*. Madrid: Morata.
- Trías, E. (2006). *Lo bello y lo siniestro*. Barcelona: Debolsillo
- Truffaut, F. (2010). *El cine según Hitchcock*. Madrid: Alianza Editorial.
- Unamuno, M. (1987). *Poesías*. Madrid: Alianza Editorial.



- Urpí, C. (2001). Valores educativos del cine de ficción, en NAVAL, C. Y Urpí, C. (eds). Una educación diferente en la educación moral. Pamplona: EUNSA, pp. 192-253.
- Von Stecher, P. (2012). La lingüística de Gustave Guillaume. De la lengua al discurso En *Onomázein*, (25) , pp. 163-180. Pontificia Universidad Católica de Chile. Santiago, Chile.
- VV.AA. (S.F.). Cine y educación. Guías didácticas para el cine en el aula. Recuperado el 2 de agosto de 2021. <http://cineyeducacion.com/category/ciencias-sociales/>
- VV.AA. (s.f.). El cine, el mundo y los derechos humanos. Recuperado en 2 de agosto de 2021 <http://www.cineddhh.org/>
- Wang, Q. E., Myers, M. D., Sundaram, D. (2013). Digital Natives and Digital Immigrants. Towards a Model of Digital Fluency. *Business & Information Systems Engineering*, 5(6), 409-419. <https://doi.org/10.1007/s12599-013-0296-y>
- Wartenberg, T.E. (2007). *Thinking on screen. Film as Philosophy*. London: Routledge.
- Watcher, A. y IMDb (7 de mayo de 2015). Philosophers in movies. IMDb. Consultado el 9 de abril de 2021 en [https://www.imdb.com/list/ls059172447/?ref=tt\\_ch\\_rls\\_3](https://www.imdb.com/list/ls059172447/?ref=tt_ch_rls_3)
- Wilde, O. (1997). *La decadencia de la mentira*. Madrid: Siruela.
- Wittgenstein, L. (1988). *Investigaciones filosóficas*. Barcelona: Crítica.
- Wittgenstein, L. (2012). *Tractatus logico-philosophicus*. Madrid: Alianza.
- Wyneken, G. (1992): “Las antinomias centrales de la Pedagogía” en: *Las ideas pedagógicas del siglo XX*. Buenos Aires: Losada.
- Yuste Hernán, C. (1994): *Los programas de mejora de la inteligencia*. Madrid: CEPE
- Zambrano, M. (2004). *Los bienaventurados*. Madrid: Siruela.
- Žižek, S. (2005). *Bienvenidos al desierto de lo Real*. Madrid: AKAL.
- Žižek, S. (2005). *Lacrimae rerum: Ensayos sobre cine y ciberespacio*. Madrid: Ed. Debate.
- Zunzunegui, S. (1992). *Pensar la imagen*. Madrid: Cátedra.
- Zunzunegui, S. (1999). *Pensar la imagen, hoy*. En A.A. V.V. *Cinema, art i pensament*. Barcelona. Ajuntament de Girona, Universitat de Girona.



## ANEXOS

**ANEXO 1** - TABLA RESUMEN DE LAS HABILIDADES DEL PENSAMIENTO.

**ANEXO 2** - VISOR DE ARGUMENTOS DÉBILES.

**ANEXO 3** - GRAMÁTICA DEL CINE: Lenguaje, estructura y aspectos técnicos (visual, auditivo y narrativo) de una obra cinematográfica.

**ANEXO 4** - INSTRUMENTO DIDÁCTICO. Herramienta para analizar la gramática y técnicas cinematográficas en el aula.

**ANEXO 5** - INSTRUMENTO DIDÁCTICO 2. Ficha para el análisis narrativo del cine.

**ANEXO 6** - LA EVALUACIÓN DEL PENSAMIENTO: Herramientas para evaluar la práctica filosófica con niños y niñas.

**ANEXO 7**- RÚBRICA DE HABILIDADES DEL PENSAMIENTO EN EL DIÁLOGO: Indicadores del discurso filosófico.

**ANEXO 8**- PERSONOGRAMA: Plantilla para la recogida evaluación.

**ANEXO 9**- BANCO DE ACTIVIDADES DE CINESOFÍA. Guía de actividades y ejercicios para practicar la filosofía.

## ANEXO 1 - TABLA DE LAS HABILIDADES DEL PENSAMIENTO.

ENSEÑAR A PENSAR ROL DEL DOCENTE SOCRÁTICO	COMUNIDAD DE INVESTIGACIÓN	APRENDER A PENSAR ROL DEL APRENDIZ DE FILÓSOFO							
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Animar a Razonar:</li> <li>2. Desafiar. Disparar perplejidad</li> <li>3. Animar al diálogo entre alumnos/as</li> <li>4. Plantear preguntas para avanzar.</li> <li>5. Plantear preguntas con ritmo para que diálogo no cese.</li> <li>6. Determinar centros de interés importantes para los alumnos/as</li> <li>7. Seguir el interés de los niños.</li> <li>8. Falibilidad (Actitud Doble No-Saber)</li> <li>9. No dar impresión de que se busca una respuesta</li> <li>10. No concluir con carácter definitivo.</li> <li>11. No manipular.</li> <li>12. No moralizar</li> <li>13. Bloquear los monólogos no pertinentes</li> <li>14. Animar a dar razones</li> <li>15. Animar a evaluar razones</li> <li>16. Animar a descubrir sobrentendidos</li> <li>17. Animar a ver perspectivas</li> <li>18. Animar al compromiso</li> <li>19. Animar a seguir buscando</li> <li>20. Animar a construir con la ayuda de las ideas de otros (Co-construcción)</li> <li>21. Animar a despejar una temática</li> <li>22. Animar a dar criterios</li> <li>23. Animar a definir</li> <li>24. Animar a considerar consecuencias.</li> <li>25. Animar a relacionar la filosofía y las demás disciplinas</li> <li>26. Animar a sensibilizarse al contexto</li> <li>27. Animar a la autocorrección</li> <li>28. Animar el razonamiento creativo</li> <li>29. Iniciar en los instrumentos de la comunidad de investigación</li> <li>30. Pedir ejemplos y contraejemplos</li> <li>31. Contradecir para avanzar.</li> <li>32. Buscar alternativa para avanzar.</li> <li>33. Ayudar puntos de Vista.</li> <li>34. Reformular (traducir).</li> <li>35. Definir y Explicar nueva palabra</li> <li>36. Resumir para avanzar.</li> <li>37. Solicitar aclaración o justificación.</li> </ol>	<p style="text-align: center;">Canjear Intersubjetividades.</p> <p style="text-align: center;">Trabajar Ángulos diferentes.</p> <p style="text-align: center;">Colaborar.</p> <p style="text-align: center;">Negociar-pactar.</p> <p style="text-align: center;">Tomar Decisiones.</p> <p style="text-align: center;">Ayudarse mediante la contradicción.</p> <p style="text-align: center;">Focalización <i>No desviar temas</i></p> <p style="text-align: center;">No interrumpir</p> <p style="text-align: center;">No monopolizar.</p> <p style="text-align: center;">No eternizar <i>No repetir lo ya superado.</i></p> <p style="text-align: center;">Aprender a levantar la mano</p> <p style="text-align: center;">Lo que dices eres. <i>Aprender a pesar las palabras</i></p> <p style="text-align: center;">Implicarse en la votación grupal</p> <p style="text-align: center;">Ignorancia simétrica</p> <p style="text-align: center;">Oído filosófico <i>Escucha atenta</i></p>	<p>P.1. Observar</p> <p>P.2. Escuchar Atentamente</p> <p>P.3. Saborear/degustar.</p> <p>P.4. Oler</p> <p>P.5. Tocar</p> <p>P.6. Percibir movimientos (cinestesia)</p> <p>P.7. Conectar sensaciones (sinestesia)</p>	PERCEPCIÓN						
		<p>I.1. Adivinar</p> <p>I.2. Averiguar (Deseo de indagar y profundizar).</p> <p>I.3. Formular pregunta.</p> <p>I.4. Formular Hipótesis.</p> <p>I.5. Buscar y descubrir alternativas.</p> <p>I.6. Seleccionar posibilidades.</p> <p>I.7. Imaginar.</p>	<p style="text-align: center;">INVESTIGACIÓN</p>						
				<p>C.1. Conceptualizar y (re)definir.</p> <p>C.2. Clarificar y reducir la ambigüedad.</p> <p>C.3. Matizar</p> <p>C.4. Generalizar.</p> <p>C.5. Dar ejemplos para ilustrar.</p> <p>C.6. Dar contraejemplos.</p> <p>C.7. Comparar-contrastar</p> <p>C.8. Establecer semejanza y diferencia.</p> <p>C.9. Agrupar y clasificar.</p> <p>C.10. Seriar.</p>	<p style="text-align: center;">CONCEPTUALIZACIÓN</p>				
						<p>R.1. Buscar y dar razones (Emitir juicios).</p> <p>R.2. Razonar mediante inferencias.</p> <p>R.3. Razonar analógicamente</p> <p>R.4. Razonar hipotéticamente</p> <p>R.5. Identificar consecuencias.</p> <p>R.6. Razonar premisas y presupuestos iniciales.</p> <p>R.7. Relacionar causas- efectos.</p> <p>R.8. Relacionar parte-todo.</p> <p>R.9. Relacionar medio-fin.</p> <p>R.10. Establecer criterios.</p>	<p style="text-align: center;">RAZONAMIENTO</p>		
								<p>T.1. Narrar y describir.</p> <p>T.2. Interpretar y traducir lenguajes.</p> <p>T.3. Improvisar (Fluidez espontánea).</p> <p>T.4. Traduc.metafórica: Traducir varios lenguajes entre sí.</p> <p>T.5. Resumir y sintetizar.</p>	<p style="text-align: center;">TRADUCCIÓN</p>

<p>38. Convertir en pregunta la no-pregunta o las dicotomías.</p> <p>39. Problematizar: Convertir la dificultad en un objeto manipulable de reflexión.</p> <p>40. Detonar el pensamiento mediante “disparadores” (materiales, guías de discurso, cajas de preguntas, mapas de pensamiento).</p> <p>41. Identificar el no-razonar o las respuestas deterministas cerradas.</p> <p>42. Relanzar pregunta (Metapreguntar)</p>	<p>Retener pregunta</p> <p>No buscar conclusión definitiva</p> <p>Ayudar a alguien sólo si lo solicita.</p>	<p>M.1. Recordar.</p> <p>M.2. Autoexamen (individual y colectiva).</p> <p>M.3. Metacrítica. (Razonar la razón).</p> <p>M.4. Reorganización.</p> <p>M.5. Atender al metapensar (Autoobservación sobre las habilidades del pensamiento empleadas en la enseñanza-aprendizaje del pensar).</p>	<b>METACOGNICIÓN.</b>
--	---	---	-----------------------

<p>RE.1. Intrapersonal: Relación de cada persona consigo misma.</p> <p>RE.2. Interpersonal: Relación de reglas y espacio que una persona mantiene con otra.</p> <p>RE.3. Ciudadano: Relaciones colectivas de carácter social y político.</p> <p>RE.4. Intercultural: Relaciones de clases, género, etnias entre cultura o individuos de diversas culturas.</p> <p>RE.5. Ecológico: Relación con el medio ambiente natural y civilizado, tomando el mundo como hogar.</p>	<b>RELACIÓN ÉTICA</b>	<p>EE.1. Contextualizar (tener en cuenta la circunstancia).</p> <p>EE.2. Empatizar y respetar (percibir al otro rostro y ponerse en su lugar).</p> <p>EE.3. Autoconocimiento: Percibir el propio Yo.</p> <p>EE.4. Imaginación Ética: Proyectar un Yo/Mundo ideal.</p> <p>EE.5. Evaluar intencionalidades.</p> <p>EE.6. Gestionar reglas (respetar, criticar y crear).</p>	<b>EMOCIÓN ÉTICA</b>	<b>ÉTICAS</b>
--	-----------------------	---	----------------------	---------------

Tabla - Caja resumen de habilidades del pensamiento. (Nickerson, 1987, Andrés et al., 2005, Puig y Sático, 2009; Sasseville y Gagnon, 2007; García, 2002, 2007; Brenifier, 2005, 2011, 2012) y elaboración propia (Morales, 2018)<sup>204</sup>

### HABILIDADES DEL PENSAMIENTO PARA APRENDER A PENSAR.<sup>205</sup>

<b>(P) PERCEPCIÓN</b>	<b>(T) TRADUCCIÓN</b>	<b>(M) METACOGNICIÓN.</b>	<b>(R) RAZONAMIENTO</b>
<p>P.1. Observar</p> <p>P.2. Escuchar Atentamente</p> <p>P.3. Saborear/degustar.</p> <p>P.4. Oler</p> <p>P.5. Tocar</p> <p>P.6. Percibir movimientos</p> <p>P.7. Conectar sensaciones</p>	<p>T.1. Narrar y describir.</p> <p>T.2. Simbolizar.</p> <p>T.3. Improvisar (Fluidez).</p> <p>T.4. Interpretar lenguajes.</p> <p>T.5 Traducción metafórica.</p> <p>T.6. Resumir.</p>	<p>M.1. Recordar.</p> <p>M.2. Reformular.</p> <p>M.3. Autoexamen</p> <p>M.4. Metacrítica.</p> <p>M.5. Reorganización.</p> <p>M.6. Atender al metapensar</p>	<p>R.1. Buscar y dar razones</p> <p>R.2. Razonar con inferencias.</p> <p>R.3. Razonar analógicamente</p> <p>R.4. Razonar hipotético</p> <p>R.5. Razonamiento inductivo.</p>
<b>(C)CONCEPTUALIZACIÓN</b>	<b>(I) INVESTIGACIÓN</b>	<b>(EE) ÉT.-EMOCIONAL</b>	<p>R.6. Razonamien. Deductivo.</p> <p>R.7.Razonamiento analítico</p> <p>R.8.Razonamiento sintético</p> <p>R.9. Inferir consecuencias.</p> <p>R.10. Rel.premisa-conclusión</p> <p>R.11. Rel.causas- efectos.</p> <p>R.12. Relacionar parte-todo.</p> <p>R.13. Relacionar medio-fin.</p> <p>R.14. Establecer criterios.</p>
<p>C.1. Conceptualizar.</p> <p>C.2. Clarificar la ambigüedad.</p> <p>C.3. Matizar</p> <p>C.4. Dar ejemplos.</p> <p>C.5. Dar contraejemplos.</p> <p>C6. Comparar-contrastar</p> <p>C.7. Establecer semejanza.</p> <p>C.8. Agrupar y clasificar</p> <p>C.9. Seriar.</p>	<p>I.1. Problematizar.</p> <p>I.2. Adivinar.</p> <p>I.3. Indagar.</p> <p>I.4. Formular pregunta.</p> <p>I.5. Formular Hipótesis.</p> <p>I.6. Buscar alternativas.</p> <p>I.7. Seleccionar posibilidades</p> <p>I.8. Imaginar.</p> <p>I.9. Generalizar.</p>	<p>EE.1.Contextualizar</p> <p>EE.2. Empatizar y respetar.</p> <p>EE.3. Autoconocimiento</p> <p>EE.4. Fuerza del yo.</p> <p>EE.5. Imaginación ética.</p> <p>EE.6. Evaluar intención.</p> <p>EE.7. Gestionar reglas.</p> <p>EE.8. Afiliación.</p>	

<sup>204</sup> Además, se usaron los apuntes recopilados en los tres cursos oficiales de formación del centro de filosofía para niños/as de España, titulados “Pregunto dialogo y aprendo” y “habilidades para dirigir una clase basada en el diálogo” y Filosofía para niños (On line): La observación en filosofía para niños.

<sup>205</sup> Debido a su importancia a la hora de preparar una sesión de Cinesofía, desarrollaremos cada una de estas destrezas en concreto a la práctica de la filosofía con cine en el aula en el apartado **Enseñar a pensar con cine: Habilidades del pensamiento en Cinesofía.**

## HABILIDADES DEL MAESTRO SOCRÁTICO

Habilidades para animar.	Habilidades para asombrar
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Animar a Razonar:</li> <li>2. Animar al diálogo entre alumnos/as.</li> <li>3. Plantear preguntas para avanzar.</li> <li>4. Plantear preguntas con ritmo para que diálogo no cese.</li> <li>5. Animar a dar razones.</li> <li>6. Animar a evaluar razones.</li> <li>7. Animar a identificar presupuestos y sobreentendidos.</li> <li>8. Animar a ver perspectivas.</li> <li>9. Animar a seguir buscando.</li> <li>10. Animar a construir con la ayuda de las ideas de otros (Co-construcción).</li> <li>11. Animar a despejar una temática.</li> <li>12. Animar a dar criterios.</li> <li>13. Animar a definir.</li> <li>14. Animar a considerar consecuencias.</li> <li>15. Animar a relacionar la filosofía y las demás disciplinas.</li> <li>16. Animar a sensibilizarse al contexto.</li> <li>17. Animar a la autocorrección.</li> <li>18. Animar el razonamiento creativo.</li> <li>19. Animar a una reformulación para avanzar.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>20. Desafiar: Disparar perplejidad u asombro socrático.</li> <li>21. Problematizar: Convertir la dificultad en un objeto manipulable de reflexión.</li> <li>22. Determinar centros de interés importantes para los alumnos/as</li> <li>23. Seguir el interés de los niños/as.</li> <li>24. Contradecir para avanzar.</li> <li>25. Detonar el pensamiento mediante “disparadores” (materiales, guías de discurso, cajas de preguntas, mapas de pensamiento, miniaturas de Cinesofía).</li> </ol>
	Habilidades para desbloquear
	<ol style="list-style-type: none"> <li>26. Bloquear los monólogos no pertinentes.</li> <li>27. Solicitar ejemplos y contraejemplos.</li> <li>28. Solicitar aclaración o justificación.</li> <li>29. Preguntizar: Convertir una afirmación en pregunta.</li> <li>30. Devolución de pregunta (Metapreguntar).</li> <li>31. Buscar alternativa para avanzar.</li> <li>32. Resumir para avanzar.</li> <li>33. Solicitar opinión a la comunidad o grupo.</li> <li>34. Animar a que se soliciten puntos de vista a favor y en contra.</li> </ol>
Habilidades espejo	
<ol style="list-style-type: none"> <li>35. Ser modelo de escucha atenta y curiosidad.</li> <li>36. Mostrar falibilidad o humildad socrática. (Doble No-Saber).</li> <li>37. No concluir con carácter definitivo.</li> <li>38. No dar impresión de que se busca una respuesta</li> <li>39. No manipular.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>40. No moralizar.</li> <li>41. Animar al compromiso.</li> <li>42. Iniciar en los instrumentos de la comunidad de investigación.</li> <li>43. Definir y explicar una nueva palabra.</li> </ol>

## HABILIDADES DE LA COMUNIDAD DE INVESTIGACIÓN.

<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Canjear Intersubjetividades.</li> <li>2. Trabajar ángulos diferentes.</li> <li>3. Colaborar.</li> <li>4. Negociar-pactar.</li> <li>5. Tomar Decisiones.</li> <li>6. Ayudarse mediante la contradicción.</li> <li>7. Focalización</li> <li>8. No desviar temas</li> <li>9. Oído filosófico: Escucha atenta</li> <li>10. Ignorancia simétrica: Somos falibles.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>11. Retener pregunta</li> <li>12. No interrumpir</li> <li>13. No monopolizar.</li> <li>14. No eternizar: No repetir lo ya superado.</li> <li>15. Aprender a levantar la mano</li> <li>16. Compromiso: Lo que dices eres.</li> <li>17. Aprender a pesar las palabras</li> <li>18. Implicarse en la votación grupal.</li> <li>19. Ayudar a alguien sólo si lo solicita.</li> <li>20. No buscar conclusión definitiva</li> </ol>
---	--

## ANEXO 2 - VISOR DE ARGUMENTOS DÉBILES.

### VISOR DE ARGUMENTOS DÉBILES

Para usar en el diálogo y análisis de audiovisuales.

<p><b>AUSENCIA DE ARGUMENTO</b></p> <p>Se da una respuesta, sí o no, pero no da un argumento</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>♦¿Por qué no puedo ir a casa de mi amiga?</li> <li>♦Porque no, es así, lo digo yo y punto.</li> </ul>	<p><b>INCOMPLETO</b></p> <p>Es alusivo o implícito, pero no está claro o es poco específico. Son interrumpidos o inacabados.</p>
<p><b>INDIFERENCIADO O INDECISO</b></p> <p>Es ambivalente, se justifica una posición y las contrarias a la vez. Es un argumento que vandría para a,b o c.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>♦¿Quieres ir con ellos o conmigo? – <b>Un poco las dos.</b>(a la vez)</li> <li>♦¿Prefieres ir al burger o la pizzería? <b>Estoy entre las dos</b> (estar en medio)</li> </ul>	<p><b>CONTRADICTORIO</b></p> <p>Se usa el “<b>Si, pero...</b>”, Tras la posición se da una excepción que invalida la posición o idea inicial. Es un contrargumento de la propia posición que genera confusión.</p>
<p><b>FALSA EVIDENCIA /FALSA GENERALIZACIÓN</b></p> <p>Abuso del prejuicio o sentido común, vende evidencias como sensatas ♦Usa: “<b>Normalmente</b>”, “<b>Todo el mundo sabe</b>”, “<b>Es razonable</b>”, “<b>Esa es la verdad</b>”, “<b>Generalmente</b>”</p>	<p><b>DE SINCERIDAD</b></p> <p>Apela a una falsa veracidad: “<b>Es verdad, to lo juro que es verdad</b>”. La persona puede creer que no miente pero pueden estar equivocada con sinceridad.</p>
<p><b>DESPLAZAMIENTO ARGUMENTAL</b></p> <p>Meter nuevos conceptos, circunstancias que no tienen nada que ver para dispersar el sentido de la pregunta. Suele surgir en un aprieto o molestia.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>♦¿Por qué le has pegado una bofetada?</li> <li>♦No ha sido una bofetada / No lo he hecho a posta/ No ha sido mucho</li> <li>♦Mira el diccionario, te has equivocado con la capital de Portugal</li> <li>♦Eso es demasiado fácil...yo por lo menos me sé las tablas de multiplicar</li> </ul>	<p><b>DESPLAZAMIENTO DE SENTIDO</b></p> <p>Se usa el pretexto de que “da igual” y elimina el rigor para tomar una cosa por otra y confundir su sentido</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>♦Te pido un bolígrafo y tú me das un lápiz ¿por qué?</li> <li>♦Pues claro! Un lápiz es un tipo de boli, ¿no?</li> </ul>
<p><b>RECHAZO DEL PROBLEMA</b></p> <p>Se rechaza la hipótesis o cuestión incidiendo en que eso no existe, o la persona no lo tiene</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>♦¿Sigues siendo tú mismo si cambias de trabajo? ♦No, porque <b>no tengo</b></li> <li>♦Si Spiderman es un humano entonces moriría? ♦Spiderman <b>no existe</b></li> <li>♦¿Prefieres ser rico o célebre? ♦<b>Ni una ni otra</b>, lo que importa es ser feliz.</li> </ul>	<p><b>NEGAR LA COMPRENSIÓN</b></p> <p>Para no admitir lo dicho (puede que las palabras no coincidan con la intención) se culpa la falta de comprensión o malinterpretar del otro .</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>♦¿Por qué no me llamaste ayer? ♦Para qué...si <b>tú no lo vas a entender.</b></li> <li>♦Tu dijiste que Perico es un lerdo . ♦No, <b>me malinterpretas</b>, dije otra cosa</li> </ul>
<p><b>DEVOLUCIÓN INTERROGATIVA</b></p> <p>Consiste en reenviarle una pregunta al autor con el fin de no responderle. En ocasiones son afirmaciones disfrazadas .</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>♦¿Hay que decir siempre la verdad? ♦No, porque....¿qué verdad?</li> </ul>	<p><b>PREGUNTA RETÓRICA</b></p> <p>Hacer preguntas de las que ya tenemos la respuesta. Son inútiles en contenido pero sirven para lanzar un diálogo.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>♦¿Esta mañana has tenido problemas en el cole?</li> </ul>
<p><b>CERTEZA ABUSIVA</b></p> <p>Se vende una certeza, opinión o prejuicio como verdadera. Es muy subjetivo, confunde lo probable con lo necesario. Se usan estas muletillas: <b>Honestamente, francamente, sinceramente, te prometo que.. Estoy seguro de que ha sido eso..</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>♦Estoy segura de que Paco ha sacado un 10, es el mejor de la clase</li> </ul>	<p><b>RETORISMO: FALSO ARGUMENTO</b></p> <p>Usa conectores para unir temas no vinculantes. El hecho de una cosa no justifica la otra, saliéndose del tema.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>♦En las ciudades las personas tienen sida, Antonio se mudó a la ciudad. Ahora Antonio tiene “sida”</li> </ul>
<p><b>SENTIMIENTO PERSONAL CIEGO</b></p> <p>Se basa en creer que todo lo que uno piensa es verdad</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>♦Eso es verdad, <b>porque yo lo pienso igual</b>, tengo la misma impresión</li> </ul>	<p><b>TAUTOLOGÍA</b></p> <p>Es reformular y retornar lo inicial sin aportar nada nuevo.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>♦¿Hay que ser siempre bien educado?</li> <li>♦Si, es una cuestión de buena educación.</li> </ul>
<p><b>RESPUESTA VAGA - RELATIVISMO INDIFERENCIADO</b></p> <p>Se usa para no tener que confesar la verdad y negar la evidencia. Se usa para no decidir, posicionarse y no responder</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>♦Vengarse ¿está bien o está mal? ♦<b>Depende de cómo se vengue uno...depende de para qué...un poco...más o menos...yo no diría que es eso sino que es otra cosa...a veces si y a veces no...según la situación...</b></li> </ul>	

### ARGUMENTO NO PERTINENTE

Los argumentos no tienen nada que ver con la pregunta, ni con la respuesta. En ellos falta coherencia.

<p><b>EMOCIONALISTA</b></p> <p>Es presión emocional sin explicar los porqués. En ocasiones los sentimientos no tienen nada que ver con el problema. Vincula a la humildad, vergüenza..</p>	<p><b>DEVOLUCIÓN DEL “Y TU TAMBIÉN”</b></p> <p>El hecho de que otro haga un error no justificada para nada nuestro propio error. Puede que estemos copiando su error como venganza o como contraataque.</p>	<p><b>INVERSIÓN CAUSAL</b></p> <p>Se invierte la causa por la consecuencia.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>♦¿Por qué has pegado a tu hermano?</li> <li>♦<b>Porque él después me ha pegado a mí.</b></li> <li>♦ “Es mi amiga porque siempre estamos juntas”</li> </ul>
--	---	---

♦ “Tienes que comerte eso porque hay niños que no tienen nada que comer.”	♦ ¿Y tú? ¿Y tú qué? ♦ Sal ya del baño ♦ <b>Tu también tardas mucho</b>	♦ ¿Por qué le has pegado a tu hermano? ♦ <b>Porque el luego me ha pegado</b>
---	---	---

### ARGUMENTO ILÓGICO / PARALÓGICA

DEL CONTRARIO NO DEMOSTRADO	REACCIÓN DEFENSIVA	INTERPRETACIÓN PARANOICA
Poner toda la carga en un contrario no probado. Es un truco, no porque no se pueda probar lo contrario lo afirmado va a ser verdadero. ♦ “No existe vida fuera de la tierra porque <b>no se puede demostrar</b> ” ♦ Dios no existe, nadie lo ha visto ♦ ¿Cómo sabes que Juan está en casa? ♦ Está en casa porque no está en la escuela	Evasión, intentando eludir responsabilidad ♦ ¿Por qué lo has roto? ♦ Pero <b>no lo he hecho</b> <b>aposta, no era mi intención</b>	Defensa al creer que es un ataque personal. ♦ ¿Por qué lo has roto? ♦ ¿Por qué preguntas tanto? ♦ ¿Crees que no se lo que hago? ♦ ¿Me tomas por tonto o que?

### ARGUMENTO DÉBIL COTIDIANO

Se aleja de la esencia: Argumento de baja probabilidad o que abusa de circunstancias muy reducidas o personales  
 ♦ ¿El ser humano es bueno? ♦ Si, los miembros de mi familia se ayudan los unos a los otros.

DE ANTECEDENTE	DE COSTUMBRE
Basado en algo que ha pasado una vez antes, abusando de la baja probabilidad. ♦ “Él es el ladrón, ya lo cogimos una vez. Seguro que es él”	Invocar la costumbre, la rutina y la tradición ♦ “Esto siempre ha sido así, no vamos a cambiar el mundo de un día para otro”
GENERALIZACIÓN ABUSIVA	HIPÓTESIS GRATUITA O FANTÁSTICA
Justificar por el hecho de pertenecer a un grupo ♦ “Él ha robado porque su compañero es un ladrón”. ♦ “Todas las personas con el apellido Vidal son impertinentes”	Toma deseos o esperanzas poco probables como realidades posibles. Sirven de tapadera o excusa. Usan un “puede ser” ♦ No me he preparado el examen, quien sabe, <b>puede ser</b> ¡y si la seño se pone mala! ¡Y si el examen es tremendamente fácil! Y si se le olvida hacerlo!
CONCLUSIÓN APRESURADA	SUPERCHERIA
Deducción basada en los deseos que no atiende a otras razones, ♦ Creo que Juan no vendrá a mi fiesta – ♦ Pues claro si que va a ir porque no tiene partido esta semana	Inversión de coincidencias con carga fantasiosa no demostrable (Por ej, que la culpa es del día de la semana) ♦ “Los martes llueve” ♦ Si ves un gato negro en viernes tendrás mala suerte
COARTADA DE LA CIRCUNSTANCIA	COARTADA DEL OTRO
Excusa de irresponsabilidad donde se culpa a la situación ♦ ¿Por qué no has hecho tu trabajo? ♦ Porque tenía muchas cosas que hacer, <b>es que tengo... no he podido hacerlo porque he comido mucho</b>	Excusa de irresponsabilidad al desviarlo a una 3ª persona. Puede ser una tapadera por la que se hace eso. ♦ “Yo no tengo la culpa de hablar..mi compañero preguntaba todo el rato” ♦ Tenía que responder,mi madre me enseñó que sino es de mala educación
EXAGERACIÓN HIPERBÓLICA	MINIMALISTA
Es llevar a lo extremo, absurdo y caricaturesco y punto de vista adverso, para obligarte a compartir la opinión. ♦ “Si no hago los deberes sacaré malas notas, no iré al instituto y seré un mendigo...y acabaré en la silla eléctrica”.	Usar un cliché, reducirlo todo a una generalización popular. ♦ “Tenemos derecho a hacer lo que queremos” / ♦ “Soy libre” / ♦ “No tengo ganas” / ♦ “Yo con mi cuerpo <b>hago lo que quiero</b> ”
AUTORIDAD O PRESTIGIO	DE PERSONA O SOBRE EL MENSAJERO (Arg sin contenido)
Usar a un famoso, sabio, título o función para justificar actos y pensamientos. (Por ejemplo: la publicidad) ♦ Lo digo porque Kant lo demostró / ♦ Punset lo dice igual ♦ Esto es así porque lo dice mi médico / ♦ Lo pone en el DSM 5	Descalificamos al autor como forma de refutar su mensaje. Es la forma clásica de critiqueo. ♦ “Eso es mala idea porque lo ha dicho un tonto y un perdedor” ♦ “Su falda es fea porque ella es boba”
COARTADA DE NÚMERO	FALSA ALTERNATIVA
Parte del rumor y las habladurías. Se basa en el “se dice” en los demás, en no dudar de las mayorías. ♦ Si todo el pueblo lo dice será verdad ♦ No vine porque los otros no venían.	Te dan a elegir dos consecuencias que necesariamente no tiene porqué suceder ♦ Si no haces los deberes ¿qué quieres?...¿copiar cien líneas o quedarte sin recreo?
JUSTIFICACIÓN ABUSIVA O MALA FE (RAZÓN FALAZ)	
Uso de pretextos a modo de excusa para justificar un acto a posterioris. Hay mala fe: la persona se autoengaña al escurrir su libertad de decisión y no ensuciar la conciencia. ♦ “He cogido tu chaqueta...porque estaba en mal estado y tú no la usas”	

Tabla: Recopilación y adaptación personal. Extraído de Cuestión de Lógicas (2008) de Óscar Brenifier, traducción de Mercedes García.



**ANEXO 3 - GRAMÁTICA DEL CINE:** Lenguaje, estructura y aspectos técnicos (visual, auditivo y narrativo) de una obra cinematográfica.

## GRAMÁTICA DEL CINE.

### LENGUAJE, ESTRUCTURA Y ASPECTOS TÉCNICOS (VISUAL, AUDITIVO Y NARRATIVO) DE UNA OBRA CINEMATográfica.

Partimos de la idea de que la cámara tiene que tener un significado, la cámara debe de moverse para contar una historia.

Lo aquí mostrado es orientativo, cada director como un artista o poeta de su texto literario, puede darle un significado distinto elaborando combinaciones antes no experimentadas.

### GRAMÁTICA DEL CINE : LENGUAJE, TECNICAS Y COMPONENTES.

MORFOLOGÍA FÍLMICA	CONCEPTO DEFINICIÓN	TIPO		FINALIDAD
NOMBRES	<b>PLANOS</b>	Panorámico	Prólogo de una situación. Con paisajes, momento de pausa y contemplación.	Describir
	<b>UNIDADES NARRATIVAS</b>			
	<b>Toma:</b> Fragmento que encuadra un espacio/tiempo que va desde que se dice acción hasta que se dice corten. Es la unidad mínima del discurso fílmico sin interrupciones. Lo componen los fotogramas. La duración de la toma es un elemento que afecta, puede ser corta, larga o plano-secuencia.	<i>General</i>	Controlar cada elemento de una escena, y situar al personaje dentro de un entorno	Describir
	↓	<i>Medio y americano (3/4)</i>	Puente entre el plano general y el primer plano, sin amenazar la continuidad: se ve el entorno, la posición relativa de los personajes, y se pueden apreciar los detalles. Para escenas de diálogo.	Narrar
	<b>Plano:</b> Conjunto de tomas seleccionas para la editarlas.	<i>Primer plano</i>	Muestra reacciones íntimas: pensamientos, sentimientos, etc. Complicidad con el espectador.	Expresa detalles y afectividad.
	↓	<i>Primerísimo 1er plano y detalle</i>	Ejercer un mayor magnetismo sobre el espectador (ojos, boca), o señalar la importancia de un objeto.	Reforzar atención o la acción.
	<b>Escena:</b> Conjunto de planos en un mismo escenario, tiempo y personajes. Es un fragmento del discurso.	<i>Inserto</i>	Relación indirecta con las demás imágenes: exige esfuerzo de reflexión e interrelación con el resto.	Interrelacionar. Asociar un concepto
↓	<i>Plano secuencia</i>	Una toma sin cortes por tiempo dilatado. La cámara en movimiento sigue al personaje o al escenario. Efecto duradero.	Narración con la máxima impresión de realismo	
<b>Secuencia:</b> Conjunto general de varias escenas. Es Una unidad narrativa con entidad autónoma dentro del relato.				



		<i>Plano/contraplano</i>	Contempla las reacciones de los personajes por separado, muestra un rostro y otro rostro alternamente según hablan o escuchan. Dicho montaje da lugar a una escena completa.	Narra y muestra reacciones por separado.
<b>ANGULACIÓN</b> Eje concreto en el que ponemos la cámara. A través de él se predicen hechos y personajes.		Ángulo normal	A la altura de los ojos.	Expresa objetividad.
		Ángulo Picado	Por encima de la altura de los ojos. Si es consecuencia de mirada subjetiva, nada especial. Si no, hace al personaje vulnerable. Sensación de clausura o finalización.	Denotar que el personaje es débil, vulnerable, frágil.
		Ángulo contrapicado	Si es consecuencia de mirada subjetiva, nada especial. Si no, exaltación de lo encuadrado, o darle aspecto amenazador.	Expresa fuerza, potencia, triunfo o seguridad del personaje.
		Plano cenital	Sobrevuela el escenario desde una mirada desde el cielo. Da la sensación de una mirada hacia abajo totalmente vertical.	Situar al espectador
		Plano nádir	Debajo de los pies. Da la sensación de una mirada hacia arriba totalmente vertical.	Destacar el poder e importancia del personaje.
		Plano aberrante.	La cámara se inclina para filmar.	Desequilibrio.
<b>PROFUNDIDAD DE CAMPO</b>		<i>Campo y profundidad.</i>	Dar veracidad a la imagen al relacionar elementos situados a distancia. (Semejante al ojo humano).	Dotar de verosimilitud. Muestra movimientos dramáticos o descriptivos.
<b>MÚSICA E ILUMINACIÓN.</b>		<i>Banda sonora</i>	Música, voces y ruidos que oímos.	Despertar emociones.
		<i>leitmotiv</i>	Motivo conductor que se repite con frecuencia lo largo de la obra.	Identificar personajes o acciones.
		<i>Voz en off</i>	Informar. Mostrar pensamientos, intenciones. Puede ser un diálogo o monólogo interior/exterior.	Narración literaria. (1º persona, 3º persona, omnisciente, etc)
		<i>Ruidos y silencios.</i>	- <i>Ambiental (fuente visible)</i> - <i>Interpretativa (fuente invisible)</i> - <i>mickeymousing, complemento o contraste</i>	Sincronización realista con la imagen.

		<i>Hight Key y Low key.</i>  <i>Los cromatismos pueden ir de blanco a negro, de colores saturados a no saturados.</i>	<b>Hight Key:</b> <i>Iluminación de atmósfera pura y en un fondo blanco. Luz de quirófano. Da un aire inmaculado de perfección.</i> <b>Low Key:</b> <i>Iluminación de atmósfera melancólica y reflexiva en un fondo negro con alto contraste,</i>	Evocación emocional.
	<b>VELOCIDAD</b>	<i>Volocidad Normal:</i> <i>24 imágenes por segundo</i>  <i>(1 m. = 53 fotogramas = 2 ")</i>	- <i>Cámara lenta y Tiempo bala.</i> - <i>Cámara rápida</i> - <i>Efecto de congelación y licuación, diapositiva, etc.</i>	Detener en detalles. Crea un efecto tenso, dramático y emocional.
<b>VERBOS</b>	<b>MOVIMIENTO DE CÁMARA</b>	Panorámico	Presentación general del espacio	Describir y dramatizar. Si es violento es un barrido.
		<i>Travelling (Lineal o circular)</i>	Aporta fluidez a la narración. Seguir a un personaje. Alargar o acortar el tiempo de la acción, según la velocidad de desplazamiento de la cámara. Puede ser de avence, retoceso o de acompañamiento.	Función narrativa y descriptiva. Implicación: El espectador recorre y participa en la acción. Distanciamiento y soledad.
		<i>Zoom (Travelling óptico)</i>	Impresión de acercarse a un objeto, pero sin mover la cámara. Achica o agranda el encuadre y cambia la profundidad de campo.	Introducirse en la intimidad.
		<i>Dolly Zoom (Efecto vértigo)</i>	Doble movimiento, que combina un travelling y un zoom. Si el travelling es hacia delante el zoom es hacia atrás. Si el travelling es hacia tras el zoom es hacia delante.	Paranoia, shock psicológico, escenario vertiginoso.
		Plano Grúa	Te desplaza por el escenario. Desplazamiento simultáneo de la cámara con un objeto en movimiento.	Aumenta la expresividad.
		<i>Steadicam</i>	Cámara en el hombro o mano	Efecto de máximo realismo subjetivo.
		<i>Panning</i>	El fondo se muestra borroso pero el objeto	Movimiento.

			enfoca muy nítido. El barrido da una sensación de velocidad o movimiento.	
<b>MONTAJE (TRANSICIONES) Selección combinada de planos</b>	<i>Corte Seco</i>		Yuxtaposición simple y brusca. Pasa inadvertido. Agiliza la narración	Mostrar fuerza expresiva.
	<i>Fundido encadenado</i>		Un plano va desapareciendo poco a poco mientras va apareciendo el siguiente. Da fluidez al relato.	Sugiere transformación del espacio o del tiempo (adelanto o retroceso).
	<i>Fundido</i>		<b>En negro:</b> paso a otra escena. Separa imágenes. <b>En blanco:</b> sugiere evocación, recuerdo o lirismo. <b>En iris:</b> La imagen se cierra en diafragma en un punto luminoso central.	Denota una pausa prolongada, al igual que los capítulos de un libro.
	<i>Cortinilla</i>		Transición sin mezcla. Una imagen desplaza a otra con una línea divisoria horizontal y vertical.	Mostrar un signo de puntuación audiovisual.
	<i>Barrido</i>		Travelling rápido que difumina la imagen y da paso a la siguiente. Simula un giro de cabeza rápido.	Mostrar un signo de puntuación audiovisual.
	<i>Enfoque/desenfoque</i>		de la acción. Situar al espectador. Relacionar dos lugares u objetos distantes. Seguir a un personaje. Es como si moviésemos la cabeza de arriba-abajo o izquierda-derecha. Poético. Recobrar el conocimiento tras desmayo.	Despertar de una confusión.
	<i>Efecto especial</i>		Desaparición de objetos y personajes, transparencias, croma-key	imposibles e irreales. Introducir elementos mágicos,
<b>VOZ NARRATOLÓGICA.</b>	<i>Punto de vista.</i>		<i>Objetivo:</i> Narrador omniabarcante y omnisciente. Sucede "realmente" eso que se muestra.	Narración sincera. Testimonial.
			<i>Subjetivo:</i> Subjetiviza la narración. Identificación del espectador con el sujeto.	Perspectivista. Puede ser un falso narrador que pretende engañar al espectador.
	<i>Enquadre.</i>		<i>Abierto:</i> Sensación de realidad, como sin planificar.	Intención de mostrar y ocultar.

		<i>Crea un efecto diegético o extradiegético.</i>	<i>Cerrado: Sensación de planificación premeditada.</i>	
		<i>Estructura argumental (introducción-nudo-desenlace)</i>	<b><i>In media res</i></b> <i>La narración comienza en mitad de la historia o de los hechos. Se inicia en el conflicto ya sea físico / psicológico o interno / externo</i>	Captar el máximo interés tensional.
	<b><i>Ab Ovo (Desde el huevo)</i></b> <i>Narrado en orden desde le origen. Presenta pieza a pieza.</i>		<i>Orden sencillo y didáctico. Uso clásico oral de mitos y cuentos</i>	
	<b><i>In Extremis</i></b> <i>La narración comienza en el desenlace de la historia o de los hechos. Puede ser antes o después del clímax.</i>		<i>Interés por los antecedentes y rellenar un vacío argumental.</i>	
		<i>MacGuffin</i>	<i>Pretexto que arranca la historia pero que no es relevante en el discurso.</i>	<i>Disparar la narración o despistar.</i>
	<b>TIPOS DE MONTAJE</b>			
	Los montajes narrativos explican y dan continuidad a la historia.  Los montajes expresivos muestran ritmo, lento en el suspense, rápido en la aventura y acción.	<i>Montaje paralelo (narrativo)</i>	Dos o más escenas simultáneas que transcurren en diversos lugares. Se muestran de forma alterna. Como montaje poético interfiere en las emociones. Si ordena las acciones desordenando la cronología puede crear un efecto de belleza.	Narración simultánea, donde el efecto de una afecta a la otra. Poéticamente, busca la reacción del espectador o asombrar con belleza.
		<i>Montaje alterno (narrativo)</i>	Dos o más acciones que se producen en el mismo tiempo en lugares diferentes, y que al final convergen.	Simultaneidad que desemboca en un punto conclusivo.
		<i>Montaje dialéctico (expresivo)</i>	Yuxtaposición estética de dos imágenes o símbolos sin aparente nexo común que sugieren una analogía o idea asociada.	Sugerir un binomio conceptual asociado. Crea símbolos reflexivos.
RETÓRICA	<b>FIGURAS VISUALES.</b>	<i>Metáfora</i>	Alterna planos donde se vea la imagen real y el objeto al que se compara creando similitudes.	A partir de dos imágenes elaborar una idea comparada.

	<i>Alegoría</i>	Cadena de metáforas o cadena de planos relacionados.	Refuerza al espectador en su elaboración a partir de unas imágenes.
	<i>Sinecdoque</i>	Sustituir elementos particulares de una imagen conocida.	Relevancia del plano detalle.
	<i>Hipérbole</i>	Mostrar exageración en personajes y acciones	Caricaturizar acciones y personajes.
	<i>Personificación</i>	La cámara participa en la acción, deja de ser un testimonio pasivo para convertirse en los ojos del espectador en cuento narrador interactivo de los acontecimientos.	Otorga participación al espectador y su ojo.
	<i>Elipsis</i>	Situaciones que dan a entender un hecho acontecido no visto por el espectador. Permite montajes que inspiran un tiempo lineal-real.	Salto temporal o avance de la acción que motiva la curiosidad. Elimina parcelas de tiempo consideradas irrelevantes.
	<i>Hiperbatón (Alterar el orden de los hechos)</i>	<b>Flash-back o retrospección (Salto atrás):</b> Aporta datos esenciales que ocurrieron en el pasado, pero que se suelen narrar desde el eje del presente.	Evocación o retrovisión.
		<b>Flash-forward o futurible (Salto hacia delante):</b> Imágenes y hechos que suceden o podrían suceder después de la historia, pero que se inducen desde el eje del presente.	Crear hipótesis. Mostrar la imaginación de un personaje.
<b>GÉNEROS</b>	<i>Géneros que tiene una marcada temática. Una concepción estética particular, influida por la filosofía del autor.</i>  <i>Las dos columnas a continuación son combinables.</i>	<b>POR SU ESTILO O TONO</b>  <b>Aventura o acción.</b> <b>Ciencia-ficción</b> <b>Fantasía</b> <b>Comedia o burlesco.</b> <b>Drama y Melodrama</b> <b>Filosófica.</b> <b>Musical</b> <b>Romántica.</b> <b>Terror.</b> <b>Suspense o Thriller.</b>	<b>AMBIENTACIÓN O TEMA.</b>  Policíaco o negro. Western Ciencia-ficción. Biográfico Histórica o épica. Bélica e histórica. Política. Biográfica Catastrófica. De explotación. Erótico. Pornográfico

			<b>Documental o Docudrama. Surrealista o poética. Animación.</b>	
	<b>ANÁLISIS GLOBAL</b>	Observar si se hay <b>equilibrio</b> entre <i>lo que se dice</i> (el fondo y mensaje), y <i>cómo se dice</i> (la forma y medio de expresión).	Equilibrio de componentes: Visual Auditivo Narratológico	Grado de calidad temática y de género en la obra.

## BIBLIOGRAFIA

- Breu, R; y Ambrós, A. (2007). Cine y educación. El cine en el aula de primaria y secundaria. Barcelona: Ed.Graó. pp. 93-98.
- García Amilburu, M. (Coord) (2009). Mil mundos dentro del aula. Cine y educación. Madrid: Ed. UNED. Pp. 31-36.
- Jiménez Pulido (1999). El cine como medio educativo. Madrid: Ediciones Laberinto.

**ANEXO 4 - INSTRUMENTO DIDÁCTICO.** Herramienta para analizar la gramática y técnicas cinematográficas en el aula.

FICHA DE ANÁLISIS GRAMATOLÓGICO DEL CINE.						ZOOM FILOSÓFICO	
NOMBRES		ADJETIVOS		VERBO	SINTAXIS	RETÓRICA	INTERPRETACIÓN FILOSÓFICA
DESCRIPCIÓN -ENCUADRE.	PLANO	ÁNGULO	MÁS ATRIBUTOS	MOVIMIENTO	TRANSICIÓN Y MONTAJE	FIGURA	IMAGEN CONCEPTO simbolismo-ideología-rasgos psicológicos
<p><i>POR EJEMPLO:</i> Una mujer nerviosa da vueltas en una habitación.</p>	<p>General</p>	<p>Picado (Vemos que orbita en círculos)</p>	<p>Música de piano, reflexiva.</p>	<p>Cámara fija.</p>	<p>Corte seco. Barrido al final.</p>	<p>Metáfora. (Alternar con la imagen de un reloj).</p>	





**ANEXO 5 - INSTRUMENTO DIDÁCTICO 2. Ficha para el análisis narrativo del cine.**

**CONTADERO'S CINEMA CLUB<sup>206</sup>**  
**--CINESOFIA--**

FICHA Nº .....
-------------------

Alumno/a: \_\_\_\_\_

UNA PELÍCULA ES COMO INTERPRETAR UN SUEÑO, ¡FÍJATE EN LOS DETALLES!

<b>TÍTULO</b>	
¿Qué significado parece tener? ¿Qué asociaciones provoca? ¿Recuerda a otras historias, películas o libros conocidos?	
<b>DIRECTOR</b>	<b>AÑO</b>
<b>GÉNERO</b>	<b>NACIONALIDAD</b>
¿Cuál es el tono de la película: cínico/ sentimental, satírico/ nostálgico, humorístico/ trágico, optimista/ pesimista, etc.?	
 <b>PERSONAJES PRINCIPALES Y SECUNDARIOS</b> Descripción breve.	DESCRIPCIÓN FÍSICA (cara, cuerpo, cabello, ropa, postura, apariencia, ) Y MENTALMENTE (Personalidad, forma de hablar y caminar, expresión de la cara, forma de pensar, sentimientos)
 <b>ESCENARIOS Y AMBIENTES.</b> ¿Qué sitios salen? ¿qué objetos?	
 <b>EPOCA Y TIEMPO HISTORICO.</b> ¿Cuándo ocurre? ¿Es especial esa época?	

<sup>206</sup> Esta ficha de análisis cinematográfico y narrativo fue la empleada durante el proyecto trimestral de CONTADERO'S CINEMA CLUB, llevado a cabo en el centro de menores con alumnado de medidas judiciales, trastorno de conducta y salud mental en la zona de Contadero, Lucena (Córdoba) durante el curso escolar 2020-21.



## SUGERENCIAS PARA ACOMPAÑAR LA DISCUSIÓN DE LA FICHA DE ANÁLISIS NARRATIVO DE LOS TEXTOS FILMICOS.

Semejante al empleo de las guías de discusión filosóficas basadas en preguntas, acompañamos una breve lista orientativa para acompañar a la ficha y sus finalidades de interrogar los elementos narrativos del film. Este esquema de trabajo ha sido tomado de García Amilburu y Landeros (2011), García Amilburu, M y Ruiz (2008) y García Amilburu, M. (Coord) (2009):

<b>I. ATMÓSFERA Y ACCIÓN.</b>  <b>Atmósfera, situación y desarrollo de la acción</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ ¿Qué ambiente se presenta? Pobre o rico; familiar o de trabajo.</li> <li>▪ ¿Qué ambientes de ocio se recogen? Teatro, café, playa, club nocturno.</li> <li>▪ ¿Dónde se sitúa la acción? Escenarios familiares, lugares extraños o países exóticos.</li> <li>▪ ¿Cómo se describen esos escenarios? Minuciosa o superficialmente, realistamente o no.</li> <li>▪ El contacto con esos ambientes ¿Constituye una experiencia, nueva, interesante o confusa?</li> <li>▪ ¿Qué situaciones son más frecuentes en la película: de trabajo, familiares, ocio, viajes, etc.?</li> <li>▪ ¿Se repiten escenas de peligro, románticas, suspense, conversaciones profundas, de gente que busca un fin por encima de todo?</li> <li>▪ ¿Es la emoción –de cualquier tipo- un elemento principal o accesorio en la película? ¿Se muestran con demasiada minuciosidad detalles violentos, eróticos, morbosos, o se permite que el espectador ejercite su imaginación?</li> <li>▪ ¿Cuál es el tema principal y los temas secundarios que se tratan? Asesinatos, amor, trabajo, aventuras, viajes, literatura, biografía, etc. Comparar el tratamiento de estos temas con el que se hace en otras películas.</li> <li>▪ ¿Tienen importancia los temas secundarios en relación con el tema principal?</li> <li>▪ ¿Cómo se desarrolla la acción? ¿Tiene una estructura dramática clara o consiste en una unión más o menos accidental de secuencias?</li> <li>▪ - El desarrollo de la acción ¿depende más del carácter de los personajes o de circunstancias externas? ¿Se pone el énfasis en la acción externa o en el desarrollo interior de los protagonistas?</li> </ul>
<b>II. LOS PERSONAJES:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ ¿Qué tipo de personas son los protagonistas? Jóvenes o viejos, atractivos o no -¿por qué?-, ganadores o perdedores, “genuinos”, estereotipos o caricaturas, etc.</li> <li>▪ ¿Qué tipo de profesión y relaciones familiares tienen?</li> </ul>

<p><b>Aspecto, carácter, status, relación con el mundo exterior, motivaciones</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ ¿Se subraya más su apariencia externa o su personalidad? ¿Son importantes estos aspectos para el desarrollo y avance de la acción?</li> <li>▪ ¿Cuáles son las principales acciones que ilustran el modo de ser de los protagonistas?</li> <li>▪ ¿Se comportan los protagonistas según el código de conducta ética, moral, profesional, etc., admitido en su entorno? ¿Es defendible o reprochable su comportamiento?</li> <li>▪ ¿Desarrollan un comportamiento peculiar en relación con determinados grupos: niños, mujeres, varones, asesinos, policías, jefes, subordinados, sacerdotes, militares, ¿animales, la naturaleza, etc.?</li> <li>▪ - ¿Cuáles son las principales motivaciones de los protagonistas? Egoísmo o generosidad, deseo de riquezas, éxito, poder o idealismo, amor, sacrificio, etc. ¿Cómo se muestran en la película esas motivaciones?</li> </ul>
<p><b>III. IDEOLOGÍA.</b></p> <p><b>Tendencia de las ideas que se transmiten en la película (del director y de los personajes).</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ ¿Tiene la película una clara tendencia ideológica, aunque sea implícita? ¿Hace propaganda a favor de una determinada causa, creencia, postura o ideología?</li> <li>▪ ¿Cuál es la “enseñanza” de la película? ¿Es aceptable asumir esos planteamientos? ¿Utiliza argumentos adecuados para defender estos puntos de vista, o emplea medios demagógicos?</li> <li>▪ - ¿Qué ideas plantea en relación con determinados conceptos básicos, por ejemplo: el matrimonio, la familia, el amor, la religión, los gobernantes, la guerra, el ejército, las relaciones internacionales, la discriminación racial, etc.? ¿Es aceptable asumir esos planteamientos?</li> </ul>

**ANEXO 5 - LA EVALUACIÓN DEL PENSAMIENTO:** Herramientas para evaluar la práctica filosófica con niños y niñas.

## **LA EVALUACIÓN DEL PENSAMIENTO: HERRAMIENTAS PARA EVALUAR LA PRÁCTICA FILOSÓFICA CON NIÑOS Y NIÑAS.<sup>207</sup>**

### **RESUMEN.**

**INTRODUCCIÓN.** Para abordar el problema de la evaluar el pensamiento en el aula facilitamos una herramienta fácil y flexible que capte las habilidades del pensamiento a través de una rúbrica con indicadores. La escasa cultura y práctica del pensamiento en las aulas y currículo tiene un origen en la falta de investigaciones que desde la investigación-acción y ciencias sociales validen la presencia de las destrezas de pensamiento relacionadas al diálogo y específicamente a la práctica filosófica y el modelo de Filosofía para niños. **MÉTODO.** El estudio nos ha llevado a usar esta herramienta de observación con un grupo de maestros/as que a través del diálogo desarrollaban la práctica filosófica. Empleado una rúbrica con las habilidades concretadas en indicadores con distintos grados de desempeño, se han tomado calificaciones sobre la presencia de las habilidades en la observación. Los datos tomados, además de establecer relaciones con las distintas clases y ritmo en la que aparecen, son reflejados como un gráfico en el personograma. **RESULTADOS.** Los hallazgos obtenidos indican que la herramienta de observación permite extraer datos contrastables y visuales sobre la evolución del pensamiento de los alumnos y del aula. Además, el personograma clarifica las habilidades usadas por la comunidad en cada sesión, posibilitando reajustes de nuestras sesiones educativas y contrastes comparativos entre grupos. **DISCUSIÓN.** La herramienta ofrece a los docentes y comunidad educativa un recurso sencillo y basado en la observación, que ofrece indicios y evidencias sobre la evaluación del pensamiento. Sin embargo, la herramienta puede ocasionar problemas debido a la redacción de los indicadores y su ajuste a los observado; los cuales requieren más situaciones que los lleven a la práctica para que dicho rodaje le permita una precisión y ajuste realista.

**PALABRAS CLAVE:** Evaluación educativa, habilidades del pensamiento, pensamiento crítico, filosofía para niños, herramientas, práctica filosófica.

### **1. INTRODUCCIÓN.**

Consideramos que uno de los grandes problemas educativos, escolares y curriculares es la limitación en la enseñanza de los procedimientos instrumentales, que, aun siendo útiles, no mejoran hondamente las capacidades intelectuales, personales y sociales en el alumnado de toda edad y todo entorno. Ante esto consideramos que la enseñanza del pensamiento (José et al. 2005), mediante los programas y métodos apropiadas en el aula, crean una estimulación eficaz de las capacidades metacognitivas. (Nickerson, 1987, Lipman, 1992; Lora et al.2000; Brenifier, 2012) relacionado con la mejora de la inteligencia (Yuste, 1994; Prieto & Pérez, 1994; Mujica et al., 1996; Gonzales y Posada, 2008) y el pensamiento crítico en el aula López, 2012). Este enfoque

---

<sup>207</sup> La evaluación del pensamiento: Herramientas para evaluar la práctica filosófica con niños y niñas. Artículo no publicado aún, pero que incluimos porque puede resultar pertinente para justificar la práctica de la filosofía en la escuela.

apoyado en las prácticas filosóficas actuales y el programa de Filosofía para niños/as sustentan este empoderamiento en habilidades del pensamiento en los retos del aula (Colon et al. 1997; Morales, 2018b), además de aunar el pensamiento crítico, ético y creativo en un pensamiento denominado como pensamiento complejo (Lipman, 1997, 2017).

La enseñanza del pensamiento, desde sus orígenes por mediado de los años 60 del siglo pasado, ha sido objeto de cierto escepticismo. Unos de sus principales estigmas es que las investigaciones desde las ciencias sociales y ciencias de la educación, propias de la investigación-acción, han sido muy tardías (García Moriyón 2007, 2010). Esto ha relegado la importancia empírica y demostrable, ya sea cualitativa o cuantitativa, de la enseñanza del pensamiento en la infancia, y su impacto, a lo largo de los años en esos alumnos, as y en torno la optimización de las demás áreas escolares (Ibidem, 2010;

Otro conflicto es el consenso científico en torno a cuáles son las habilidades del pensamiento, pues existen diversas taxonomías y clasificaciones. Nosotros mostramos una clasificación personal que, tomando de varias fuentes y autoría, pretende no excluir aquellas habilidades que han sido consideradas imprescindibles en esta práctica (Andrés, Sátiro et. Al., 2005; García Moriyón, 2007; Brenifier, 2012.), las cuales ya hemos trabajado con ellas desde la teoría y la práctica (Morales, 2017, 2018a, 2019). A su vez, se aglutinan en competencias, que aun conectadas son diferentes si valoramos estas habilidades desde la persona participante, en el grupo como colectivo de personas, y el dinamizador. Estos tres grupos tienen mucho en común, pero también tienen habilidades específicas a las que atender (Ibidem, 2018b).

Para ello, y en post de la sencillez, pero sin olvidar de donde emana la fuente pues buscamos que la valoración arroje la mayor cantidad de realidad y contraste científico, hemos considerado que la mejor forma de valorar las habilidades antes dispuestas sea elaborando indicadores desde ellas mismas. Pretendemos, evaluar estos ámbitos complejos sin olvidar las capacidades cognitivas y éticas mostradas en dichos manuales.

Teniendo esto en mente, hemos considerado que es necesario disponer de un instrumento valorativo que, partiendo de las habilidades, se concreten en indicadores observables de evaluación. Entendemos que este debe ser sencillo y su empleo debe ser versátil para que otros docentes lo lleven a cabo. Siendo conscientes de otros materiales evaluativos diseñados antes para esta causa, como es el modelo personograma (García Moriyón et al., 2002) o el test dimensional para la práctica filosófica de Hernández Bremúmez (2017), pero ante ambos hemos encontrado inconvenientes.

En primer lugar, hemos acudido a la excelente guía orientativa propuesta en el manual de la Estimulación de la Inteligencia (García Moriyón et al., 2002), pero consideramos que el instrumento que aporta es tedioso y exige un perfil muy técnico para su aplicación. Su investigación es un referente, pues es longitudinal, pero las tablas muestran más una orientación didáctica que un instrumento evaluador contrastable con indicadores claros de ver y fáciles de replicar. En segundo lugar, está el test de Hernández Bermúdez, que muestra unos indicadores muy claros y fáciles de ver. La gran virtud de su test es que es muy sencillo, donde solo gradúa si poco, nada o mucho. Sin embargo, no se sabe de donde extrae tales ideas, pues su bibliografía científica está ausente, y las dimensiones que marca pueden convencernos en la teoría, pero no en la utilidad y uso del instrumento.

Como bien hemos reiterado, nuestra preocupación es ir allanando un camino para hacer un instrumento de evaluación en el aula al alcance de la mayoría de los docentes preocupados por la enseñanza del pensamiento; pero que cumpla con una base científica y teórica al menos en la selección de las habilidades que presenta. Por esto, hemos elaborado un nuevo modelo de personograma con las habilidades mostradas de forma sencilla y concretadas en indicadores observables.

Ante esto, nuestro objetivo principal con esto es valorar la presencia y correspondencia de las habilidades del pensamiento en relación a una herramienta evaluativa basada en el diálogo. Otro objetivo que nos guía es poder afirmar que la toma de datos a través de este instrumento es fiable, y que con ella se puede realizar un seguimiento de la evolución del pensamiento en un individuo.

Debido a que esta herramienta está en su fase embrionaria, la toma de datos a través de ella, debe de permisos calibrarla y modificarla en busca de la máxima precisión, aspecto, que, al compartirlo con la comunidad científica educativa, y la coherente aplicación de los demás docentes, posibilitará prácticas que arroje luz a la evaluación del pensamiento.

Como ya hemos visto, hemos pretendido delimitar la investigación de la evaluación de la práctica filosófica, y para ello, a continuación, describiremos el método seguido, muestra, instrumentos/s, procedimiento y el tipo de análisis de datos, en torno a este instrumento y la evaluación del pensamiento, la cual hay diferentes formas de abordarla (Soto, 2002; Carracedo & María, 2002)

### **1.1.HIPÓTESIS DE PARTIDA: DELIMITACIÓN Y PROPÓSITO DE LA INVESTIGACIÓN.**

Nuestra inquietud es llevar la enseñanza del pensamiento a entornos educativos, por ello hemos de demostrar su uso con diversos métodos y diversos recursos. Comprendemos que las habilidades pueden ser identificadas y puede demostrarse su desarrollo y mejora, si esta se llevara a cabo de forma longitudinal (García Moriyón, F, 2002; Nickerson & Perkins, 1987). Tras lo expuesto sobre la práctica filosófica en el aula y su teoría, partimos de varias premisas:

- El diálogo con los demás desarrolla el pensamiento.
- La práctica filosófica y la filosofía para niños/as activan y desarrollan procesos cognitivos o habilidades del pensamiento.
- Que las habilidades del pensamiento y su desarrollo pueden ser valorada mediante una escala de observación concretada en indicadores.

En síntesis, el diálogo desarrolla el pensamiento, y a través de la concreción de unos indicadores para observar habilidades cognitivas, se puede realizar una toma de datos.

Hemos delimitado el uso de la herramienta a la evaluación de las habilidades que lleva a cabo el alumnado o los participantes. También la suma de estas individualidades nos desvela datos sobre el grupo en su conjunto. Dejaremos de lado otros aspectos de interés como son las habilidades comunitarias y las habilidades o competencias del dinamizador.

Nuestra hipótesis es que podemos recoger datos sobre la mejora y desarrollo de las habilidades del pensamiento a través de indicadores de observación (grupal o individual) que toman lugar en el diálogo en comunidad. En correlación a los objetivos que hemos tratado en el apartado anterior vamos a contratarlas en una serie de preguntas que intentaremos responder después:



- a) ¿La herramienta diseñada evalúa las habilidades del pensamiento?
- b) ¿La aplicación de esta herramienta nos arroja datos contrastables sobre la evolución del pensamiento?
- c) ¿Los indicadores evaluativos y su redacción están suficientemente especificados y ajustados a las habilidades?

## **2. MÉTODO: MUESTRA, INSTRUMENTOS/S, PROCEDIMIENTO Y TIPO DE ANÁLISIS DE DATOS QUE SE EFECTUARÁ.**

### **2.1.MÉTODO Y SU TRATAMIENTO**

Antes de explicar el método llevado a cabo en esta investigación, me detengo a explicar brevemente la metodología de la actividad educativa llevada a cabo, para que el lector tenga en cuenta la naturaleza empírica de lo que después deseamos evaluar.

La actividad, es propia de la metodología de Filosofía para Niñas/as y en general de las prácticas filosóficas basadas en la enseñanza dialógica de corte socrático (Morales, 2018). En ella los participantes se sientan en círculo, de forma en la que se vean las caras para poder dialogar y exponer argumentos. A esta se le denomina comunidad de investigación (García Moriyón, 200). La actividad focaliza en el diálogo asertivo y en competencias comunicativas de comprensión y expresión oral. El docente o conductor, no moraliza ni da su opinión personal, simplemente canaliza las habilidades del pensamiento realizando preguntas que animen a problematizar y seguir dialogando. Se suelen tratar temáticas difíciles de resolver como la muerte, la libertad, el amor, etc. Antes de iniciar el taller, se dan unas reglas mínimas de diálogo como levantar la mano para hablar, el turno de habla es sagrado, quien piensa diverso nos ayuda a pensar, etc. La duración media del taller es de dos horas.

Respecto a la metodología seguida para realizar esta investigación, hemos seleccionado para probar el instrumento y validar nuestras hipótesis uno de estos grupos, los cuales fueron adultos grabados en video que dieron su consentimiento de uso de imagen. Somos conscientes de que, en investigaciones posteriores, puede realizarse un contraste entre varios de los talleres realizados y las causa que diferencian a cada uno de ellos. Así como disponer de un grupo de control, al que no se le apliquen estas habilidades específicas de este modo. Insistimos, las imposibilidades a las que nos atenemos en los tiempos presentes de reclusión limitan que la propuesta no sea con alumnos actuales en un aula ordinarias y hayamos tenido que recurrir a material audiovisual de archivo. Sin embargo, la gran virtud de la herramienta, es que es una herramienta de observación y disponiendo del material audiovisual se puede evaluar.

Es más, recomendamos, que aun evaluando in situ, los profesionales graben las sesiones a valorar, para poder hacer una valoración detallada y reflexiva. Además de ser un excelente medio de evaluación, es aun mejor como autoevaluación de nuestra práctica.

Un aspecto, que dificulta esta investigación es el hecho de que requiere un pretest y un postest. Este paso no ha sido realizado por las mismas dificultades antes expuestas. Aunque el pretest y el postest, pueden ser cualquier otra prueba, dependiendo de aquello que deseamos ver mejoría, esta herramienta también puede hacer esa función, y es llevarla a un aula ordinaria en una materia lectiva, de la que se espera un diálogo, y aplicarla.

Una vez aclarado nuestros objetivos e hipótesis, necesitamos dejar claras las variables para contrastarlas en el proceso de investigación. Hemos establecido estas variables:

#### **Tabla 1.**

**Tabla de la hipótesis investigadora y sus variables.**

HIPOTESIS	VARIABLES	
	DEPENDIENTE	INDEPENDIENTE
¿La herramienta diseñada evalúa las habilidades del pensamiento?	Si se activan y se identifican las habilidades del pensamiento	El uso de la herramienta evaluativa desde la observación.
¿La aplicación de esta herramienta nos arroja datos contrastables sobre la evolución del pensamiento?	Si las habilidades se pueden valorar en un gradiente (de menos a más) calificable con un dígito.	El uso evaluador de la herramienta desde sus indicadores graduados.
¿Los indicadores evaluativos y su redacción están suficientemente especificados y ajustados a las habilidades?	Si el indicador redactado corresponde a lo observado.	

## 2.2. DESCRIPCIÓN DE LA MUESTRA.

Debido a los problemas actuales en donde hemos cancelado la presencialidad en las aulas, por alerta sanitaria del coronavirus. Sólo disponemos de material de video de archivo de mis investigaciones.

Esta muestra pertenece a un grupo de maestros y maestras, tanto de primaria y secundaria de varios ámbitos. Todos ellos asistentes a las V Jomadas de Escuela Moderna y Comunidades de Aprendizaje 2018 de Almería, constituyendo esta una actividad de formación del profesorado<sup>208</sup>. Disponemos de 8 participantes, adultos de entre 28 y 55 años de edad de ambos géneros.

## 2.3. DESCRIPCIÓN DEL INSTRUMENTO EVALUADOR.

Se ha elaborado una escala de observación valorativa basada en las habilidades del pensamiento (Amestoy, 2002). Estas habilidades son las propias del pensamiento crítico, ético y creativo (Lipman, 1997; Morales, 2018b).

Las habilidades del pensamiento, son un elemento esencial en el enfoque FPN, que hemos de tener presentes al programar y diseñar nuestras sesiones, además de sugerirnos indicadores para preparar rúbricas de seguimiento. Aunando aportaciones de distintas fuentes (Sátiro, 2006; García Moriyón, 2007; Brenifier, 2012), hemos compuesto una *caja de habilidades* que son propias de la práctica filosofía. **Todas estas habilidades del pensamiento quedan recogidas en torno a la competencia del pensamiento** Morales, 2018<sup>a</sup>, 2018b).

Basándonos en estas habilidades hemos diseñado una escala de valoración observación, a modo de rúbrica educativa, que hemos denominado como **rúbrica de habilidades del pensamiento**. Nuestra meta es diseñar a su vez una herramienta que sea versátil a el docente, y que sin ser extremadamente compleja le ayuda a investigar y mejorar las habilidades en el aula.

Como ya hemos citado, los indicadores y muchos de los elementos han sido extraídos e inspirados del volumen de Estimulación de la Inteligencia (García Moriyón, et al., 2002), así como la idea de elaborar un **PERSONOGRAMA**, como herramienta no solo de evaluación sino de registro. En esa obra se indica diversos test, escalas y pruebas estandarizadas que los investigadores han empleado para elaborar sus tablas, así como recomendar usarlos como pretest y retest. Las relacionadas con las habilidades a tratar son:

**Tabla 3.**  
**Tabla de pruebas estandarizadas implicadas.**

<b>PRUEBAS ESTANDARIZADAS PROBADAS EN LA ESTIMULACIÓN DE LA INTELIGENCIA.</b>	
<b>Percepción</b>	BG-3 – Test de Figuras iguales de R. Bonnadell.
<b>Investigación</b>	Test de habilidades de razonamiento de Nueva Jersey de Virginia Shipman. K bit . Test breve de inteligencia de Kaufman y Kaufman. Factor G, escalas 2 y 3, de Cattell y Cattell. Test de Motrices progresivas de Raven Test general factorial de Yuste.
<b>Conceptualización</b>	Tokken test, de comprensión de órdenes verbales. K bit . Test breve de inteligencia de Kaufman y Kaufman. Factor G, escalas 2 y 3, de Cattell y Cattell. Test de Motrices progresivas de Raven Test general factorial de Yuste. Batería de controles cognitivos de S. Santostefano (memoria, matización y tratamiento de textos)
<b>Razonamiento</b>	K bit . Test breve de inteligencia de Kaufman y Kaufman. Factor G, escalas 2 y 3, de Cattell y Cattell. Test de Motrices progresivas de Raven Test general factorial de Yuste. Test de habilidades de razonamiento de Nueva Jaersey de Virginia Shipman.
<b>Traducción</b>	IPP Inventario de intereses y preferencias profesionales, de M <sup>o</sup> Victoria Cruz
<b>Metacognición.</b>	Prueba de CLT Cloze Evaluación de la comprensión lectora de Suarez y Marea. TEA comprensión lectora.
<b>Ético Emocionales</b>	Factor E del HPSQ Cuestionario de Personalidad para Adolescentes, de Cattell Factor I del Cuestionario Big Five, de G.V. Caprara ASC, Escala de Afrontamiento de E. Frydenberg y R. Lewis. Escala NEO-PI de Costa McCrae. Escala P (Psicoticismo y despego emocional) del Cuestionario de personalidad EPQ-R de Eysenck. Cuestionario de problemas sociomoraes (Definig Issues Test DIT) de James Rest. Cuestionario de clima moral de Kohlberg, L. BAS, Batería de Socialización, de Silvia, F. y Martorell, M <sup>a</sup> . C. AFA de Masitu, García y Gutiérrez, sobre el autoconcepto. Escala de Autoconcepto de Piers Harris. Escala de la Búsqueda de sensaciones impulsiva y antisocial de Marvin Zuckerman.

Esta rúbrica puede aplicar su valoración en un solo tipo de habilidad o la relación de algunas. Puede analizar el uso en individuos o grupos (comunidades de investigación). Los indicadores aportados son sumativos, es decir en el nivel 3, añadimos el Nivel 1 y Nivel 2 unidos por nexos copulativos. Cada indicador tiene tres grados valorativos: BAJO

(1,4,7), INTERMEDIO (2,5,8) y ALTO (3,6,9). Entendemos NADA o NO VALORADO (0). Marque con una X si esa habilidad de muestra crítica, cuidadosa y/o creativa. Si cumple las 3 y está en Nivel 3, marque COMPLEJO (10). Indique el valor y trace la línea en el Personograma.

Los indicadores son pistas para valorar. No son cerrados, y es diverso y amplio los ritmos y estilos cognitivos de la pluralidad de los alumnos. Se recomienda de cara a futuros docentes llevar a cabo un breve chequeo para confirmar la presencia en todos los casos. Aquí se muestra un ejemplo de la RÚBRICA con las habilidades de investigación:

**Tabla 4**  
**Extracto de la rúbrica de observación y sus indicadores de calificación.**

<b>I</b> Investigación.	I.1. Problematicar.	Identifica uno o varios problemas en una situación u argumento. Busca los porqués. 0 - 1 - 2 - 3 -	Identifica problemas en algo aparentemente cotidiano y e inadvertido. Crea dilemas. 4 - 5 - 6	Identifica problemas en una problematización y analiza conflictos de perspectivas enfrentadas 7 - 8 - 9 - 10
	I.2. Adivinar.	Expresa una intuición repentina. 0 - 1 - 2 - 3 -	Intuye posibles soluciones sin explicar si se basa en experiencias previas o evidencias. 4 - 5 - 6	Identifica en las intuiciones rastro de creencias, experiencia, y formaciones no conscientes antes. 7 - 8 - 9 - 10
	I.3. Indagar. (Deseo de profundizar).	Percibe con asombro y curiosidad intelectual lo real o cotidiano, dispuesto buscar detalles. 0 - 1 - 2 - 3 -	Se entusiasma al ahondar temas complejos y reconoce que es un error dar cosas por sentado 4 - 5 - 6	Profundiza en un tema algo más antes de abandonarlo y abre nuevas vías para abordarlo. 7 - 8 - 9 - 10
	I.4. Formular pregunta. <sup>1</sup>	Formula y responde preguntas variadas relacionadas a un tema concreto, reconociendo su importancia.	Transforma en pregunta (concreta o amplia) un problema. Conecta y encadena preguntas, desde la comprensión a la profundización.	Sintetiza preguntas e identifica qué preguntas intentan responder los demás. Se hace preguntas alternativas y meta, ¿es esa una buena pregunta?

Debido a que esto pertenece a una importante parte de una tesis doctoral aun no publicada, nos vemos limitados a la hora de mostrar la rúbrica entera ya que podría ocasionar problemas de cara a la presentación de dicha investigación universitaria<sup>209</sup>.

La herramienta ofrece varias vías:

- Analizar un tipo o grupo de habilidad. Ej.: conceptualización.
- Analizar la relación entre grupos de habilidades.
- Analizar las habilidades en una persona.
- Analizar las habilidades del grupo de la comunidad.

Su análisis nos va a permitir:

- Reflexionar sobre el alcance de la habilidad o grupo de habilidades, e impacto en los estudiantes.
- Reflexionar sobre el funcionamiento del clima de aula.
- Reflexionar sobre si funcionan las dinámicas o temas.
- Reflexionar sobre alcances y limitaciones para poder reforzar, poner pautas y crear propuestas.
- Reflexionar entre las habilidades del grupo y de los individuos.
- Reflexionar entre grupos.
- Reflexionar entre dos individuos al comparar personogramas.
- Reflexionar sobre si los recursos son relevantes.
- Reflexionar sobre si la actitud del docente es la adecuada para activar la habilidad.

- Reflexionar para crear nuevas pautas y propuestas

Hemos de indicar un aspecto de cómo funciona la herramienta una vez hemos tomado nota y marcados el grado del indicador. Estas marcas, en el personograma, se unen por puntos creando una línea irregular cuya imagen nos sirve de análisis.

La plantilla del personograma la encontramos en el ANEXO 7.

#### **2.4.PROCEDIMIENTOS Y TIPO DE ANÁLISIS.**

El procedimiento de análisis es la valoración mediante la observación de un video que reproduce este momento didáctico. En la reproducción marcamos la presencia de las habilidades a en la rúbrica y posteriormente en el personograma. En este caso, al no ser de un alumno específico, y ser del grupo, es un grupograma. Hemos de entender que a evolución y grupo depende de la sumatoria de las habilidades activadas en los sujetos individualmente.

#### **Figura 1.**

**Captura del taller Pequeños Filósofos, para formación del profesorado.**



Podemos acceder a la muestra directamente a través del enlace de vídeo, donde además el lector puede contrastar los datos aquí presentes y su veracidad, que dispone de la muestra y la herramienta principalmente exige observación. El enlace para este contraste es este: <https://www.youtube.com/watch?v=79mscEh004s>

Nuestro análisis está basado en indicadores observables, luego, pero el carácter calificador de la herramienta va a permitir valoraciones mixtas entre lo cuantitativo y cualitativo.

### **3. RESULTADOS: RECOGIDA DE DATOS Y DESCRIPCIÓN DE RESULTADOS:**

incluir los hallazgos principales, discutir las limitaciones del estudio y proporcionar una interpretación general de los resultados en el contexto del área de investigación.

### 3.1. RECOGIDA DE DATOS.

Para la toma de datos hemos de tener dos herramientas, la primera es la rúbrica con los indicadores, y por otro lado la plantilla a marcar (ANEXO 6).

Los datos los vamos a recoger de la forma más clara posible en una tabla de registro, como la mostrada a continuación. Es una tabla de evidencias que atiende al tiempo, en donde marcaremos el minuto aproximado del video y la habilidad que activa. Al lado de esta añadiremos la puntuación dada según los indicadores de la rúbrica elaborada. Además, en ella mostramos una evidencia basada en el lenguaje. Si es debido esta debe de describirse, ya que el nivel de complejidad determinará el grado de indicador. El tiempo analizado como muestra ha sido el correspondiente a la primera hora.

**Tabla 5.**

**Tabla de evidencias (Habilidades mostradas en el visionado).**

<b>TABLA DE RECOGIDA DE EVIDENCIAS.</b>		
<b>Tiempo de análisis:</b> 1 HORA	<b>Habilidades que fueron incluidas en la programación de la sesión:</b> Crear pregunta, lanzar pregunta, dar criterios, conceptualizar.	
<b>Minuto de vídeo</b>	<b>Habilidad mostrada</b>	<b>Nivel de indicador</b>
19:36	<b>Escucha atenta</b> ¿Quién está de acuerdo en...	2
19:56	<b>Busca y da razones</b> Explica su argumento	3
20:13	<b>Lanzar pregunta</b>	5
20:29	<b>Busca y da razones</b> Decide entre sí y no	4
20:48	<b>Resumir y sintetizar</b> Puedes decirme en una frase lo que has dicho	3
20:52	<b>Busca y da razones</b> ¿tú que piensas de lo que dice ella	5
21:19	<b>Razonamiento sintético</b> Cambia de opinión al considerar el argumento de la compañera.	8
21:52	<b>Busca y da razones</b> Expone un contraargumento	7
22:02	<b>Generalización</b> ¿es algo especial o pasa otras veces (Utiliza una falacia argumental)	-
22:08	<b>Reformular</b> ¿Eso es lo que quieres decir	3
23:20	<b>Clarificar y reducir ambigüedad</b> No, yo escribo porque aún no ha empezado el juego.	9
25:09	<b>Fuerza del yo</b> Seleccionar posibilidades Decide entre sí y no y da opinión.	8
30:36	<b>Escucha atenta</b> ¿quién ha entendido levanta la mano	6
31:19	<b>Lanzar pregunta</b> Recordar	6

	¿qué hay que hacer con la consigna	
33:45	<b>Buscar y dar razones</b> Suspende el juicio.	9
40:23	<b>Conceptualizar</b> Definir qué es la muerte	-
44:42	<b>Escucha atenta</b> Entiende la consigna	8
53:06	<b>Crear pregunta.</b> Escribe tres preguntas sobre el video.	3
55:08	<b>Establece criterios</b> Enumera del uno al tres y elige la mejor.	6
57:52 – 1:00:00	<b>Crear y lanzar pregunta.</b>	8

### 3.2.DESCRIPCIÓN DE RESULTADOS.

Tras analizar la sesión este es el recuento y total de los ítems captados. Registramos el número de veces del tipo de habilidad, el indicador asociado a cada uno. El total, es solo una media de los valores de los indicadores.

**Tabla 6**  
**Tabla de observaciones y valoraciones.**

HABILIDADES CAPTADAS POR OBSERVACIÓN EN EL VISIONADO				
HABILIDAD	TIPO	N.º DE VECES	INDICADORES	TOTAL
<b>Escucha atenta</b>	<b>Perceptivo</b> <b>Comprensiva</b>	3	2, 6, 8	6
<b>Busca y da razones</b>	<b>Razonamiento</b>	5	3, 4, 5, 7, 9	6
<b>Lanzar pregunta</b>	<b>Investigación</b>	4	5, 6, 3, 8	6
<b>Resumir y sintetizar</b>	<b>Traducción</b>	1	3	3
<b>Razonamiento sintético</b>	<b>Razonamiento</b>	1	8	8
<b>Generalización</b>	<b>Investigación.</b>	1	-	<sup>210</sup>
<b>Reformular</b>	<b>Metacognitiva</b>	1	3	3
<b>Clarificar y reducir ambigüedad</b>	<b>Conceptualización</b>	1	9	9
<b>Fuerza del yo</b>	<b>Ético-Emocional</b>	1	8	8
<b>Conceptualizar</b>	<b>Conceptualización</b>	1	-	-
<b>Establece criterios</b>	<b>Razonamiento.</b>	1	6	6
<b>TOTAL</b>	<b>11</b>	<b>20</b>		<b>55</b>

Los datos nos arrojan que en la primera hora de sesión se presencian 11 habilidades de las recogidas a modo de ítem. Las habilidades más trabajadas son Buscar y dar razones, lanzar pregunta y escucha atenta, siendo estas elementales en la comprensión de una comunidad de indagación. En este aspecto cumple con los requisitos.

Hemos de entender que es la primera sesión de este estilo, luego los participantes no están familiarizados. Los datos arrojados muestran progresión en los indicadores, por ejemplo, Buscar y dar razones, empieza por un nivel 3 pero mantiene una crecida hasta 9. Esta es

<sup>210</sup> Hay habilidades no evaluables porque no tenemos evidencia posterior o por un mal uso, ya sea una falacia.

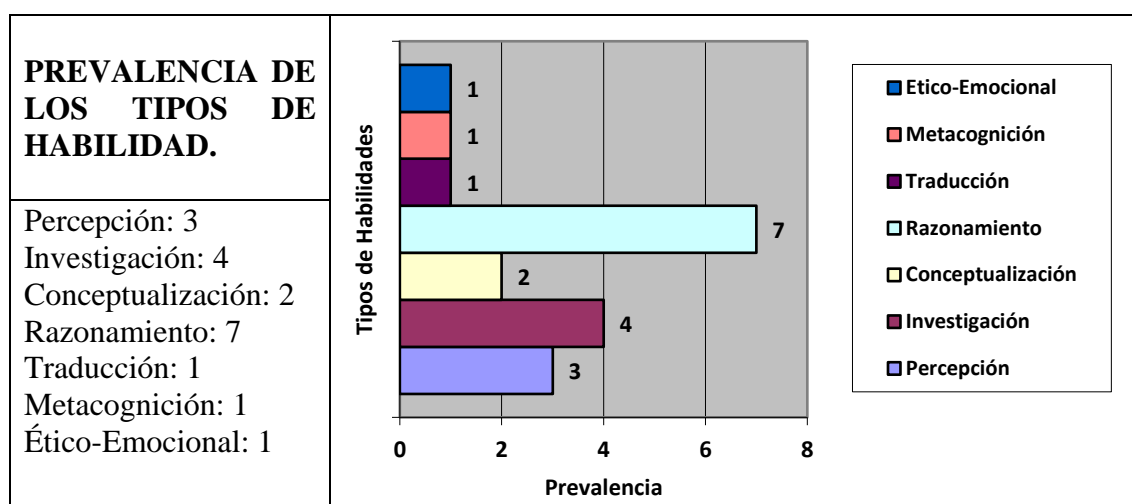


una gran seña en muy poco tiempo, y denota que se percibe esta forma de funcionar y de aprender.

En el análisis de los totales, la moda es 6, lo cual puede darnos una idea del nivel del grupo, además, este es el indicador de las tres habilidades más usadas y representativas.

Han primado las habilidades de razonamiento (Busca y da razones, Razonamiento sintético, Establece criterios) siendo algo necesario en las primeras sesiones en las que hay que fortalecer el pensamiento crítico con más insistencia. Ya por debajo de la media, tenemos has habilidades de investigación, que corresponde con unas de las habilidades programadas (crear preguntas), aspecto que valoramos positivo, en especial porque estas habilidades esenciales en la problematización e indagación de la práctica filosófica y en todas las ciencias.

**Tabla 7**  
**Prevalencia de los tipos de habilidades.**



Las habilidades perceptivas deben ser potenciadas, en especial en las primeras sesiones, ya que de ellas depende la escucha atenta y la observación, aspecto que es clave en el diálogo comunitario con los demás.

#### 4. DISCUSIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS.

En la descripción de los resultados ya hemos expresado algunas de las consideraciones alcanzadas. A continuación, hemos de clarificar nuestras hipótesis iniciales:

En primer lugar, **¿la herramienta diseñada evalúa las habilidades del pensamiento?**, Como hemos podido ver en las tablas y recogida de datos, la herramienta es capaz de captar las habilidades mediante la observación. El problema que nos surge aquí es el evaluador no esté familiarizado con las habilidades y los indicadores mostrados. Esta pérdida de sensibilidad, puede hacer confusos los indicadores.

Además, una prueba más, es que las habilidades preparadas para la sesión eran: crear pregunta, lanzar pregunta, dar criterio, conceptualizar, etc., y nuestras tablas de evidencia manifiesta dos de ellas vistas en la primera hora de sesión, pero aun queda otra hora mas de visionado no valorado, luego es precipitado indicar que es posible que surjan después.

En segundo lugar, ¿La aplicación de esta herramienta nos arroja datos contrastables sobre la evolución del pensamiento? Consideramos que el establecer grados de cumplimiento en el indicador, permite la toma de decisiones basada en criterios, aspecto que hará más riguroso el juicio.

Un elemento esencial de contraste es la realización gráfica del personograma, ya que nos permite contrastar sesiones, ver que habilidades se están desarrollando y cuales hemos de incidir. Es evidente, que lo aquí mostrado ha sido un análisis de prueba, una muestra diminuta, pero nos arroja una gráfica de consulta y de evaluación continua significativa.

**Tabla 8**  
**Personograma de contraste de la sesión educativa.**

PERSONOGRAMA/GRUPOGRAMA DE HAB. DEL PENSAMIENTO		Nombre de alumno/a // Nombre del grupo: _____ Fecha: _____										
(P) Percepción	P.1. Observar	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	P.2. Escuchar Atentamente	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	P.3. Saborear	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	P.4. Oír	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	P.5. Tocar	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	P.6. Percibir movimientos (cinestesia)	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	P.7. Conectar sensaciones (sinestesia)	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
(I) Investigación	I.1. Problematicar	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	I.2. Advertir	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	I.3. Indagar(Deseo de averiguar)	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	I.4. Formular pregunta	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	I.5. Formular Hipótesis	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	I.6. Buscar y discutir alternativas	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	I.7. Seleccionar posibilidades	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	I.8. Imaginar	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	I.9. Generalizar	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
(C) Conceptualización	C.1. Conceptualizar y (re)definir	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	C.2. Clarificar y reducir la ambigüedad	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	C.3. Matizar	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	C.4. Dar ejemplos para ilustrar	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	C.5. Dar contraejemplos	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	C.6. Comparar-comparar	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	C.7. Establecer semejanza y diferencia	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	C.8. Agrupar y clasificar. (Categorizar)	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	C.9. Seriar	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
(R) Razonamiento	R.1. Buscar y dar razones (Emitir juicios)	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	R.2. Razonar mediante inferencias	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	R.3. Razonar analógicamente	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	R.4. Razonar hipotéticamente	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	R.5. Razonamiento inductivo	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	R.6. Razonamiento deductivo	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	R.7. Razonamiento analítico	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	R.8. Razonamiento científico	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	R.9. Inferir consecuencias	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	R.10. Ref. premisas y conclusiones	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	R.11. Relacionar causas-efectos	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	R.12. Relacionar parte-todo	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	R.13. Relacionar medio-fin	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	R.14. Establecer criterios	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
(T) Traducción	T.1. Narrar y describir	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	T.2. Simbolizar	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	T.3. Improvisar (Fluidez espontánea)	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	T.4. Interpretar lenguajes	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	T.5. Traducir metafórica	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	T.6. Resumir y sintetizar lenguajes	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	T.7. Reformular	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
(M) Metas cognitivas	M.1. Recordar	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	M.2. Reformular	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	M.3. Autoexamen (individual y colectiva)	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	M.4. Metacortica (Razonar la razón)	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	M.5. Reorganización	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	M.6. Atender al metapensar	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
(EE) Ética emocional	EE.1. Contextualizar	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	EE.2. Empatizar y respetar	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	EE.3. Autoconocimiento	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	EE.4. Fuerza del yo	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	EE.5. Imaginación ética	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	EE.6. Evaluar intencionalidades	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	EE.7. Gestionar reglas	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	EE.8. Afilación	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

En síntesis, con deficiencias y limitaciones, la herramienta refleja de una forma sencilla y visual la presencia de las habilidades en la sesión didáctica.

Finalmente, **¿Los indicadores evaluativos y su redacción están suficientemente especificados y ajustados a las habilidades?** Consideramos que este es un aspecto que exige usar la herramienta en numerosas ocasiones y desde la lectura y numerosos docentes. Ha sido leído por un grupo de docentes dedicados a la práctica filosófica con niños/as, pero es tan específico que exige sensibilidad, exige rodar la herramienta, y que todo docente que lo requiera la integre en el diálogo de aula, pues es así desde la generalización científica donde hemos de colocar la permanente revisión de esta herramienta.

## **5. CONCLUSIONES.**

Lo aquí detallado ha sido una escueta muestra de esta herramienta, la cual está en su nivel más embrionario, pero que propone para abordar la enorme problemática de la evaluación del pensamiento en las aulas, así como arrojar datos que nos sirvan de contraste y reajuste de nuestras prácticas en la mejora de las competencias y habilidades del pensamiento que se dan lugar en el diálogo comunitario de la filosofía, de las áreas comunicativas y de todas aquellas que desarrollan el método de la ciencia.

# ANEXO 6- RÚBRICA DE HABILIDADES DEL PENSAMIENTO EN EL DIÁLOGO: Indicadores del discurso filosófico.

INDICADORES DE HABILIDADES DEL PENSAMIENTO				P. COMPLEJO
(P) Percepción	(C) Conceptualización.	(E) Ético emocionales.	Observe y valore. Los indicadores son sumativos, es decir en el nivel 3, añadimos el Nivel 1 y Nivel 2 unidos por nexos copulativos. Cada indicador tiene tres grados valorativos: BAJO (1,4,7), INTERMEDIO (2,5,8) y ALTO (3,6,9). Entendemos NADA o NO VALORADO (0). Marque con una X si esa habilidad de muestra crítica, cuidadosa y/o creativa. Si cumple las 3 y está en Nivel 3, marque COMPLEJO (10). Indique el valor y trace la línea en el Personograma.	CRÍTICA CUIDADOSA CREATIVA
(I) Investigación.	(R) Razonamiento.	Esta rúbrica puede aplicar su valoración en un solo tipo de habilidad o la relación de algunas. Puede analizar el uso en individuos o grupos (comunidades de investigación).		
(T) Traducción.	(M) Metacognitivas.			
HABILIDAD	INDICADOR NIVEL 1 - INICIADO	INDICADOR NIVEL 2 - MEDIO	INDICADOR NIVEL 3 - AVANZADO	
<b>(P) Percepción</b>	P.1. Observar.	Observa manteniendo la atención visual y dirige la mirada al hablar con los demás. 0 - 1 - 2 - 3 -	Observa captando detalles, partes y orden. 4 - 5 - 6	Observa conectando los hechos o partes a un todo, o momento o la experiencia de los demás. 7 - 8 - 9 - 10
	P.2. Escuchar Atentamente.	Escucha sin interrumpir y levanta la mano según las instrucciones y turno de palabra. 0 - 1 - 2 - 3 -	Escucha matices de un discurso e identifica detalles, partes y orden. Percibe lo inadvertido. 4 - 5 - 6	Escucha sin desconectar y puede reformular lo que dicen otros en la comunidad de diálogo. 7 - 8 - 9 - 10
	P.3. Saborear.	Degusta sin prisas manteniendo la atención conectándolo con una idea, concepto o razón. 0 - 1 - 2 - 3 -	Saborea captando detalles, partes y orden. Percibe lo inadvertido. 4 - 5 - 6	Conecta la experiencia con un todo, con el momento y a la experiencia de los demás. 7 - 8 - 9 - 10
	P.4. Oler.	Huele sin prisas manteniendo la atención conectándolo con una idea, concepto o razón. 0 - 1 - 2 - 3 -	Huele e identifica detalles, partes y orden. Percibe lo inadvertido. 4 - 5 - 6	Huele conectando los hechos al momento y a la experiencia de los demás. 7 - 8 - 9 - 10
	P.5. Tocar.	Toca identificando partes y cantidades, conectándolo con una idea, concepto o razón. 0 - 1 - 2 - 3 -	Toca identificando diferenciando detalles y formas, orden, materiales y grados de tacto. 4 - 5 - 6	Toca conectando los hechos a un todo, a un momento específico, y a la experiencia grupal. 7 - 8 - 9 - 10
	P.6. Percibir movimientos (cinestesia)	Inicia y percibe movimientos, ritmos y gestos según exijan los momentos de calma y acción. 0 - 1 - 2 - 3 -	Reconoce y comprende el lenguaje corporal de los demás conectándolo a una sensación o idea. 4 - 5 - 6	Reconoce la propia expresión corporal y su efecto, manifestándose tranquilo ante críticas. 7 - 8 - 9 - 10
	P.7. Conectar sensaciones (sinestesia)	Conecta la experiencia propia a una sensación. 0 - 1 - 2 - 3 -	Creación de una conexión simple entre sensaciones. Ej: <i>sabor de palabras, color de la escucha.</i> 4 - 5 - 6	Conecta experiencias y sensaciones propias con las de los demás en la comunidad. 7 - 8 - 9 - 10
<b>(I) Investigación.</b>	I.1. Problematicar.	Identifica uno o varios problemas en una situación u argumento. Busca los porqués. 0 - 1 - 2 - 3 -	Identifica problemas en algo aparentemente cotidiano y e inadvertido. Crea dilemas. 4 - 5 - 6	Identifica problemas en una problematización y analiza conflictos de perspectivas enfrentadas. 7 - 8 - 9 - 10
	I.2. Adivinar.	Expresa una intuición repentina. 0 - 1 - 2 - 3 -	Intuye posibles soluciones sin explicar si se basa en experiencias previas o evidencias. 4 - 5 - 6	Identifica en las intuiciones rastro de creencias, experiencia, y formaciones no conscientes antes. 7 - 8 - 9 - 10
	I.3. Indagar. (Deseo de profundizar).	Percibe con asombro y curiosidad intelectual lo real o cotidiano, dispuesto buscar detalles. 0 - 1 - 2 - 3 -	Se entusiasma al ahondar temas complejos y reconoce que es un error dar cosas por sentadas. 4 - 5 - 6	Profundiza en un tema algo más antes de abandonarlo y abre nuevas vías para abordarlo. 7 - 8 - 9 - 10
	I.4. Formular pregunta. <sup>1</sup>	Formula y responde preguntas variadas relacionadas a un tema concreto, reconociendo su importancia. 0 - 1 - 2 - 3 -	Transforma en pregunta (concreta o amplia) un problema. Conecta y encadena preguntas, desde la comprensión a la profundización. 4 - 5 - 6	Sintetiza preguntas e identifica qué preguntas intentan responder los demás. Se hace preguntas alternativas y meta, ¿es esa una buena pregunta? 7 - 8 - 9 - 10
	I.5. Formular Hipótesis.	Propone hipótesis, suposición o puntos de vista hipotéticos, que intentan explicar fenómenos/hechos y suscitan investigarlos. 0 - 1 - 2 - 3 -	Valora si es una hipótesis aplicable, si hay suficiente información, y estima su efecto. Decide entre hipótesis o crea una superadora. 4 - 5 - 6	Diferencia hipótesis a priori (sin proceder de la experiencia) o a posteriori (debe comprobarse). Usa métodos para validar o anular la hipótesis. 7 - 8 - 9 - 10
	I.6. Buscar y descubrir alternativas.	Busca u ofrece alternativas a un concepto, argumento o problema que pone en práctica o experimenta por ensayo-error. 0 - 1 - 2 - 3 -	Exige evidencias para fundar afirmaciones o alternativas; y diseña medios, instrumentos, argumentaciones, para comprobar. 4 - 5 - 6	Transforma a alternativa positiva los problemas encontrados, proyectando nuevos usos hallados a conceptos, argumentos o problema. 7 - 8 - 9 - 10
	I.7. Seleccionar posibilidades.	Describe y proyecta las posibilidades enumerando aspectos positivos y negativos. 0 - 1 - 2 - 3 -	Argumenta posibilidades y propone medidas colectivas e individuales de solución. 4 - 5 - 6	Negociando criterios de selección y prueba posibilidades a modo de evidencia. 7 - 8 - 9 - 10
	I.8. Imaginar.	Imagina condicionales, usos alternos, hipótesis y futuros, detallando espacio y tiempo. 0 - 1 - 2 - 3 -	Inventa posibilidades poco usuales de objetos, palabras. Piensa lo imposible y altera la lógica. 4 - 5 - 6	Adecua la imagen a la realidad concreta describiendo su ejecución práctica. 7 - 8 - 9 - 10
	I.9. Generalizar.	Universaliza y busca lo común. Reconoce en casos particulares teorías generales y busca ejemplos que cumpla la generalización. 0 - 1 - 2 - 3 -	Relaciona la generalización con las hipótesis y conclusiones. Ve lo general de un concepto dese varios casos particulares y cotidianos. 4 - 5 - 6	Integra los nuevos conceptos al contexto. Transfiere y conecta los conceptos, saberes y razones a otras disciplinas y ámbitos. 7 - 8 - 9 - 10
<b>(C) Conceptualización.</b>	C.1. Conceptualizar y (re)definir.	Identifica conceptos y usa definiciones con distintos tipos de secuencia, orden y longitud. 0 - 1 - 2 - 3 -	Expone diversas definiciones de un concepto en diversas situaciones, cuidando el lenguaje. 4 - 5 - 6	Amplia términos partiendo de lo sugerente y de los conceptos y crea nuevos recombinando otros. 7 - 8 - 9 - 10
	C.2. Clarificar y reducir la ambigüedad.	Discriminar conceptos confusos y precisa qué parte del concepto es comprensible y cual no. 0 - 1 - 2 - 3 -	Le preocupa expresar con proposiciones simples y ordenadas una idea principal, y aclara distintos significados de un concepto. 4 - 5 - 6	Trata de encontrar un error entre conceptos y representaciones, entre símbolos y objetos. Contribuye a aclarar posiciones ajenas. 7 - 8 - 9 - 10
	C.3. Matizar	Da detalle, resaltando con énfasis lo relevante o esencial de un significado conceptual o idea. 0 - 1 - 2 - 3 -	Focaliza en características descomponiendo el tema en subtemas o en estructuras simples. 4 - 5 - 6	Identifica cambios de sentido en los cambios de estructura y forma de usar el concepto aportado. 7 - 8 - 9 - 10
	C.4. Dar ejemplos para ilustrar.	Aporta un ejemplo sencillo que argumenta su opinión e ilustra una circunstancia o concepto. 0 - 1 - 2 - 3 -	Ilustra con ejemplo de varias fuentes (película, televisión, personajes, otras áreas). Crea generalidades conectando varios ejemplos. 4 - 5 - 6	Indica en qué se parece y en qué se diferencia los ejemplos y contraejemplos dados. Sabe que si no hay contraejemplo la teoría es corroborada. 7 - 8 - 9 - 10
	C.5. Dar contraejemplos.	Busca excepciones que desmonten un ejemplo anterior o una generalidad dada. 0 - 1 - 2 - 3 -	Tiene riqueza en los contraejemplos y sabe cuándo usar "todo, ninguno, nunca, siempre". 4 - 5 - 6	Creación de nuevas generalizaciones que tenga en cuenta el contraejemplo y la refutación. 7 - 8 - 9 - 10
	C.6. Comparar-contrastar	Busca lo contradictorio en un tema y explora coincidencias. Contrasta posiciones contrarias desde otras opiniones, autores o perspectivas. 0 - 1 - 2 - 3 -	Transfiere a otros ámbitos contradicciones y semejanzas, usando antinomias (vida/muerte, naturaleza/cultura, apariencia/realidad). 4 - 5 - 6	Establece un pensamiento dialéctico, al ver puntos comunes al unir la tesis y antítesis para crear una síntesis (unión de contradicciones). 7 - 8 - 9 - 10
	C.7. Establecer semejanza y diferencia.	Ve semejanzas y diferencia experiencias concretas y generales; objetivas y subjetivas. 0 - 1 - 2 - 3 -	Evalúa y establece semejanzas y diferencias entre lo normal o común y lo diferente o infrecuente. 4 - 5 - 6	Valora semejanzas y diferencias entre áreas de conocimiento, creando subconjuntos. 7 - 8 - 9 - 10
	C.8. Agrupar y clasificar. (Categorizar)	Relaciona o esquematiza ideas, preguntas o elementos en torno a un tema o concepto clave. 0 - 1 - 2 - 3 -	Clasificar en categorías (grado y clase) varios elementos y extraer categorías de conjuntos. 4 - 5 - 6	Agrupación lógicamente varios subconjuntos en un nuevo tema y explora ampliar las categorías. 7 - 8 - 9 - 10
	C.9. Seriar.	Detalla un orden lógico a las ideas principales y es capaz de listar elementos. 0 - 1 - 2 - 3 -	Lista elementos seriados tomando decisiones de exclusión. 4 - 5 - 6	Escucha y puede reformular lo que se le dice a los demás en la comunidad de diálogo. 7 - 8 - 9 - 10

<b>(R) Razonamiento.</b>	R.1. Buscar y dar razones (Emitir juicios).	Indica si está a favor o en contra dando un porqué con razones comprensibles que apoyan su opinión, experiencia y creencia. 0 - 1 - 2 - 3 -	Da razones necesarias y pertinentes (¿es importante?), son suficientes (no incompletas) y coherentes (¿por qué? ¿qué sentido tiene?) 4 - 5 - 6	Explica qué es razonable y que no. Busca razones necesarias, completas y coherentes. Ante ligereza, puede suspender el juicio (epojé). 7 - 8 - 9 - 10	
	R.2. Razonar Mediante inferencias.	Percebe y razona si algo es verdadero o falso y si la inferencia es válida en su estructura. 0 - 1 - 2 - 3 -	Parte de subconjuntos y del sentido común para predecir hechos o comportamientos. 4 - 5 - 6	Establecer, ante incertidumbre, una verdad con mayor índice de probabilidad que las demás. 7 - 8 - 9 - 10	
	R.3. Razonar analógicamente	Percebe aspectos comunes entre dos elementos y describe uno según función el otro. 0 - 1 - 2 - 3 -	Creación una analogía sencilla para explicar y explorar el comportamiento de algo complejo. 4 - 5 - 6	Creación analogías poéticas. Identifica si son falsas y si las consecuencias no son intencionadas. 7 - 8 - 9 - 10	
	R.4. Razonar hipotéticamente (Abducción.)	Formula hipótesis y posibles conclusiones ante un problema a resolver. 0 - 1 - 2 - 3 -	Recurre a evidencias, indicios y resultados al crear presunciones hipotéticas (abducciones) 4 - 5 - 6	Examina las predicciones y consecuencias en un escenario y grupo para aprobar la hipótesis. 7 - 8 - 9 - 10	
	R.5. Razonamiento inductivo.	Encuentra elementos comunes entre secuencias o fenómenos particulares. 0 - 1 - 2 - 3 -	Elabora una regla o ley común (conjetura) entre fenómenos semejantes. 4 - 5 - 6	Verifica la validez o falsación de la regla y la aplica por deducción a otros casos o contextos. 7 - 8 - 9 - 10	
	R.6. Razonamiento deductivo.	Aplica una ley abstracta o prueba una conjetura para resolver problemas conocidos. 0 - 1 - 2 - 3 -	Experimenta validez de esa ley o premisa no demostrada en nuevos casos (silogismos). 4 - 5 - 6	Establece probabilidades entre conclusión y premisas y si alguna de ellas es falsa. 7 - 8 - 9 - 10	
	R.7. Razonamiento analítico	Divide un pensamiento en partes iguales y encontrar varias ideas dentro de una idea. 0 - 1 - 2 - 3 -	Identifica ideas primarias, secundarias, etc y vuelve a subdividir y hacerlas más simples. 4 - 5 - 6	Secuencia y opera las partes descompuestas de un problema, pensando su distinción y función. 7 - 8 - 9 - 10	
	R.8. Razonamiento sintético	Reconstruye un todo uniendo varias partes y halla una idea común que une varias ideas. 0 - 1 - 2 - 3 -	Razona una comprensión útil-unificada de las partes creando un término simple y relevante. 4 - 5 - 6	Comprime varias ideas sintetizadas en un concepto superador y una ideas heterogéneas. 7 - 8 - 9 - 10	
	R.9. Inferir consecuencias.	Pregunta por la consecuencia de un hecho, indagando medios y condicionales necesarios 0 - 1 - 2 - 3 -	Anticipa consecuencias según evidencias y analiza el número de premisas y antecedentes. Infiere con condicionales (¿qué pasaría si...?) 4 - 5 - 6	Plantea distintos desenlaces y descubre nuevas consecuencias de un mismo concepto. Calcula costes y riesgos de una decisión o consecuencia. 7 - 8 - 9 - 10	
	R.10. Relacionar premisas y conclusiones.	Analiza premisas que se toman por ciertas y presupuestos que originan conclusiones. 0 - 1 - 2 - 3 -	Identifica presupuestos y juicios previos (prejuicios) que originan falsas interpretaciones. 4 - 5 - 6	Explora la validez de conclusiones evaluando las premisas o seleccionando las más adecuadas. 7 - 8 - 9 - 10	
	R.11. Relacionar causas- efectos.	Ante un acontecimiento, idea o argumento analiza las causas o antecedentes previos. 0 - 1 - 2 - 3 -	Analiza sin con otras causas hay otros efectos, y si unos mismos efectos dan otras causas. 4 - 5 - 6	En busca de un efecto deseado estudia y argumenta las causas necesarias y viceversa. 7 - 8 - 9 - 10	
	R.12. Relacionar parte-todo.	Conecta partes parciales a un todo general o del todo general a casos concretos. 0 - 1 - 2 - 3 -	Realiza el proceso parte-todo en ambos sentidos. Analiza o sintetiza según la ocasión. 4 - 5 - 6	Indica cual es la relación o qué une el todo y las partes, estableciendo vínculos de conjunto. 7 - 8 - 9 - 10	
	R.13. Relacionar medio-fin.	Identifica los medios y pasos para llegar a un fin y elabora planes con fines definidos. 0 - 1 - 2 - 3 -	Cambia y analiza cuantos medios tiene un fin y cuantos fines tienen medios y su necesidad. 4 - 5 - 6	Valora si es más importante los fines alcanzados o los medios decididos, y cómo se condicionan. 7 - 8 - 9 - 10	
<b>(T) Traducción.</b>	T.1. Narrar y describir.	Elije cuidadosamente palabras al hacer una descripción alternativas, rica en vocabulario. 0 - 1 - 2 - 3 -	Usa ampliamente campos semánticos y narra esclareciendo nociones que parecen confusas. 4 - 5 - 6	Recurre a narraciones, al estilo cuenta cuentos, para suscitar el interés y puede combinar varias expresiones como escrita, oral, pictórica u otras. 7 - 8 - 9 - 10	
	T.2. Simbolizar.	Combina palabras para crear símbolos y expresar una idea de diferentes formas. Da importancia y uso a los conceptos abstractos. 0 - 1 - 2 - 3 -	Trabaja la relación objeto-concepto, crea conceptos independientes del objeto y propone la representación mental de objetos jugando con las palabras y sus definiciones. 4 - 5 - 6	Comprueba que los símbolos se ajustan a la definición u al objeto. Explora si la relación es un producto de la mente o está en la realidad. Pretenden acuerdos y convenciones con el grupo. 7 - 8 - 9 - 10	
	T.3. Improvisar (Fluidez espontánea).	Produce ideas rápidas sobre un objeto de discusión. Expresa de distinto modo una misma palabra o idea 0 - 1 - 2 - 3 -	Expresa de distinto modo según las relaciones que tiene la palabra. Dramatiza, toma roles y lleva acabo improvisaciones. 4 - 5 - 6	Se expresa con oratoria y elocuencia en público, improvisando argumentaciones razonadas y conectadas, que logran persuasión. 7 - 8 - 9 - 10	
	T.4. Interpretar lenguajes. (Traducción)	Interpretar desde diversos ángulos las distintas formas, verbal, escrita, gráfica, simbólicas 0 - 1 - 2 - 3 -	Interpretar la experiencia combinando varios lenguajes para crear una idea creativa, mezclando medios (poesía, pintura, fotografía) 4 - 5 - 6	Reflexionar sobre las distintas versiones, posibilidades y perspectivas desde varios puntos, religioso, mítico, filosófico, científico 7 - 8 - 9 - 10	
	T.5 Traducción metafórica.	Usa metáforas al crear ideas nuevas y expresa un concepto o realidad por medio de otra 0 - 1 - 2 - 3 -	Usa argumentos metafóricos para problemas asociados con cambios en objetos o realidades. 4 - 5 - 6	Establece relaciones entre relaciones y recombina en una metáfora varios elementos. Su acción comunicativa se convierte en metáfora 7 - 8 - 9 - 10	
	T.6. Resumir.	Resume con precisión y concisión y expresa con pocas palabras una idea extensa. 0 - 1 - 2 - 3 -	Recoge en pocas palabras las aportaciones más importantes y las integra en el proceso de descubrimiento para continuar. 4 - 5 - 6	Pone un título que exprese con precisión la idea o conclusión hasta el momento. Evita perderse en ejemplos o comentarios alejados del tema 7 - 8 - 9 - 10	
<b>(M) Metacognitivas.</b>	M.1. Recordar.	Recapitula los hallazgos, avances y conclusiones y argumentos hasta el momento. 0 - 1 - 2 - 3 -	Recuerda la situación actual del problema y los diversos puntos de vista de los demás. 4 - 5 - 6	Recupera con detalles los pasos dados y agentes, conectando con las futuras acciones previstas. 7 - 8 - 9 - 10	
	M.2. Reformular.	Dice con otras palabras y frases simples lo que él ha dicho. 0 - 1 - 2 - 3 -	Dice con sus palabras el mensaje recibido, el problema o lo dicho por otros. 4 - 5 - 6	Cambia la forma de expresarse para hacerse entender mejor 7 - 8 - 9 - 10	
	M.2. Autoexamen (individual y colectiva).	Ponen en común la ambigüedad y desconcierto y comunica errores y aciertos en los procesos. Extrae conclusiones críticas para buscar soluciones a esos errores o problemas. 0 - 1 - 2 - 3 -	Descubre que debajo e la discusión hay otros conceptos, preguntas y temas a investigar. Evalúa las ventajas, hallazgos, avances, rol del docente-modelo y dinámica de la comunidad. 4 - 5 - 6	Exige la corrección y es capaz de identificar faltas de sentido. Aceptar críticas y tolerar frustraciones. Contrasta con otros los demás sus conclusiones, aunque le parezcan correctas. 7 - 8 - 9 - 10	
	M.3. Metacrítica. (Razonar la razón).	Conoce y aplica reglas lógicas del lenguaje valorando si los razonamientos son correctos. 0 - 1 - 2 - 3 -	Toma conciencia y explica estrategias y rutas de pensamiento y qué ha hecho en su mente. 4 - 5 - 6	Planifica, supervisa y valora estrategias de pensamiento, orden de habilidades y reglas, etc. 7 - 8 - 9 - 10	
	M.4. Reorganización.	Reelaborar argumentos, preguntas, fines, hipótesis, con técnicas (esquema mental, resumen oral, subrayado de lo esencial, etc) 0 - 1 - 2 - 3 -	Valora si las fases, pasos y método dados han sido importantes en el proceso. 4 - 5 - 6	Dialoga sobre el proceso y reflexiona sobre qué pasos, orden o método requiere o sobran 7 - 8 - 9 - 10	
M.5. Atender al metapensar	Señala las habilidades que se han empleado en el diálogo. Valora que los demás se superen, y mejoren alguna dimensión o habilidad. 0 - 1 - 2 - 3 -	Señala la relación y efecto entre habilidades individuales, del grupo y del animador. Autocompleta su propia rúbrica de habilidades 4 - 5 - 6	Capta un nivel meta entre habilidades, preguntas sobre el preguntar, conceptualiza la conceptualización, relaciones entre relaciones, etc 7 - 8 - 9 - 10		

<b>(EE) Ético emocionales</b>	EE.1. Contextualizar	Es sensible a problemas cercanos y relaciona temas y argumentos a su experiencia personal. Atiende al entorno para responder con eficacia 0 - 1 - 2 - 3 -	Se cuestiona la vida cotidiana y ambientes próximos y busca el realismo y aplicaciones prácticas y pertinentes a problemas concretos. 4 - 5 - 6	Transfiere y conecta distintos saberes científicos y temas próximos de su vida. Usa distintos contextos para usar distintos significados. 7 - 8 - 9 - 10	
	EE.2. Empatizar y respetar.	Está abierto a ideas flexibles y respeta otras formas de pensar. Pone atención a lo que dice otro, pide la palabra y no acapara el diálogo. 0 - 1 - 2 - 3 -	Llama a los demás por su nombre y juzga en sus intervenciones lo que han dicho en vez de enjuiciar a las personas por lo que han dicho. 4 - 5 - 6	Tiene en cuenta y toma en serio las perspectivas y emociones de los demás. Atiende la discusión sin desconectar ni abandonar ante dificultad. 7 - 8 - 9 - 10	
	EE.3. Autoconocimiento	Se define a sí mismo de forma adecuada y con objetividad, con fortalezas y debilidades 0 - 1 - 2 - 3 -	Escucha y acepta opiniones contrarias, con paciencia, y con autocontrol ante provocación 4 - 5 - 6	Cuestiona y pregunta al grupo como forma de conocerse y percibir el propio yo. 7 - 8 - 9 - 10	
	EE.4. Fuerza del yo.	Expone con franqueza, se arriesga y asume responsabilidad, independientemente de las opiniones o presiones de las otras personas. 0 - 1 - 2 - 3 -	Ofrece opiniones personales o ideas originales que no coinciden las de la mayoría sin buscar notoriedad ni aprobación, ni aprecio. 4 - 5 - 6	Busca la mejor compenetración de grupo e interviene cuando lo ve necesario, no por simpatía, ni favorecer a los que le cae bien. 7 - 8 - 9 - 10	
	EE.5. Imaginación ética.	Elabora imágenes que responde a problemas éticos sobre lo ecológico, lo medioambiental, lo cosmopolita, lo igualitario, lo político, etc 0 - 1 - 2 - 3 -	Establece códigos morales que proyecten un yo ideal (identidad) o un mundo ideal (social). 4 - 5 - 6	Propone la creatividad y el compromiso social ante retos y dilemas éticos, imaginando acciones, y conectando nuestros actos al mundo. 7 - 8 - 9 - 10	
	EE.6. Evaluar intencionalidades	Evalúa acciones con el foco en las intenciones positivas y negativas o el deber y el tener. 0 - 1 - 2 - 3 -	Comprende actitudes y pautas de conducta asociadas. Evalúa las consecuencias entre personas, grupos y sociedades relacionadas. 4 - 5 - 6	Detecta el mayor número de circunstancias que deben ser tenidas en cuenta, en la relación intención, acción y consecuencia. 7 - 8 - 9 - 10	
	EE.7. Gestionar reglas.	Decide, adopta y analiza las normas que se proponen y regulan el diálogo en grupo. 0 - 1 - 2 - 3 -	Cuestiona los procedimientos de investigación y si es correcta su aplicación. 4 - 5 - 6	Elabora alternativas para dirigir o el diálogo, u otras reglas del entorno e instituciones 7 - 8 - 9 - 10	
	EE.8. Afiliación.	Pide la colaboración a los demás en el diálogo y si alguien solicita ayuda se ofrece a definir, matizar, reformular, formular preguntas, etc	Parte de los aportes de los demás y Se dirige a los demás con cordialidad. Considera y es considerado en los cometarios	Percibe distintos momentos emocionales que atañen a las reglas de diálogo, valorando el estado de ánimo propio y del grupo.	



**ANEXO 7- PERSONOGRAMA:** Plantilla para la evaluación y recogida de datos.

PERSONOGRAMA/GRUPOGRAMA DE HAB. DEL PENSAMIENTO		
● Nombre de alumno/a // Nombre del grupo:		● Fecha:
<b>(P)</b> Percepción	P.1. Observar	0 - 1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7 - 8 - 9 - 10
	P.2. Escuchar Atentamente	0 - 1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7 - 8 - 9 - 10
	P.3. Saborear.	0 - 1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7 - 8 - 9 - 10
	P.4. Oler	0 - 1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7 - 8 - 9 - 10
	P.5. Tocar	0 - 1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7 - 8 - 9 - 10
	P.6. Percibir movimientos (cinestesia)	0 - 1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7 - 8 - 9 - 10
	P.7. Conectar sensaciones (sinestesia)	0 - 1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7 - 8 - 9 - 10
<b>(I)</b> Investigación.	I.1. Problematizar.	0 - 1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7 - 8 - 9 - 10
	I.2. Adivinar	0 - 1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7 - 8 - 9 - 10
	I.3. Indagar(Deseo de averiguar)	0 - 1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7 - 8 - 9 - 10
	I.4. Formular pregunta.	0 - 1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7 - 8 - 9 - 10
	I.5. Formular Hipótesis.	0 - 1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7 - 8 - 9 - 10
	I.6. Buscar y descubrir alternativas.	0 - 1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7 - 8 - 9 - 10
	I.7. Seleccionar posibilidades.	0 - 1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7 - 8 - 9 - 10
	I.8. Imaginar.	0 - 1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7 - 8 - 9 - 10
	I.9. Generalizar.	0 - 1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7 - 8 - 9 - 10
<b>(C)</b> Conceptualización	C.1. Conceptualizar y (re)definir.	0 - 1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7 - 8 - 9 - 10
	C.2. Clarificar y reducir la ambigüedad.	0 - 1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7 - 8 - 9 - 10
	C.3. Matizar	0 - 1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7 - 8 - 9 - 10
	C.4. Dar ejemplos para ilustrar.	0 - 1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7 - 8 - 9 - 10
	C.5. Dar contraejemplos.	0 - 1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7 - 8 - 9 - 10
	C.6. Comparar-contrastar	0 - 1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7 - 8 - 9 - 10
	C.7. Establecer semejanza y diferencia.	0 - 1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7 - 8 - 9 - 10
	C.8. Agrupar y clasificar. (Categorizar)	0 - 1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7 - 8 - 9 - 10
	C.9. Seriar.	0 - 1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7 - 8 - 9 - 10
<b>(R)</b> Razonamiento.	R.1. Buscar y dar razones (Emitir juicios).	0 - 1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7 - 8 - 9 - 10
	R.2. Razonar mediante inferencias.	0 - 1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7 - 8 - 9 - 10
	R.3. Razonar analógicamente	0 - 1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7 - 8 - 9 - 10
	R.4. Razonar hipotéticamente	0 - 1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7 - 8 - 9 - 10
	R.5. Razonamiento inductivo.	0 - 1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7 - 8 - 9 - 10
	R.6. Razonamiento deductivo.	0 - 1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7 - 8 - 9 - 10
	R.7. Razonamiento analítico	0 - 1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7 - 8 - 9 - 10
	R.8. Razonamiento sintético	0 - 1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7 - 8 - 9 - 10
	R.9. Inferir consecuencias.	0 - 1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7 - 8 - 9 - 10
	R.10. Rel. premisas y conclusiones.	0 - 1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7 - 8 - 9 - 10
	R.11. Relacionar causas- efectos.	0 - 1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7 - 8 - 9 - 10
	R.12. Relacionar parte-todo.	0 - 1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7 - 8 - 9 - 10
	R.13. Relacionar medio-fin.	0 - 1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7 - 8 - 9 - 10
	R.14. Establecer criterios.	0 - 1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7 - 8 - 9 - 10
<b>(T)</b> Traducción.	T.1. Narrar y describir.	0 - 1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7 - 8 - 9 - 10
	T.2. Simbolizar.	0 - 1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7 - 8 - 9 - 10
	T.3. Improvisar (Fluidez espontánea).	0 - 1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7 - 8 - 9 - 10
	T.4. Interpretar lenguajes.	0 - 1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7 - 8 - 9 - 10
	T.5. Traduc.metafórica.	0 - 1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7 - 8 - 9 - 10
	T.6. Resumir y sintetizar lenguajes.	0 - 1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7 - 8 - 9 - 10
	T.7. Reformular.	0 - 1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7 - 8 - 9 - 10
<b>(M)</b> Meta cognitivas.	M.1. Recordar.	0 - 1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7 - 8 - 9 - 10
	M.2. Reformular.	0 - 1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7 - 8 - 9 - 10
	M.3. Autoexamen (individual y colectiva).	0 - 1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7 - 8 - 9 - 10
	M.4. Metacrítica. (Razonar la razón).	0 - 1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7 - 8 - 9 - 10
	M.5. Reorganización.	0 - 1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7 - 8 - 9 - 10
	M.6. Atender al metapensar	0 - 1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7 - 8 - 9 - 10
<b>(EE)</b> Ético emocionales	EE.1. Contextualizar	0 - 1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7 - 8 - 9 - 10
	EE.2. Empatizar y respetar.	0 - 1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7 - 8 - 9 - 10
	EE.3. Autoconocimiento	0 - 1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7 - 8 - 9 - 10
	EE.4. Fuerza del yo.	0 - 1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7 - 8 - 9 - 10
	EE.5. Imaginación ética.	0 - 1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7 - 8 - 9 - 10
	EE.6. Evaluar intencionalidades	0 - 1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7 - 8 - 9 - 10
	EE.7. Gestionar reglas.	0 - 1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7 - 8 - 9 - 10
	EE.8. Afiliación.	0 - 1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7 - 8 - 9 - 10



## **ANEXO 9 - BANCO DE ACTIVIDADES DE CINESOFÍA.**

### **GUÍA DE ACTIVIDADES Y EJERCICIOS PARA PRACTICAR LA FILOSOFÍA.**

#### **SÓCRATES Y EL ANILLO DE GIGES.**

---

- EJERCICIO 1 - DILEMA DEL ANILLO.
- EJERCICIO 2 - PRACTICAR COMO SÓCRATES.
- EJERCICIO 3 - EVALUAR PREGUNTAS.
- EJERCICIO 4 - PREGUNTAS PARA CONOCERSE A SI MISMO.
- EJERCICIO 5 - EL ORÁCULO DE DELFOS.
- EJERCICIO 6 - ¿CUÁL ES LA PREGUNTA?
- EJERCICIO 7 - LAS PREGUNTAS ANTE LA PANTALLA.
- EJERCICIO 8 - LA BOLSA DE PREGUNTAS.
- EJERCICIO 9 - ENTREVISTA A ...
- EJERCICIO 10 - CONCEPTUALIZAR.
- EJERCICIO 11 - EL MENU FILOSÓFICO.
- EJERCICIO 12 - VISOR DE ARGUMENTOS SOBRE MINIATURA.
- EJERCICIO 13 - FILOSOFAR COMO SÓCRATES Y LOS GUSTOS.
- EJERCICIO 14 - PROBLEMATIZAR.
- EJERCICIO 15 - EL EXAMEN DE LA VIDA
- EJERCICIO 16 - EVALUAR ARGUMENTOS.
- EJERCICIO 17 - EL CASO DE LA CICUTA.

#### **PLATÓN Y EL RETORNO A LA CAVERNA.**

---

- EJERCICIO 1 - ACTIVIDAD 1: DIBUJA UNA CAVERNA ACTUAL.
- EJERCICIO 2 - LA REALIDAD.
- EJERCICIO 3 - ¿QUÉ ES REAL?
- EJERCICIO 4 - EL JUEGO DE LAS SOMBRAS DE LA CAVERNA.
- EJERCICIO 5 - EL JUEGO DE LA DIALÉCTICA.
- EJERCICIO 6 - EL MUNDO IDEAL.
- EJERCICIO 7 - RAZÓN Y SENTIMIENTOS.
- EJERCICIO 8 - EL ARJÉ.
- EJERCICIO 9 - EXPRESAR SU SER.
- EJERCICIO 10 - EL DEMIURGO Y EL SER.
- EJERCICIO 11 - CONTRASTA EL ALMA Y EL ESTADO.
- EJERCICIO 12 - ANACICLOSIS DE LOS ESTADOS.
- EJERCICIO 13 - DILEMA DEL BOSQUE PROHIBIDO.
- EJERCICIO 14 - PLAN DE DISCUSIÓN PARA PENSAR A EL PLATONISMO.

#### **TOMÁS MORO Y EL VIAJE A UTOPIA.**

---

- EJERCICIO 1 - EL MAPA DE UTOPIA.
- EJERCICIO 2 - PENSAR LA UTOPIA. ¿SOLUCIÓN POSIBLE O IMPOSIBLE?
- EJERCICIO 3 - ¿QUÉ PUEDE SUCEDER Y QUE NO PUEDE SUCEDER?
- EJERCICIO 4 - POSIBLE O IMPOSIBLE.
- EJERCICIO 5 - EL JUEGO DE CREAR UTOPIAS. “EL MEJOR DE LOS MUNDOS POSIBLES”.

---

EJERCICIO 6 - LEGISLAR LA UTOPIA.  
EJERCICIO 7 - FORMAS DE VER EL MUNDO.  
EJERCICIO 8 - LOS PROBLEMAS DEL MUNDO FELIZ  
EJERCICIO 9 - LA OBLIGACIÓN SOCIAL.  
EJERCICIO 10 - CONTROL EDUCATIVO DE LA MENTE.  
EJERCICIO 11 - LA EDUCACIÓN DEL FUTURO.  
EJERCICIO 12 - ANÁLISIS DEL PRESENTE.  
EJERCICIO 13 – TE DESPIERTAS DENTRO DE DOS SIGLOS.  
EJERCICIO 14 – LAS PERSONAS LIBRO.  
EJERCICIO 15 – LOS VALORES DE LA SOCIEDAD.  
EJERCICIO 16- JUSTICIA, DERECHOS, PRIVILEGIOS Y OBLIGACIONES.  
EJERCICIO 17 - EL DILEMA DEL EMBARAZO  
EJERCICIO 18 - COMPARAR PRÓLOGOS DISTÓPICOS.  
EJERCICIO 19 - LOS DERECHOS DE LA OTREDAD.  
EJERCICIO 20– IGUALDAD Y DESIGUALDAD.  
EJERCICIO 21 - RICOS Y POBRES.  
EJERCICIO 22 - JUSTO E INJUSTO.  
EJERCICIO 23- LA LEY EN LA SOCIEDAD.  
EJERCICIO 24 - DILEMA DE LA PURGA.  
EJERCICIO 25 - EL JARDÍN ECOSÓFICO.  
EJERCICIO 26– LA HIPÓTESIS DEL FUTURO.  
EJERCICIO 27 - LA JUSTICIA Y LAS REGLAS.  
EJERCICIO 28 - ¿QUÉ PASARÍA SI...?  
EJERCICIO 29 - LA DECISIÓN FINAL.  
EJERCICIO 30 - EXPERIMENTO MENTAL. LOS FILÓSOFOS/AS ANTE EL FIN DEL MUNDO.

---

### **DESCARTES Y EL GENIO MALIGNO.**

---

EJERCICIO 1 - DETECTIVE DE LA REALIDAD.  
EJERCICIO 2 - EL GENIO MALIGNO GLOBAL.  
EJERCICIO 3 - LAS REGLAS DEL VIDEOJUEGO.  
EJERCICIO 4 - LOS CRÍMENES DE BLACK STORIES.  
EJERCICIO 5 - JUICIO DEDUCTIVO - LA DEDUCCIÓN MARCIANA.  
EJERCICIO 6 - JUICIO INDUCTIVO - INVESTIGACIÓN INDUCTIVA  
EJERCICIO 7 - INDUCIR USANDO INFERENCIA.  
EJERCICIO 8 - INVENTA UN MÉTODO.  
EJERCICIO 9 - CREER Y NO CREER.  
EJERCICIO 10 - LA MAYOR DUDA DEL MUNDO.  
EJERCICIO 11 - FOTOGRAFIA, CINE E IMAGINACIÓN.  
EJERCICIO 12 - LA GRAN VERDAD.  
EJERCICIO 13 - LA PARADOJA DE ALICIA.  
EJERCICIO 14 - DILEMA DE LA MÁQUINA DE EXPERIENCIAS.  
EJERCICIO 15: SER Y APARIENCIA.  
EJERCICIO 16 - SOBRE LOS SUEÑOS.  
EJERCICIO 17 - ¿CÓMO PENSAMOS?  
EJERCICIO 18 - PENSAR Y EXISTIR.  
EJERCICIO 19: EL PENSAMIENTO FAVORITO, ¿CÓMO PENSAR LOS PENSAMIENTOS?  
EJERCICIO 20 - DETECTIVE COGITANS Y EL TEST DE TURING.

---

EJERCICIO 21 – PLAN DE DISCUSIÓN PARA DIALOGAR SOBRE EL PENSAMIENTO CARTESIANO.

---

### **NIETZSCHE Y EL ETERNO RETORNO.**

---

EJERCICIO 1 - RAZÓN Y SENTIMIENTOS.

EJERCICIO 2 - ¿QUÉ ES LA VIDA? DECIDE TU METÁFORA

EJERCICIO 3 - PERMANENCIA, CAMBIO Y CRECIMIENTO.

EJERCICIO 4 - PLAN DE DISCUSIÓN SOBRE LA VIDA Y EL CAMBIO

EJERCICIO 5 - ¡JUGUEMOS!

EJERCICIO 6 - ¿QUÉ PODEMOS CONSIDERAR CAMBIO?

EJERCICIO 7 - ¿POR QUÉ MERECE LA PENA VIVIR?

EJERCICIO 8 - ELEGIR EL SENTIDO DE LA VIDA.

EJERCICIO 9 - ANÁLISIS DE OBJETOS METAFÍSICOS.

EJERCICIO 9 - ¿QUIÉN DECIDE LO QUE ESTÁ BIEN?

EJERCICIO 10 - PLAN DE DISCUSIÓN: ¿QUÉ PODRÍA SER CORRECTO PARA TODOS?

EJERCICIO 11 - LA VOLUNTAD DE INTERPRETAR

EJERCICIO 12 - LOS LÍMITES DEL CINE

EJERCICIO 13 - VALORES Y AXIOLOGÍA.

EJERCICIO 13 - VALORES Y AXIOLOGÍA.

EJERCICIO 14 - CREAMOS EJEMPLOS COMPARABLES.

EJERCICIO 15- ¿QUÉ O QUIÉN ES TU DIOS? LA IDEA SUPREMA.

EJERCICIO 16 - LOS DIOSES DEL PRESENTE.

EJERCICIO 17 - DIAGNÓSTICO DEL NIHILISMO.

EJERCICIO 18 - SÍMBOLOS ANIMALES.

EJERCICIO 19 - CUÉNTAME TU TRANSFORMACIÓN.

EJERCICIO 20 - TRANSVALORACIÓN.

EJERCICIO 21 - DILEMA DEL SUPERHOMBRE

EJERCICIO 22 - ANALIZA EL AFORISMO POÉTICO.

EJERCICIO 23 - RANKING DE PREGUNTAS

EJERCICIO 24 - EL DEMONIO DEL ETERNO RETORNO.

---

### **HEIDEGGER Y EL SER PARA LA MUERTE.**

---

EJERCICIO 1 - LA ANGUSTIA.

EJERCICIO 2 – BUSCAR Y CREAR SENTIDO.

EJERCICIO 3 - PREGUNTAS FILOSÓFICAS.

EJERCICIO 4 - LA MIRADA DEL DASEIN.

EJERCICIO 5 - EL TIEMPO.

EJERCICIO 6 - VIDAS POSIBLES, DILEMAS EXISTENCIALES.

EJERCICIO 7 - SER, ESTAR SIENDO Y LLEGAR A SER.

EJERCICIO 8 - POESÍA COMO PASTOR DEL SER.

EJERCICIO 9 -EXPLORANDO DE LENGUAJE.

EJERCICIO 10 – LA MUERTE Y SU SENTIDO.

EJERCICIO 11 - CUENCO DE DEFINICIONES REVUELTAS.

EJERCICIO 12- DILEMA DE MAÑANA POR LA MAÑANA.

EJERCICIO 13- DILEMA DE LOS TRES MESES DE VIDA Y LA LISTA DE LAS COSAS QUE QUEREMOS HACER.

EJERCICIO 14– DINÁMICA DEL ÁRBOL BORRADO.

EJERCICIO 15 – EVALUAR TALLERES CON EL TABLERO DE AJEDREZ.

---

EJERCICIO 16– MÁS PREGUNTAS ANTE LA PANTALLA.  
EJERCICIO 17– LO VIVO Y LO MUERTO.  
EJERCICIO 18 - GUÍA DE DISCUSIÓN SOBRE LA MUERTE Y LA VIDA.  
EJERCICIO 19 – EL MEJOR MOMENTO DE TU VIDA.  
EJERCICIO 20 - OTRO PLAN DE DISCUSIÓN SOBRE LA MUERTE.  
EJERCICIO 21 - SER Y APARIENCIA.  
EJERCICIO 22 – LAS GRANDES EVASIONES. UN ANÁLISIS SOBRE LOS IMPROPIO. EL TEST DEL DASEIN.  
EJERCICIO 23 - DIAGNOSTICAR AL MOMIA.  
EJERCICIO 24 - EL MANDO DE LA ERRANCIA.  
EJERCICIO 25 - LA DECISIÓN INMORTAL.  
EJERCICIO 26– ¿QUIÉN ERES?  
EJERCICIO 27 – LA FRASE FINAL.  
EJERCICIO 28 – MÁS RANKINGS DE PREGUNTAS.  
EJERCICIO 29 – COMPARACIÓN COTIDIANA.  
EJERCICIO 30 - YA NO ES LA TIERRA.

---

## **TEMAS ETERNOS**

---

EJERCICIO - BREVE GUÍA DE DISCUSIÓN - ¿QUÉ NOS HACE BUENOS?  
EJERCICIO - VARIOS DILEMAS MORALES  
EJERCICIO - ANALIZA EL AFORISMO  
EJERCICIO - DILEMA DEL TREN BOMBA.  
EJERCICIO - ¿ES IMPORTANTE SER BELLA/BELLO?  
EJERCICIO - BREVE GUÍA DE DISCUSIÓN - ¿QUÉ ES LA BELLEZA?  
EJERCICIO - BREVE GUÍA DE DISCUSIÓN. - ¿LA APARIENCIA ES VERDADERA?  
EJERCICIO - LA PREGUNTA OCULTA.  
EJERCICIO - BREVE GUÍA DE DISCUSIÓN: LA DIVERSIDAD, ¿QUÉ ES NORMAL?  
EJERCICIO - BREVE GUÍA DE DISCUSIÓN: GÉNERO Y FEMINISMO: ¿CHICOS, CHICAS Y OTROS?  
EJERCICIO - BREVE GUÍA DE DISCUSIÓN - NATURALEZA Y CULTURA: ¿QUÉ ES EL MIEDO?  
EJERCICIO - BREVE GUÍA DE DISCUSIÓN - LIBERTAD Y DETERMINISMO: ¿QUÉ ES LA LIBERTAD?  
EJERCICIO - BREVE GUÍA DE DISCUSIÓN - RICOS Y POBRES: ¿QUÉ ES EL DINERO?  
EJERCICIO - ¿PIDE UN DESEO!  
EJERCICIO - BREVE GUÍA DE DISCUSIÓN - FELICIDAD ¿QUÉ SON LOS DESEOS?  
EJERCICIO - LAS MATERIAS EDUCATIVAS. ¿ESENCIALES O NO?  
EJERCICIO - BREVE GUÍA DE DISCUSIÓN - ¿QUÉ ENSEÑAR Y APRENDER?  
ACTIVIDAD – RELACIONES POLÍTICAS.  
EJERCICIO - BREVE GUÍA DE DISCUSIÓN - POLÍTICA Y FORMAS DE GOBIERNO:  
EJERCICIO - ¿QUÉ ES LA DEMOCRACIA? ¿QUÉ ES LA DICTADURA?  
EJERCICIO - BREVE GUÍA DE DISCUSIÓN - DIOS Y EL DIABLO: ¿QUÉ ES DIOS? ¿QUÉ ES LA FE?  
EJERCICIO - BREVE GUÍA DE DISCUSIÓN - GUERRA Y PAZ.



**FACULTAD DE FILOSOFÍA.**  
**DEPARTAMENTO DE FILOSOFÍA Y CIENCIAS DEL LENGUAJE.**