

Máster en Formación del  
Profesorado de Educación  
Secundaria Obligatoria y  
Bachillerato, Formación  
Profesional, Enseñanzas de  
Idiomas y Enseñanzas Artísticas



José Luis Boj  
Ferrández

## **EL CINE COMO RECURSO EN LA DOCENCIA DE LA ÉTICA Y LA FILOSOFÍA PRÁCTICA Y SU POTENCIAL EDUCATIVO EN RELACIÓN CON LAS TIC'S**

Una propuesta didáctica desde una metodología innovadora

# ÍNDICE

<b>I. JUSTIFICACIÓN TEÓRICA .....</b>	<b>3</b>
I.I. EL CINE Y LA CAVERNA. ....	3
I.II. EL CINE COMO DISCURSO ACERCA DE LO VEROSÍMIL. ....	5
I.III. LA DIMENSIÓN EMOCIONAL EN EL CINE. ....	10
I. IV. EL LIBRE JUEGO SCHILLERIANO ENTRE LO UNIVERSAL Y LO PARTICULAR.....	11
<b>II. MARCO LEGAL.....</b>	<b>16</b>
II.I. CONTRIBUCIÓN DEL CINE COMO RECURSO DIDÁCTICO EN LA ENSEÑANZA DE LA ÉTICA Y LA FILOSOFÍA PRÁCTICA A LAS COMPETENCIAS BÁSICAS PRESCRITAS POR EL CURRÍCULO OFICIAL.....	16
II.II. CONTRIBUCIÓN DEL CINE A LOS OBJETIVOS GENERALES DE ESO Y BACHILLERATO.....	16
<b>III. RECURSOS Y MATERIALES PARA LA COMUNIDAD DOCENTE.....</b>	<b>18</b>
III.I. RECURSOS DIDÁCTICOS Y WEBGRAFÍA.....	18
III.II. WEBS, HERRAMIENTAS Y PROGRAMAS PARA EL DISEÑO DE ACTIVIDADES RELACIONADAS CON EL CINE. ....	20
<b>IV. UNA PROPUESTA DIDÁCTICA INNOVADORA.....</b>	<b>21</b>
IV.I. EL BLOG COMO CUADERNO DE TRABAJO EN EL AULA. ....	21
IV.II. CONTRIBUCIÓN DEL USO DE LAS TIC'S A LAS COMPETENCIAS BÁSICAS Y LOS OBJETIVOS GENERALES DE ESO Y BACHILLERATO. ....	23
<b>V. DISEÑO DE LAS ACTIVIDADES. ....</b>	<b>24</b>
<i>Actividad 1: Análisis comparativo y disertación filosófica. ....</i>	<i>25</i>
a) Recursos cinematográficos.....	25
b) Contenidos en diapositivas: .....	26
c) Objetivos didácticos .....	29
d) Periodización. ....	31
<i>Actividad 2: Análisis de casos / dilema moral.....</i>	<i>31</i>
a) Recursos cinematográficos: .....	31
b) Contenidos publicados en el blog: .....	33
c) Objetivos didácticos. ....	34
d) Periodización. ....	36
<i>Actividad 3: Batería de preguntas. ....</i>	<i>36</i>
a) Recurso cinematográfico: .....	36
b) Contenidos en Diapositivas:.....	38
c) Objetivos Didácticos.....	39
d) Periodización. ....	40
<i>Actividad 4: Análisis comparativo y batería de preguntas.....</i>	<i>40</i>
a) Recursos cinematográficos: .....	40
b) Contenidos en diapositivas.....	41
c) Objetivos didácticos .....	44
d) Periodización .....	46
<b>VI. BIBLIOGRAFÍA.....</b>	<b>47</b>
<b>VII. WEBGRAFÍA DE RECURSOS .....</b>	<b>48</b>
<b>VIII. FILMOGRAFÍA .....</b>	<b>48</b>
<b>IX. ANEXOS .....</b>	<b>49</b>

## I. JUSTIFICACIÓN TEÓRICA

“... es propio de la misma potencia comprender lo verdadero y lo verosímil, pues los hombres son por igual, según su naturaleza, suficientemente capaces de verdad y la mayoría de alcanzar la verdad, por eso, poseer el hábito de la comprensión penetrante de lo verosímil es propio del que también lo tiene frente a la verdad”.

Aristóteles<sup>1</sup>.

### **I.I. El cine y la caverna.**

La filosofía se ha ido interesando progresivamente por el cine a pesar de ciertas resistencias, relacionadas con dos propiedades que la tradición filosófico-racionalista se ha adscrito a sí misma: a) la primera hace referencia a la autodefinición de la filosofía como saber sobre lo verdadero y su consecuente demarcación de lo “aparente” o “verosímil”; y b) la pretensión de la filosofía de hablar un lenguaje universal y abstracto frente a lo concreto y particular, propio de discursos parciales o sesgados. En tanto que el cine, al igual que la literatura, trata sobre lo verosímil y lo particular, ha sido relegado, en numerosas ocasiones por la filosofía, y de forma literal, al mundo de las sombras, aquel que habita en el interior de la caverna de Platón. Ian Jarvie, quien realizó, desde el racionalismo crítico, numerosas contribuciones a la construcción de una teoría filosófica del cine, describe así las increíbles similitudes:

“Advirtamos ahora cuán cerca estaba Platón de describir la experiencia de una película. Los espectadores evidentemente no están atados, pero sí que concentran su atención en la fuente de luz y sonido que tienen frente a ellos e intentan evitar las ‘distracciones’. Hay una única fuente de luz sobre y detrás de ellos que proyecta sombras en la pared de enfrente. Las sombras son artificios, sólo algunas son reproducciones de objetos del mundo real. Los sonidos se generan de tal modo que parecen provenir de las sombras. En suma, cada vez que vemos una película estamos poniendo en práctica el experimento mental de Platón”<sup>2</sup>.

Incluso Derrida, quien detecta cierta analogía entre el *montaje* y la *escritura*, en sus observaciones ambivalentes sobre el cine afirma que “En la pantalla, tenemos que habérmolas... con apariciones en las que, como en la caverna de Platón, el espectador

---

<sup>1</sup> Aristóteles, *Retórica*, Aguilar, S.A. Madrid, 1968, pp. 32 – 33.

<sup>2</sup> Jarvie, I., *Filosofía del Cine*, EDITORIAL SÍNTESIS, S. A., Madrid, 2011, p. 93.

cree, apariciones que a veces idolatra”<sup>3</sup>. Para Derrida, el cine está relacionado con lo *fantasmagórico*, en un sentido psicoanalítico deudor de las reflexiones de Walter Benjamin.

Ian Jarvie, situado en las antípodas de la declaración de Derrida, opina que “Los espectadores cinematográficos son asistentes habituales a la caverna de Platón. Aun así solamente un número insignificante de ellos, a los que llamamos ‘perturbados’, no consideran el mundo que allí encuentran como simplemente imaginario”<sup>4</sup>. Según el autor, la relegación del cine a la caverna forma parte de un aristocraticismo platónico donde unos “guardianes de la cultura”<sup>5</sup> se autoproclaman como únicos con acceso a la verdad. Por ser considerado el cine como “arte de masas” o, en palabras de Derrida, “único gran arte popular”<sup>6</sup>, los espectadores serían destituidos de ese pedestal epistemológico privilegiado y desterrados al reino de la *doxa*.

No obstante, todo parece indicar que el papel del espectador en el caso del cine no es tan pasivo como el del esclavo confinado en la caverna. Hugo Münsterberg, conocido psicólogo del Taylorismo, pensaba que el mecanismo del cine materializaba, de forma extramental, las funciones de la mente, que él comprendía en términos afines a la epistemología kantiana. Otros han indicado la relación entre la narrativa espacio-temporal del cine y los conceptos *a priori* de la intuición sensible. Además de esto, y adoptando un enfoque empírico o taxonómico, el papel activo del sujeto en la recepción de una obra cinematográfica parece evidenciarse, por citar ejemplos recientes y ampliamente conocidos, ante *films* como *Memento*, de Christopher Nolan, o la polémica *Irreversible*, de Gaspar Noé. En consonancia con una de las constantes del arte moderno, a saber, la necesaria aportación del sujeto para completar el significado de la obra, en estos *films* es el espectador el que reconstruye la trama.

---

<sup>3</sup> Derrida, J., “El cine y sus fantasmas”, [en línea], Entrevista por Antoine de Baecque y Thierry Jousse. Traducido por Fernando La Valle. Publicado en *Cahiers du cinéma*, n° 556, abril 2001, URL: <<http://www.jacquesderrida.com.ar/textos/cine.htm>>.

<sup>4</sup> Jarvie, I., *Filosofía del Cine*, EDITORIAL SÍNTESIS, S. A., Madrid, 2011, p. 96.

<sup>5</sup> Jarvie toma la expresión de Robert Sklar, citado en la p. 94.

<sup>6</sup> Derrida, J., “El cine y sus fantasmas”, [en línea] Entrevista por Antoine de Baecque y Thierry Jousse. Traducido por Fernando La Valle. Publicado en *Cahiers du cinéma*, n° 556, abril 2001, URL: <<http://www.jacquesderrida.com.ar/textos/cine.htm>>.

El propósito de este trabajo no será otro que el de rescatar al cine de la caverna y mostrar el potencial de una propuesta didáctica donde la cinematografía constituya un recurso en la enseñanza de la ética y la filosofía práctica.

### **I.II. El cine como discurso acerca de lo verosímil.**

Tenemos, pues, que el cine versa sobre lo verosímil, frente a lo verdadero, que corresponde a la filosofía por derecho propio, según una vasta tradición filosófica. Si bien el panorama actual de la ciencia y la filosofía comparte un abandono del *fundamentismo* —es decir, un abandono de la pretensión de encontrar verdades absolutas—, la vieja dicotomía radical entre verdad y verosimilitud sigue subsistiendo de forma más o menos implícita en la tradición filosófica. Puesto que, como afirma Julio Cabrera, la filosofía “se podría considerar... como un género literario, como una forma de escritura”<sup>7</sup>, y teniendo en cuenta que literatura y cine poseen la característica de ser *discursos* particulares acerca de lo verosímil, nos detendremos a analizar brevemente la relación entre filosofía y literatura, aprovechando así los siglos de ventaja respecto a la relación entre filosofía y cine.

La filosofía y la literatura nacen en oposición común a la tradición mítica. Los textos filosóficos y literarios se organizan con una práctica social opuesta a la tradición oral y a la actividad de los escribas como “meros redactadores al dictado del dios o del monarca”<sup>8</sup>. Sin embargo, la filosofía se erigirá como única heredera del poder de la palabra usurpado a los monarcas divinos de la tradición mítica, iniciando una campaña contra la poesía con Platón a la cabeza<sup>9</sup>. Esta toma de posiciones lleva a la filosofía a reivindicar para sí la veracidad frente a la verosimilitud del discurso literario-poético. Los poetas, según Platón, deben ser expulsados de la ciudad.

El filósofo, en honor a la verdad, se caracterizará por tratar de ocultar su persona, haciendo pasar la autoría de su discurso por un *logos universal* (Dios, *cogito*, sujeto trascendental, espíritu absoluto, etc.)<sup>10</sup>. La literatura, por el contrario, se considera como *mímesis*, es decir, imitación, representación, reproducción o

<sup>7</sup> Cabrera, J., *Cine: 100 años de filosofía*, Gedisa, Barcelona, 1999, p. 15.

<sup>8</sup> Campillo, A., “El autor, la ficción, la verdad”, *Daímon*, (Murcia), nº 5 (1992), p. 35.

<sup>9</sup> *Ibíd.*

<sup>10</sup> *Ibíd.*, p. 36.

simplemente ficción. El literato también incurre en cierto ocultamiento de su nombre de autor (y de ahí el recurso a pseudónimos, heterónimos o al anonimato) cuyo objetivo no será, sin embargo, un intento de prestar voz a un logos universal, sino “para hacer aparecer la innumerable diversidad de los relatos y de los personajes, la irreductible singularidad de las voces y las peripecias narrativas”<sup>11</sup>. Esta jerarquía epistemológica — onto-epistemológica, en realidad— del discurso de la filosofía como lenguaje de la verdad frente al discurso meramente verosímil será una constante en la historia del pensamiento occidental hasta el siglo XIX, cuando se inicia un proceso de convergencia “entre la ficcionalización de la filosofía y la veridicción de la literatura”<sup>12</sup>. Si la filosofía ha perdido de vista el horizonte de una verdad absoluta o superior en un sentido ontológico y epistemológico, la literatura ha abandonado la *mimesis*. El proceso de veridicción de la literatura se debe entender en términos de sincera exhibición de los resortes de la subjetividad del propio autor y de la arbitrariedad desnuda del propio lenguaje. La filosofía, por su parte, ha perdido la seguridad en la propia verdad y veracidad y se acerca más hacia la verosimilitud, que era el campo atribuido a la literatura. El proceso de ficcionalización de la filosofía, o por decirlo de otra forma, acercamiento de ésta al terreno de la verosimilitud alcanza su climax con las propuestas *literaturizantes* de Derrida y Rorty, quienes proponen, total o parcialmente, la sustitución de la filosofía por la literatura o la subsunción de la primera en la segunda. Como afirma Adolfo Vásquez Rocca, estas posturas son herederas del Nietzsche de *Verdad y mentira en sentido extramoral*:

“¿Qué es entonces la verdad? Una hueste en movimiento de metáforas, metonimias, antropomorfismos, en resumidas cuentas, una suma de relaciones humanas que han sido realizadas, extrapoladas y adornadas poética y retóricamente y que después de un prolongado uso un pueblo considera firmes canónicas y vinculantes. Las verdades son ilusiones que se ha olvidado que lo son; metáforas que se han vuelto gastadas y sin fuerza sensible...”<sup>13</sup>.

Afirmar que el lenguaje de la verdad es un conjunto de metáforas implica que la ficcionalización es inevitable, puesto que la realidad siempre debe “interpretarse” de

---

<sup>11</sup> *Ibíd.*

<sup>12</sup> *Ibíd.*, p. 39.

<sup>13</sup> Citado en Vásquez Rocca, A., “Rorty: el Giro narrativo de la Ética o la Filosofía como género literario”, [en línea], “A Parte Rei. Revista de Filosofía”, nº 42 (2005), URL: <http://serbal.pntic.mec.es/~cmunoz11/vasquez42.pdf>.

algún modo, y la interpretación es ya, en sí misma, *ficción*. En este pasaje, Nietzsche desmantela la línea divisoria cuidadosamente delimitada por la filosofía entre verdad y ficción, o lo que es lo mismo, entre verdad y verosimilitud<sup>14</sup>.

Para Derrida, el “sueño nuclear de la filosofía” ha consistido en la búsqueda de una única y verdadera metáfora que hable el lenguaje de la verdad y sirva de fundamento a todo discurso posible. Sin embargo, esto implicaría que dicha metáfora incluye su auto-legibilidad literal, lo que supone, como afirma Rorty, “erradicar no sólo la distinción entre lo literal y lo metafórico sino la distinción entre el lenguaje del error y el lenguaje de la verdad, el lenguaje de la apariencia y el lenguaje de la realidad —es decir, el lenguaje de sus oponentes y su propio lenguaje”. Así, en *Márgenes de la Filosofía*, Derrida afirma que la filosofía posee un “punto ciego” respecto a su propia metafórica<sup>15</sup>. En palabras de Derrida:

“Intento hablar *de* la metáfora, decir algo propio o literal a propósito suyo, *tratarla* como mi tema, pero estoy, y por ella, si puede decirse así, obligado a hablar de ella *more metaphorico*, a su manera. No puedo *tratar de ella* sin *tratar con ella*, sin negociar con ella el préstamo que le pido para hablar de ella”<sup>16</sup>.

Derrida propone, así, abandonar la distinción tácita entre filosofía y literatura. Para el filósofo francés, el lenguaje de la filosofía es un lenguaje “cerrado” —donde la metáfora del cierre pretende connotar violencia totalizante heredada de la tradición onto-teológica—, frente al de la literatura, caracterizado por su *apertura*. Derrida busca

<sup>14</sup> Este legado pasa también por Heidegger, cuya propuesta literaturizante magnificará la poesía frente a la metafísica, a la cual considera “poesía inauténtica”, que cree rechazar la condición poética del lenguaje, en el sentido de que emplea, infructuosamente, metáforas con la pretensión de esquivar la metaforicidad. Thiebaut, C., “De la filosofía a la literatura: el caso de Richard Rorty”, *Dáimon*, (Murcia), nº 5 (1992), p. 143.

<sup>15</sup> Rorty, R., “Desconstrucción y circunvección”, [en línea], En *Ensayos sobre Heidegger y otros pensadores contemporáneos. Escritos filosóficos 2*, Paidós, Barcelona, 1993, pp. 125-152. Edición digital de Derrida en Castellano, URL: < <http://www.jacquesderrida.com.ar/comentarios/circunveccion.htm>>.

<sup>16</sup> Derrida, J., “La retirada de la metáfora”, [en línea], edición digital de *Derrida en Castellano*, URL: < <http://www.jacquesderrida.com.ar/textos/metafora.htm>>.

“la anulación o nivelación de géneros... entre filosofía y literatura...”<sup>17</sup> en virtud de “una infinita textualidad indiferenciada”<sup>18</sup>.

Por su parte, lo que lleva a Rorty a considerar que la distinción tajante entre filosofía y literatura debería desaparecer se basa en la premisa de que la filosofía no ostenta una posición o discurso epistemológico privilegiado respecto a otras disciplinas o discursos. Según Rorty, la filosofía simplemente será un tipo de literatura más. Pero el ámbito donde su ataque a la filosofía se vuelve polémico es el de la ética y la política. Rorty aboga por un modelo literario narrativo, opuesto al elitista-metafísico de Heidegger, que sustituya a la filosofía del ámbito de lo público. La razón de esta propuesta es la supuesta ventaja de la literatura para difundir actitudes éticas y fomentar la empatía. En este sentido, la crítica más evidente, y que le ha planteado, por ejemplo, Thomas McCarthy, es que la sociedad requiere una crítica y que, si ha de existir una crítica social deberá existir también una teoría social<sup>19</sup>.

No es necesario compartir las posiciones de Nietzsche, Derrida o Rorty, o sus consecuencias últimas, para reconocer, sin embargo, sus aportaciones al esclarecimiento de una cuestión fundamental que podríamos resumir así: las fronteras entre verdad y verosimilitud no son absolutas. Tampoco es necesario negarle a la filosofía su función crítica y su potencial para desarticular discursos ideológicos por el mero hecho de concederle a Rorty lo acertado de su crítica a la “metáfora representacionista” de la mente como espejo de la naturaleza<sup>20</sup>, epicentro de su crítica a la pretendida superioridad epistemológica del discurso filosófico.

Stella Accorinti, haciendo un alegato en defensa del Programa de Filosofía para Niños, cuya herramienta fundamental de trabajo es la literatura, afirma lo siguiente:

---

<sup>17</sup> Thiebaut, C., “De la filosofía a la literatura: el caso de Richard Rorty”, *Daímon*, (Murcia), n° 5 (1992), p. 146.

<sup>18</sup> Rorty, R., “Desconstrucción y circunvección”, [en línea], En *Ensayos sobre Heidegger y otros pensadores contemporáneos. Escritos filosóficos 2*, Paidós, Barcelona, 1993, pp. 125-152. Edición digital de *Derrida en Castellano*, URL: < <http://www.jacquesderrida.com.ar/comentarios/circunveccion.htm> >.

<sup>19</sup> Thiebaut, C., “De la filosofía a la literatura: el caso de Richard Rorty”, *Daímon*, (Murcia), n° 5 (1992), p. 152.

<sup>20</sup> Citado en *Ibíd.*, p. 138.

“La filosofía (así como la ciencia) nacen y se nutren de una mirada y un oído críticos. Y es este temperamento cuestionador el que lleva a los acuerdos, incluso a los descubrimientos científicos, los inventos, las obras de arte. No es que existe *un* conocimiento verdadero y *una* racionalidad, y que por eso logramos consensos y cambios para una vida mejor, más humana, sino que son los acuerdos respetuosos, creativos y alejados del dogmatismo los que nos permiten hablar de conocimiento y racionalidad, y todo aquello que se propone como el bien común”<sup>21</sup>.

En la medida en que todo lo dicho sobre filosofía y literatura se corresponde con la dicotomía clásica entre verdad y verosimilitud, valdrá también para el cine —con matices importantes referentes al *medio* cinematográfico—. Otra correspondencia importante entre literatura y cine es la condición metafórica de sus *lenguajes*. Sin embargo es obvio el *lenguaje* cinematográfico no puede satisfacer ciertos requisitos lógicos propios de la escritura. Así, según Julio Cabrera,

“Se ha dicho que mientras la Literatura utiliza un lenguaje articulado, el Cine crea su propio lenguaje, que no cumple, inclusive, las condiciones de los lenguajes articulados... no hay doble articulación en el Cine, ni códigos, ni sintaxis, en el sentido estricto...”<sup>22</sup>

Para Julio Cabrera, esta diferencia es insignificante, y llega incluso a negar que exista un vínculo, en términos de necesidad, entre actividad filosófica y escritura. Para el autor, los problemas filosóficos se pueden plantear perfectamente mediante representaciones “imaginantes”, es decir, mediatizadas por imágenes<sup>23</sup>. Esta condición imaginante también estaría presente en la literatura y las imágenes que suscita en la imaginación del lector. Lo característico del *medio* cinematográfico, lo que lo diferenciaría de la literatura, sería “una especie de ‘superpotenciación’ de las posibilidades conceptuales de la Literatura, al conseguir aumentar colosalmente la ‘impresión de realidad’”<sup>24</sup>. Así, Según Cabrera, “Cine y Literatura, desde el punto de vista ultraabstracto adoptado por la Filosofía, son la misma cosa”<sup>25</sup>. Para nuestro propósito, tan solo necesitamos acogernos a la hipótesis fundamentada de la existencia

---

<sup>21</sup> Accorinti, S., *Trabajando en el aula: La práctica de Filosofía para Niños*, Ediciones Manantial SRL., Buenos Aires, 2000, p. 12.

<sup>22</sup> Cabrera, J., *Cine: 100 años de filosofía*, Gedisa, Barcelona, 1999, p. 26.

<sup>23</sup> *Ibíd.*, p. 15.

<sup>24</sup> *Ibíd.*, p. 25.

<sup>25</sup> *Ibíd.*, p. 26.

del carácter *discursivo* del lenguaje, su capacidad para, por ejemplo, realizar juicios de valor y plantear problemas filosóficos.

Para finalizar, tan sólo señalar que la filosofía y la ciencia han recurrido a la verosimilitud, mediante, por ejemplo, el recurso a relatos, con o sin moraleja, o la práctica de los experimentos mentales. No tendremos por qué abandonar la noción de *verdad*, fundamental en filosofía, pero sí redefinirla y alejarla de la lógica maniquea a la que nos hemos referido más arriba. Tampoco conviene olvidar que la alegoría de la caverna de Platón, en cuya penumbra se ha pretendido relegar al cine por su condición de apariencia y ficción, es irónicamente un relato imaginario.

### **I.III. La dimensión emocional en el cine.**

“En general, solemos decirle a nuestros alumnos que para apropiarse de un problema filosófico, no es suficiente con entenderlo: también hace falta vivirlo, sentirlo en la piel, dramatizarlo, sufrirlo, padecerlo, sentirse amenazado por él, sentir que nuestras bases habituales de sustentación son afectadas radicalmente”<sup>26</sup>.

Para considerar otra diferencia que el cine compartiría con la literatura frente a la filosofía es necesario remontarnos a la *Retórica* de Aristóteles:

“De los argumentos procurados por el razonamiento, hay tres clases: unos, que radican en el carácter del que habla [*ethos*]; otros, en situar al oyente en cierto estado de ánimo [*pathos*]; otros, en fin, en el mismo discurso [*logos*], por lo que en realidad significa o por lo que parece significar”<sup>27</sup>.

Lo que nos interesa aquí es la dicotomía entre *logos* y *pathos*. Según Cabrera, la historia de la filosofía habría sido una disciplina centrada exclusivamente en el *logos*, donde el elemento “pático” (el *pathos*), es decir, lo emocional, la sensibilidad, etc., habría sido por lo general relegado a un segundo plano. Muchos filósofos habrían ignorado las emociones, o al menos las habrían abordado desde el “exterior”, es decir, desde la lógica puramente racional. Otros filósofos sí habrían conseguido escapar a esta constante en la historia de la filosofía: Schopenhauer, Nietzsche, Kierkegaard, Heidegger, etc., los cuales habrían introducido el elemento pático en el interior de la racionalidad, como un elemento relevante para acceder al mundo. Julio Cabrera llama a

<sup>26</sup> *Ibíd.*, p. 14.

<sup>27</sup> Aristóteles, *Retórica*, Aguilar, S.A. Madrid, 1968, p. 36.

estos filósofos “páticos”, con cierto aire provocador, “pensadores cinematográficos” anteriores, la mayoría, a la invención del cine. Lo característico del cine —también de la literatura— sería constituir un tipo de racionalidad “logopática” perfectamente capaz de plantear problemas filosóficos, frente a la aséptica lógica de la tradición filosófica racionalista.

Este punto es especialmente interesante para elaborar una propuesta didáctica —donde el cine juegue un papel importante como recurso —acorde con el actual contexto legal y los principios pedagógicos que lo inspiran en lo referente al ámbito de la ética o la filosofía práctica. No podemos negar la importancia del aprendizaje emocional-afectivo y el desarrollo de facultades emotivas como la empatía en lo referente a la filosofía moral y política y al desarrollo de aptitudes enfocadas al ámbito práctico de discernimiento moral y de juicio ético.

#### **I. IV. El libre juego schilleriano entre lo universal y lo particular.**

Hemos analizado las características del cine como discurso acerca de lo verosímil, pero todavía debemos tematizar su condición de “discurso particular” frente a las abstracción del lenguaje filosófico y las pretensiones de universalidad del mismo. Como afirma Cabrera,

“La problemática universal/particular no se plantea *como contenido* dentro de una película, no hay ninguna película cuyo argumento trate acerca de este problema. Pero, sin embargo, en todas las películas que vemos, ese problema se plantea implícitamente, de manera formal e inevitable... El problema de lo universal está implícito en la propia pretensión ‘declarativo-demostrativa’ del Cine. *Es una especie de problematicidad intrínseca a la imagen*”<sup>28</sup>.

La problemática referente al conflicto entre lo universal y lo particular es un tema ampliamente conocido en filosofía. Al hilo de la reflexión sobre el papel de la emotividad en el cine que hemos esbozado en el apartado anterior, cabe indicar que existe un profundo sesgo entre el *logos* y el *pathos* en la medida en que la razón procede por abstracción y generalización, mientras que la emotividad encuentra serios problemas para trascender lo particular. En conexión con lo anterior, el mismo conflicto se presenta entre la prescriptividad legisladora de la razón en el terreno de la moral y el ámbito particular de la *acción* en el cual transcurre el discernir del juicio. En el terreno

<sup>28</sup> Cabrera, J., *Cine: 100 años de filosofía*, Gedisa, Barcelona, 1999, p. 33.

de la moral, la imposición de una ley de la razón, abstracta y unificadora por definición, habrá de chocar, necesariamente, con la diversidad y la multiplicidad de la naturaleza de individuos, situaciones, circunstancias, etc., y este es el escenario perfecto para que afloren prácticas totalizantes, intolerantes o despóticas, o, como mínimo, contrarias a un espacio democrático donde ejercer la ciudadanía, al abrigo de la rigidez moral.

Fue en el contexto de las esperanzas infundidas por la Revolución Francesa, y truncadas por el propio movimiento revolucionario debido a los abusos del Terror, donde Schiller realizaría su propuesta pedagógica basada en una educación estética, expuesta en sus *Cartas sobre la educación estética del hombre* directamente confrontada con el tipo de educación propio de la época revolucionaria y materializado en la propuesta educativa de Lepeletier en la Convención Nacional, donde “la escuela modelo sería aquella en la que todo sería visible y ninguna situación escaparía a las reglas, a la disciplina”<sup>29</sup>. Como ha señalado Antonio Rivera, la obra referida de Schiller,

“Se presenta como una... contrapropuesta al intento de instaurar un Estado en el que la razón sea la única y absoluta legisladora. La insoportable, terrorífica, unilateralidad revolucionaria que se limita a imponer la razón abstracta, se halla en la raíz de la empresa schilleriana de dirigir la mirada hacia el arte y la educación estética”.

En la *Novena carta*, y contradiciendo explícitamente al Rousseau del *Discurso de las artes* pronunciado ante la Academia de Dijón donde afirmaba que el progreso de las artes y las ciencias no había contribuido más que a corromper las costumbres, dice Schiller que “el desarrollo del sentido de la belleza refina las costumbres”<sup>30</sup>. También parece disponerse a contrariar el *primitivismo* rousseauiano cuando, unas líneas más abajo, recurre a la Grecia antigua como paradigma de civilización refinada por su culto a la belleza y lo contrapone a la figura del *bárbaro*, sublimado como *buen salvaje* por el filósofo ginebrino.

Así, en Schiller, el ideal de *belleza* está íntimamente ligado con la idea de *humanidad*. No obstante, la argumentación de Schiller a favor de una educación estética que contribuya a la construcción de un estadio de civilización más humano no se

<sup>29</sup> Rivera García, A. (Ed.), *Schiller, arte y política*, EDITUM, 2010, p. 15.

<sup>30</sup> Schiller, J. C. F., *Cartas sobre la educación estética del hombre*, [en línea], URL: <[http://www.antorcha.net/biblioteca\\_virtual/filosofia/schiller/indice.html](http://www.antorcha.net/biblioteca_virtual/filosofia/schiller/indice.html)>; en adelante, las notas a pie de página referirán únicamente la Carta a la que corresponda la cita.

limitará a la enunciación de una vaga *petitio principii*. Por el contrario, seguirá complejos derroteros argumentativos con un trasfondo teórico deudor de la estética kantiana expuesta en *La crítica del Juicio*.

Para Schiller, existen en el ser humano dos impulsos básicos: el impulso sensible y el impulso formal. El primero abarca la dimensión física y material del ser humano y, por tanto, está relacionado con la *sensibilidad*, las emociones, etc. El segundo, obedece a la naturaleza racional del ser humano y al reino de la libertad, que trasciende las determinaciones sensibles de su dimensión física. “Mientras que el impulso sensible sólo da lugar a *casos*, el formal dicta *leyes*”<sup>31</sup>. Puesto que el ejercicio unilateral de cualquiera de estos impulsos supone la exclusión absoluta del otro, Schiller afirma en la *Decimotercera carta* que

“La tarea de la *cultura* consiste en vigilar estos dos impulsos y asegurar los límites de cada uno de ellos. La cultura debe hacer justicia a ambos por igual y tiene que afirmar no sólo el impulso racional frente al sensible, sino también el sensible frente al racional”<sup>32</sup>.

Esta vigilancia fronteriza es la única forma, para Schiller, de evitar la “vehemencia de los apetitos” en el caso de los excesos de la sensibilidad y la “rigidez de los principios” que violenta a la naturaleza, en el caso del predominio absoluto de la razón<sup>33</sup>.

Para solventar el sesgo entre sensibilidad y racionalidad, Schiller postulará un tercer impulso en el ser humano, libre de las coacciones de los otros dos impulsos, y cuyo ámbito es el de la estética: “La belleza es el objeto común a ambos impulsos, es decir, del impulso de juego”. En palabras del dramaturgo alemán,

“Dado que el ánimo, al contemplar la belleza, se encuentra en un afortunado punto medio entre la ley [impulso formal] de la necesidad [impulso sensible], se sustrae de este modo a la coacción tanto de la una como de la otra, porque se reparte entre ambas”<sup>34</sup>.

Así, el ámbito de la estética se encuentra libre de la necesidad del imperativo vital propio de la sensibilidad por un lado, y libre, por otro, de la violencia con la que el

---

<sup>31</sup> *Ibíd.*, *Duodécima carta*.

<sup>32</sup> *Ibíd.*, *Decimotercera carta*.

<sup>33</sup> *Ibíd.*

<sup>34</sup> *Ibíd.*

entendimiento somete a la dimensión sensible en aras del conocimiento. Como afirma Antonio Rivera, “La voluntad racional, calculadora, del hombre parece retirarse de la obra artística”<sup>35</sup>. Ese espacio de la estética se materializará en el pensamiento de Schiller como *Estadio estético*, un estado intermedio entre el *Estadio físico* y el *Estadio racional*, caracterizado por la neutralización de la determinación formal y de la sensible por su influjo mutuo. El arte se circunscribe a un espacio autónomo por la propia “autonomía de la apariencia” a la que se refiere Schiller, y que conecta con nuestra oposición anterior al planteamiento maniqueo del binomio verdad-verosimilitud:

“Considerar la apariencia estética como un objeto, no puede perjudicar nunca a la verdad, porque no corremos el peligro de confundirla con la verdad, que es la única manera en que ésta podría resultar dañada; despreciar la apariencia estética significa despreciar al arte en general, cuya esencia es esa apariencia. No obstante, al entendimiento le sucede que, en su afán de realidad, llega a veces a tal grado de intolerancia, que se pronuncia de manera despreciativa contra todas las artes de la bella apariencia, sólo por ser apariencia”<sup>36</sup>.

Esta afirmación requiere la distinción clara, según Schiller, entre la *apariencia estética* y la *apariencia lógica*. La apariencia estética poseería valor en su propia condición de apariencia, mientras que la apariencia lógica, fuente de error, se confunde con el terreno de la verdad.

Como afirma Rivera, “el estado estético se amolda bastante bien a la forma política democrática”<sup>37</sup>. Aunque la educación estética no se deja instrumentalizar por la política, como en el caso de la pedagogía de la época revolucionaria, la preocupación de Schiller es el pleno desarrollo moral del ser humano. Ya en la *Segunda carta*, Schiller transmite sus preocupaciones políticas afirmando que “El Estado no puede honrar sólo el carácter objetivo y genérico de los individuos, sino que ha de honrar también su carácter subjetivo y específico; y ha de procurar no despoblar el reino de los fenómenos por ampliar el invisible reino de la moral”<sup>38</sup>. Éste objetivo, lejos de materializarse en un proyecto político meramente moral-racional, que contribuye precisamente a esa homogeneización en virtud de un concepto genérico de humanidad, debe “renunciar a

<sup>35</sup> Rivera García, A. (Ed.), *Schiller, arte y política*, EDITUM, 2010, p. 13.

<sup>36</sup> *Ibíd.*, *Vigesimosexta carta*

<sup>37</sup> Rivera García, A. (Ed.), *Schiller, arte y política*, EDITUM, 2010, p. 15.

<sup>38</sup> Schiller, J. C. F., *Cartas sobre la educación estética del hombre*, *Segunda Carta*.

imponer el dominio del impulso formal, el deber ser o lo universal sobre el impulso sensible, el ser o lo particular”<sup>39</sup>, es decir, que debe materializarse en el Estado estético.

Pero, ¿en qué sentido pueden servirnos las reflexiones del dramaturgo alemán en nuestro propósito de elaborar una propuesta didáctica para la ética y la filosofía práctica donde el cine constituya un recurso determinante? Si atendemos a la negativa schilleriana de sacrificar la singularidad o particularidad del ser humano veremos la íntima relación con el espíritu democrático de corte habermasiano que impera en la actual legislación vigente en educación, que traducida al terreno de la práctica educativa se materializa, por ejemplo, en los objetivos perseguidos en la *Atención a la Diversidad*.

Si aceptamos, con Schiller, que el arte puede constituir un “puente” entre lo universal y unificador, y lo particular en su irreductible diversidad, el cine, en la medida en que lo consideremos un tipo de arte —algo que en este trabajo constituye una premisa fundamental— podrá, al menos potencialmente, aportar algunos de los beneficios educativos que Schiller atribuye a la educación estética.

En este contexto, no debería pasar inadvertido que si el cine, como afirma Julio Cabrera, es un discurso basado en una racionalidad *logopática*, ello implica un ejercicio de *libre juego schilleriano* entre lo universal y lo particular. Las situaciones particulares, protagonizadas por personajes singulares en la trama de una obra cinematográfica no pueden sustraerse de la metafóricidad que las relaciona con cuestiones más profundas, generales y abstractas<sup>40</sup>. Esta característica metafórico-abstracta es la que permitiría al cine plantear interrogantes y tomar posiciones filosóficas. De este modo, que el cine constituya una ficción particular no impide que pueda tener aspiraciones de veracidad.

Cabe afirmar que, en lo que a metodología pedagógica se refiere, la noción de juego entre lo universal y lo particular acerca el recurso al cine en la docencia de ética y filosofía a otros métodos como el Análisis de Casos, los Dilemas Morales, y la Filosofía para Niños, donde se intenta acercar el discurso filosófico a la experiencia cotidiana del alumnado.

---

<sup>39</sup> *Ibíd.*, p. 13.

<sup>40</sup> Cabrera, J., *Cine: 100 años de filosofía*, Gedisa, Barcelona, 1999, p. 23.

Puesto que hemos contribuido en este trabajo a desdibujar una línea divisoria tajante y absoluta entre verdad y verosimilitud, esta suerte de *verdad universal* a la que nos referimos deberá ser definida dentro del contexto de un paradigma dialógico de la verdad. La verdad a la que no debe renunciar ni el cine, ni la filosofía, ni la cultura en general será aquella que, en virtud del pluralismo y frente al dogmatismo filosófico, aspire al asentimiento potencial de todos los demás.

## II. MARCO LEGAL

### **II.I. Contribución del cine como recurso didáctico en la enseñanza de la ética y la filosofía práctica a las competencias básicas prescritas por el currículo oficial.**

Las asignaturas de Educación para la Ciudadanía, Educación ético-cívica y Filosofía y ciudadanía contribuyen principalmente a la *competencia social y ciudadana* en todas sus dimensiones, pero también contribuye al desarrollo de otras competencias como: a) la *competencia de aprender a aprender*, en tanto que fomenta el aprendizaje “afectivo emocional” en relación con el resto de facultades emotivas y cognoscitivas humanas, y por su contribución al desarrollo de habilidades sociales y herramientas para la formación crítica de la propia opinión, el uso correcto de hábitos de argumentación y debate, contrastación de información y fuentes documentales, etc.<sup>41</sup>; b) la *competencia autonomía e iniciativa personal* en tanto que se desarrollan actividades que fomentan la capacidad para adquirir posturas personales, tomar decisiones, elaborarse un juicio ético propio<sup>42</sup>, etc.; c) la *competencia en comunicación lingüística*, en la medida en que recurre al “uso sistemático del debate”<sup>43</sup>, y el análisis crítico del lenguaje oral y escrito.

Puesto que el cine será un recurso didáctico abordado según un tratamiento filosófico contribuirá, en todo, a dichas competencias. Pero, además, en consonancia con lo referido en la justificación teórica, no se someterá o se instrumentalizará el cine, sino que por el contrario, se fomentará la toma de conciencia por parte del alumnado, del valor de las obras cinematográficas en tanto que obras artísticas. Así, nuestra metodología contribuirá a la *competencia cultural y artística*.

### **II.II. Contribución del cine a los objetivos generales de ESO y Bachillerato.**

<sup>41</sup> BOE de viernes 5 de enero de 2007, p. 717.

<sup>42</sup> *Ibíd.*

<sup>43</sup> *Ibíd.*

El cine como recurso en la enseñanza de cuestiones éticas y de filosofía práctica puede, potencialmente, contribuir a diversos objetivos generales y específicos a cuyo cumplimiento esté dirigida la unidad didáctica en la que se inscriban las actividades cinematográficas. No obstante, el cine, considerado *en sí mismo*, como recurso, contribuirá, en cada caso, a los siguientes objetivos generales de ESO y Bachillerato.

	Objetivos generales de ESO <sup>44</sup>	Objetivos generales del Bachillerato <sup>45</sup>
	<b>El cine como recurso didáctico</b>	(1) Desarrollar las destrezas básicas en la utilización de las fuentes de información para, con sentido crítico, adquirir nuevos conocimientos.
(2) Conocer, valorar y respetar los aspectos básicos de la cultura y la historia propias y de los demás, así como el patrimonio cultural y artístico.		(2) Desarrollar la sensibilidad artística y literaria, así como el criterio estético, como fuentes de formación y enriquecimiento cultural.
(3) Apreciar la creación artística y comprender el lenguaje de las distintas manifestaciones artísticas...		

<sup>44</sup> BOE de jueves 4 de mayo de 2006, p.17169.

<sup>45</sup> *Ibíd.*

En la relación de los objetivos didácticos que explicitaremos en el diseño de actividades, esta contribución estará presente de forma explícita o implícita.

### **III. RECURSOS Y MATERIALES PARA LA COMUNIDAD DOCENTE.**

En este apartado estudiaremos la forma en la que la comunidad docente diseña, publica e intercambia información sobre recursos didácticos relacionados con el cine y los materiales que existen a su disposición para el diseño de actividades.

#### **III.I. Recursos didácticos y webgrafía.**

En la red abundan, cada vez más, los *espacios* dedicados a la recopilación, difusión e intercambio y materiales didácticos enfocados a la educación. Desde aplicaciones web basadas en la tecnología 2.0., hasta blogs personales de profesores que publican actividades y materiales para sus alumnos. La tecnología *Web 2.0* es, según la definición de Anibal De la Torre,

“...una incipiente realidad de internet que, con la ayuda de nuevas herramientas y tecnologías de corte informático, promueve que la organización y el flujo de información, cada vez más, dependan del comportamiento de las personas que acceden a ella, permitiéndole a estas no sólo un acceso mucho más fácil y centralizado a los contenidos, sino su propia partición tanto en la clasificación de los mismos como en su propia construcción, mediante herramientas cada vez más fáciles e intuitivas”<sup>46</sup>.

A lo que se refiere esta definición con el “comportamiento de las personas” que acceden a la información disponible en Internet es a las posibilidades que la Web 2.0 permite para construir textos de autoría colectiva. Por acceso “centralizado” a los contenidos debemos entender la accesibilidad de grandes cantidades de información disponibles en un espacio muy reducido —asequible a un rápido golpe de vista—, puesto que lo que esta tecnología permite es, precisamente, una “descentralización” del conocimiento, en el sentido de que ya no existe un núcleo elitista emisor de contenidos culturales, sino que son usuarios normales y corrientes, procedentes de lugares probablemente remotos, los que construyen los contenidos de conocimiento y/o información. Por otro lado, el proceso de acercamiento de la tecnología a usuarios no especializados desarrollando herramientas intuitivas para la creación de páginas web y blogs personales permite que numerosos docentes, al margen de la tecnología 2.0,

---

<sup>46</sup> De la Torre, A., “Definición de Web 2.0.”, [en línea], 12 abril 2006, URL: [http://www.adelat.org/index.php?title=conceptos\\_clave\\_en\\_la\\_web\\_2\\_0\\_y\\_iii&more=1&c=1&tb=1&pb=1](http://www.adelat.org/index.php?title=conceptos_clave_en_la_web_2_0_y_iii&more=1&c=1&tb=1&pb=1).

compartan sus propuestas didácticas, elaboradas de forma personal, y con aplicaciones prácticas para su alumnado.

- Un ilustre ejemplo de aplicación de la tecnología 2.0 al servicio de la comunidad de docentes y que depende de las relaciones de *Feedback* entre usuarios es:

—**FILOTIC**<sup>47</sup>: es el *wiki* del profesor Rafael Robles. “‘Wiki’ ‘(del hawaiano *wiki*, ‘rápido’) es un sitio web cuyas páginas pueden ser editadas por múltiples voluntarios a través del navegador web. Los usuarios pueden crear, modificar o borrar un mismo texto que comparten”<sup>48</sup>. El wiki más popular entre los usuarios de internet es, sin lugar a dudas, *Wikipedia*<sup>49</sup>, *la enciclopedia libre*, famosa por su carácter de obra colectiva. El wiki FILOTIC reúne todo tipo de materiales y recursos didácticos organizados por líneas de investigación. Algunas de estas línea son: Audio filosófico, Cooperación para el desarrollo, Blogs filosóficos, Filosofía para niños, Presentaciones, etc. La línea de investigación del *site* de Rafael Robles que nos interesa aquí es la de “Cine y Filosofía”<sup>50</sup>. En este apartado, encontramos bibliografía y webgrafía sobre cine y filosofía, enlaces a páginas web donde ver cine *on-line*, *software* para el diseño de actividades, revistas especializadas de cine, etc. Lo más destacable es que, en esta subsección encontramos una lista de películas relacionadas con temas de filosofía pertinentes para las asignaturas adscritas al departamento de filosofía en la Enseñanza Secundaria Obligatoria y el Bachillerato —donde todo interesado puede, tras crear una cuenta personal de forma gratuita en la página, realizar su aportación— listados en siete categorías: filmoteca sobre filosofía, filmoteca sobre filósofos, filmoteca sobre ética, filmoteca sobre inteligencia emocional, filmoteca sobre trastornos psicológicos, filmoteca sobre pecados capitales y filmoteca para aprender a pensar.

Estos apartados nos redirigen a otra sección de FILOTIC donde aparecen las referencias y, en algunos casos, por escenas concretas que pueden ser proyectadas fuera del contexto general del *film* para relacionar con contenidos de las asignaturas. Este tipo

---

<sup>47</sup> Robles, R., Filotic: Didáctica de la filosofía con las tecnologías de la información y la comunicación, URL: <[http://www.rafaelrobles.com/wiki/index.php?title=P%C3%A1gina\\_Principal](http://www.rafaelrobles.com/wiki/index.php?title=P%C3%A1gina_Principal)>.

<sup>48</sup> *Ibíd.*

<sup>49</sup> Wikipedia: la enciclopedia libre, URL: <<http://es.wikipedia.org/wiki/Wikipedia:Portada>>.

<sup>50</sup> Robles, R., Filotic: Didáctica de la filosofía con las tecnologías de la información y la comunicación, URL: <[http://www.rafaelrobles.com/wiki/index.php?title=Cine\\_y\\_filosof%C3%ADa](http://www.rafaelrobles.com/wiki/index.php?title=Cine_y_filosof%C3%ADa)>.

de espacios, que con toda legitimidad podemos considerar “obras colectivas”, contribuyen a una descentralización y democratización del conocimiento y son un estupendo recurso para el intercambio de ideas entre los docentes.

- Al margen de la *Web 2.0*, existen numerosas páginas y blogs donde los docentes comparten recursos didácticos con sus alumnos o bien con todo usuario que lo desee. Dos ejemplos dignos de mención son:

—**Cine en las aulas**<sup>51</sup>: es el blog de un docente particular. El subtítulo del blog es bastante descriptivo respecto a la actividad que desempeña: “Espacio para docentes y educadores que deseen utilizar y compartir experiencias y materiales que sirvan para aplicar el cine como herramienta didáctica en las aulas”. En su interior encontramos propuestas didácticas con el cine como recurso para diversas asignaturas de Educación Primaria, Secundaria y Bachillerato. No obstante, la filosofía ocupa un papel destacado en este blog. Asimismo se pueden encontrar innumerables sugerencias, listas de películas con potencial didáctico, materiales, documentales artículos sobre el recurso del cine en educación, experiencias de profesores que han puesto en práctica determinados recursos, páginas web similares, talleres de cine, etc.

—**Filmosofía**<sup>52</sup>: es el blog personal de un docente que ha realizado un amplísimo temario para la asignatura de Historia de la filosofía que abarca desde los orígenes de la filosofía hasta la Ilustración. En el desarrollo teórico de los contenidos encontramos, intercalados, vídeos de escenas de películas de todo tipo. La conexión entre los contenidos y las escenas cinematográficas demuestran una ardua tarea de documentación y una mirada muy creativa a la hora de seleccionar los vídeos.

### **III.II. Webs, herramientas y programas para el diseño de actividades relacionadas con el cine.**

- **Blogger**: es un servicio para crear bitácoras que consiste en un espacio dotado de herramientas para que cualquier usuario, aun sin conocimientos de programación, pueda crear y personalizar su propio blog. Blogger dispone su propio servidor para el

---

<sup>51</sup> Cine en las aulas: recursos educativos, URL: <<http://edukazine.blogspot.com/2006/01/recursos-para-el-aula-de-filosofia.html>>.

<sup>52</sup> Filmosofía, URL: <<http://blog.educastur.es/filmosofia/>> .

alojamiento de los blogs, conocido como *blogspot*<sup>53</sup>. Existen otros servicios con prestaciones similares. No obstante, Blogger ofrece el que es, probablemente, el servicio más intuitivo para la creación de bitácoras, basado en plantillas que utilizan códigos HTML. La plantilla permite el manejo de las herramientas sin necesidad de conocer dicho lenguaje de programación y, al mismo tiempo, permite un uso más avanzado a usuarios iniciados en el uso de los códigos. Para su uso sólo se requiere una “cuenta de usuario” que se puede obtener de forma gratuita rellenando un breve formulario.

- **Slideshare**<sup>54</sup>: Consiste en un servicio de publicación de presentaciones visuales, vídeos y otros documentos. Para utilizar este servicio es necesario crear una “cuenta de usuario” de forma gratuita —al menos para servirse de sus funciones básicas—. A continuación, el usuario puede cargar presentaciones visuales y vídeos con el fin de obtener un código HTML. El código puede insertarse en páginas web y blogs, de forma que, la presentación visual o el vídeo en cuestión está preparado para ser reproducido *on-line* a través de un visor.

- **Webs con reproductor de vídeo**: son sitios web donde se puede ver, cargar y compartir vídeos. El ejemplo paradigmático es *YouTube*<sup>55</sup>. Su gran popularidad lo ha convertido en un canal de ocio común para todo tipo de públicos y para adolescentes especialmente. En este tipo de páginas pueden encontrarse vídeos editados por los usuarios y visitantes de la página, tráileres de películas, escenas concretas, cortometrajes e incluso *films* almacenados por capítulos. También recurriremos a

- **Megavideo**<sup>56</sup>: también podemos recurrir a esta web, donde podemos ver hasta 72 minutos diarios de películas y, en el caso de teleseries cuya duración sea inferior a este tope, podremos ver uno o varios capítulos íntegros.

## IV. UNA PROPUESTA DIDÁCTICA INNOVADORA

### IV.I. El blog como cuaderno de trabajo en el aula.

---

<sup>53</sup> Wikipedia: la enciclopedia libre, URL: <<http://es.wikipedia.org/wiki/Blogger>>.

<sup>54</sup> Slideshare, URL: <<http://www.slideshare.net/>>.

<sup>55</sup> Youtube.com, URL: <<http://www.youtube.com/?gl=US&hl=ca>>.

<sup>56</sup> Megavideo, URL:< <http://www.megavideo.com/>>.

Con el fin de poner en práctica los recursos descritos anteriormente y obtener un resultado pedagógico potencialmente beneficioso, utilizaremos toda esta batería de herramientas en el diseño de actividades relacionadas con el cine. Debido a la universalización progresiva de Internet, todos los alumnos poseen recursos para acceder a la Red, bien porque cuentan con conexión en sus propios hogares, bien por las posibilidades que ofrecen bibliotecas y centros públicos habilitados para ello. Hemos diseñado un blog, titulado “Estrobosofía” (“estrobo-”, de *Estroboscópico* y “-sofía”, del griego *sophía*), término compuesto en alusión a la raíz de dos palabras representativas tanto del cine, cuya tecnología depende del “efecto estroboscópico” como condición de posibilidad, y de la filosofía, en su relación con la etimología griega del término *sophía*), respectivamente. Para aumentar el efecto de verosimilitud del blog como cuaderno de bitácora del trabajo en clase a lo largo del curso, hemos adscrito el blog a un Instituto de Educación Secundaria imaginario que hemos denominado “IES Diógenes el Cínico”. En este blog aparecerán las actividades dirigidas a las asignaturas de Educación para la Ciudadanía, Educación ético-cívica y Filosofía y Ciudadanía. Es importante que todas las asignaturas y todos los cursos puedan convivir en un mismo blog. Esto facilita y simplifica la actividad del *blogger* —en este caso, el propio profesor de filosofía—, evitando así la multiplicación y repetición de labores de edición y diseño de las actividades. Otra de las posibilidades que ofrece una metodología de trabajo donde el blog ocupe un lugar como cuaderno común de ejercicios es la dosificación de los mismos. El profesor puede tener todas las actividades diseñadas de antemano y almacenadas en el blog como “borrador” —herramienta del propio dispositivo de edición de entradas que permite, entre otras cosas, ocultar las mismas hasta considerar oportuna su publicación—. El blog permite, también, una relación de *Feedback* alumnado-profesor, debido a las posibilidades de edición que pueden llevar a cabo los propios alumnos, ya sea mediante comentarios a las entradas al blog donde constan las actividades o a la propia elaboración de entradas por parte de los alumnos —de forma individual o en grupo—.

A través de Slideshare, publicaremos presentaciones visuales editadas con el programa *Power Point* con las actividades a realizar por parte del alumnado. Este recurso ofrece grandes posibilidades de diseño, como la incorporación de fichas técnicas, sinopsis e imágenes de la escena, *film* o cortometraje objeto de las actividades. También nos permitirá ahorrar espacio en el blog. La edición de este tipo de

*documentos* con Slideshare permite, además, introducir enlaces web en las diapositivas que conservarán su operatividad en el visor que aparecerá *incrustado* en el blog.

#### **IV.II. Contribución del uso de las TIC's a las competencias básicas y los objetivos generales de ESO y Bachillerato.**

El uso y manejo de las TIC's ha llegado a ser un precepto básico en el actual contexto pedagógico-educativo. No obstante, el empleo de las nuevas tecnologías en educación no es, *per se*, garante de innovación. Lo que puede determinar que una metodología pueda ser considerada como innovadora será, en todo caso, el aprovechamiento de las posibilidades que ofrecen las TIC's para realizar propuestas educativas creativas y novedosas a la par que solventes. Sin embargo, es cierto que el alumnado vive, cada vez más, en un entorno de gran sofisticación en lo que se refiere a las TIC's. No es menos cierto que es en este sentido en el que unos mínimos en lo que se refiere al aprendizaje transversal del uso responsable de las nuevas tecnologías se ha convertido en una prescripción del currículo oficial establecido por el Ministerio de Educación y Ciencia. La metodología que desde aquí proponemos contribuirá, desde las distintas materias, a los siguientes objetivos generales de ESO y Bachillerato:

	<b>Objetivos generales de ESO.</b>	<b>Objetivos generales del Bachillerato.</b>
<b>Metodología innovadora basada en el uso de las TIC's.</b>	<b>(1)</b> Desarrollar destrezas básicas en la utilización de fuentes de información para, con sentido crítico, adquirir nuevos conocimientos. Adquirir una preparación básica en el campo de las tecnologías, especialmente las de la información y la comunicación.	<b>(2)</b> Utilizar con solvencia y responsabilidad las tecnologías de la información y la comunicación.

Estas contribuciones estarán presentes, de forma explícita o implícita, en los objetivos de las actividades que propondremos en relación con las respectivas unidades didácticas en las que se encuentran imbricadas.

El alumnado de ESO y Bachillerato suele estar íntimamente relacionado con las nuevas tecnologías, pero bajo un enfoque casi exclusivamente dirigido al ocio y las relaciones sociales. La forma en la que nuestra propuesta metodológica contribuirá al cumplimiento de los objetivos mencionados será descubriendo al alumnado una forma de utilizar los recursos tecnológicos relacionados con Internet para el aprendizaje, la investigación y la construcción social del conocimiento.

## **V. DISEÑO DE LAS ACTIVIDADES.**

Debemos recordar el concepto ya anticipado en este trabajo de “matriz metodológica” para circunscribir las siguientes actividades. En ellas hemos planteado una metodología innovadora donde el cine como recurso pedagógico junto con el blog y el resto de herramientas para publicación de contenidos permiten conectar con otros recursos didácticos y metodológicos como son: los debates, las disertaciones filosóficas, los análisis de casos y los dilemas morales.

Ya hemos creado el blog e introducido las actividades y la dirección es:

[<http://estrobosofia.blogspot.com/>](http://estrobosofia.blogspot.com/)

Mediante la siguiente “captura de pantalla” podemos observar el aspecto final que tendrá una vez insertadas las actividades que se explicarán a continuación:



## Actividad 1: Análisis comparativo y disertación filosófica.

### Ficha técnica de las actividades

- **Asignatura:** Filosofía y ciudadanía
- **Curso:** 2º de ESO
- **Unidad didáctica:** La conquista de los derechos de las mujeres y su situación actual.
- **Soporte:** Presentaciones visuales publicadas en el blog.

### a) Recursos cinematográficos.

- Utilizaremos dos películas:

A. *La Sonrisa de Mona Lisa*: Se trata de un interesante alegato contra el machismo contextualizado en los EE.UU. de los años 50. En la escena que usaremos, la

protagonista, una profesora universitaria de Historia del arte, realiza un análisis sobre el machismo en la publicidad.

B. *La Mujer, Cosa de Hombres*: Es un documental de Isabel Coixet que consiste, básicamente, en un montaje donde se intercalan *spots* publicitarios, espectáculos, escenas de películas, fragmentos de programas de televisión, etc. contextualizados en la España de los últimos cincuenta años, con fragmentos de noticiarios donde se informa de casos de violencia doméstica.

Lo realmente interesante de esta actividad es que nos proporcionará, junto con los contenidos propios de la unidad didáctica, la posibilidad de utilizar el recurso cinematográfico para plantear a los alumnos, además de una serie de cuestiones, una Disertación Filosófica. Después, los alumnos tendrán que realizar un debate para poner en común lo aprendido y la posible diversidad de opiniones documentadas.

**b) Contenidos en diapositivas<sup>57</sup>:**

[1]

UNIDAD DIDÁCTICA: La conquista de los derechos de las mujeres y su situación en el mundo actual. Actividades para 2º de la ESO. Educación para la ciudadanía

[2]

Actividades de Cine

A continuación tendrás que observar diferentes escenas de dos películas. Después tendrás que contestar a las cuestiones que se plantean relacionando los films con el contenido del temario.

[3]

- Una película y un documental

<sup>57</sup> Se pueden encontrar en el blog o en el Anexo I.

A. La Sonrisa de Mona Lisa (2003)

B. La mujer, cosa de hombres (2009)

[4]

A. La Sonrisa de Mona Lisa

TÍTULO ORIGINAL Mona Lisa Smile AÑO 2003

DURACIÓN 117 min.

DIRECTOR Mike Newell

GUIÓN Lawrence Konner & Mark Rosenthal

MÚSICA Rachel Portman

FOTOGRAFÍA Anastas N. Michos

REPARTO Julia Roberts, Kirsten Dunst, Julia Stiles, Marcia Gay Harden, Maggie Gyllenhaal, Dominic West, Juliet Stevenson, Topher Grace, John Slattery, Ginnifer Goodwin

PRODUCTORA Columbia Pictures / Revolution Studios

WEB

OFICIAL

<http://www.sonypictures.com/movies/monalisasmile/index.html>

GÉNERO Drama

< <http://www.filmaffinity.com/es/film985010.html> >

SINOPSIS

Katherine Watson (interpretada por Julia Roberts) llega a la Universidad de Wellesley, en 1953, para trabajar como profesora de Historia del arte. La experiencia de la Segunda Guerra Mundial (1939 – 1945) todavía está muy reciente. La profesora, que impartirá clase a un curso femenino donde estudian las mujeres más inteligentes del país, queda consternada cuando descubre que estas jóvenes solo aspiran a ser las perfectas amas de casa y esposas, es decir, a aceptar pasivamente el papel que la sociedad estadounidense de la época tiene reservada para ellas.

[5]

En YouTube existen diversas escenas sobre la película. Pero la escena que nos

interesa analizar es la siguiente: Puedes ver el vídeo también desde el blog de clase.

Escena: La profesora Katherine Watson ha intentado abrir un horizonte de expectativas a sus alumnas, más acorde con sus capacidades intelectuales. Sin embargo, sólo ha logrado escandalizar a las chicas, totalmente sumisas ante el machismo de la sociedad en la que viven. Una de las alumnas decide atacar a la profesora a través de la revista de la universidad. Katherine realizará un último intento por abrirle los ojos a sus alumnas < <http://www.youtube.com/watch?v=FEutX9FQw2Y> >. ESCENA

[6]

B. La Mujer: cosa de hombres

SINOPSIS En este documental, Isabel Coixet “hace una revisión del papel de la mujer en la sociedad española en los últimos 50 años. <http://www.rtve.es/television/20090817/isabel-coixet---50-anos-de-la-mujer-cosa-hombres/289227.shtml> >

[7]

En YouTube hay más escenas sobre esta película

<[http://www.youtube.com/results?search\\_query=la+sonrisa+de+mona+lisa&aq=f](http://www.youtube.com/results?search_query=la+sonrisa+de+mona+lisa&aq=f)>. La escena imprescindible para la actividad es la que se indica abajo.

Parte 1/3: Aparecen una serie de spots publicitarios españoles de los años 60 – 70 intercalados con informativos actuales.

< <http://www.youtube.com/watch?v=FEutX9FQw2Y> >. ESCENA

[8]

- Contesta de forma individual a las siguientes cuestiones

1) Explica por qué crees que se indigna la profesora Katherine ante un anuncio publicitario que promociona “una faja que te hace libre”. Razona tu respuesta.

2) En el documental de Isabel Coixet habrás podido ver cómo la directora conecta dos escenas: en una aparece un noticiario televisivo en el que se informa de un caso de “feminicidio”, es decir, de violencia de género hacia una mujer que acaba con la muerte de la misma. En este caso, la mujer ha sido arrojada de un 7º piso. En la escena siguiente, un antiguo spot publicitario muestra como un marido arroja a su esposa por la ventana en tono humorístico. ¿Qué crees que intenta decirnos Isabel Coixet con y otras relaciones entre

anuncios publicitarios de nuestra historia reciente y sucesos de violencia de género en la actualidad? Razona tu respuesta. Continúa

3) ¿Crees que la publicidad de hoy es más consciente de la igualdad de derechos entre sexos? Busca algún ejemplo de machismo en la publicidad de hoy en día.

[9]

4) Habrás podido comprobar que tanto Mike Newell, director de *La Sonrisa de Mona Lisa* como Isabel Coixet en su documental *La Mujer, Cosa de Hombres* establecen una relación clara entre la publicidad en particular y los medios de comunicación en general y el machismo y la violencia de género. Es importante que diferenciamos ambos fenómenos. En *La Sonrisa de Mona Lisa* se nos muestra el machismo imperante en la sociedad y en el documental de Coixet se nos muestra la violencia de género. No todo el machismo desemboca en violencia, pero toda violencia de género responde a una mentalidad machista. Tendréis que hacer, a título individual, una Disertación Filosófica sobre la siguiente cuestión: • ¿Son los medios de comunicación los que incitan al machismo y la violencia de género, o por el contrario son los medios de comunicación tan sólo un reflejo del machismo que impera en la sociedad?

5) Realizaremos un debate en clase donde tendréis que exponer, razonar y argumentar vuestras opiniones. Nota: Durante el debate no se os pide que repitáis vuestras Disertaciones, sino que argumentéis vuestras propias posturas. Si no sabes cómo realizar una Disertación consulta el siguiente enlace:

< <http://puramiralles.nireblog.com/post/2007/10/23/como-hacer-una-disertacion>  
>.

### c) Objetivos didácticos

• Objetivos Generales de la ESO	• Objetivos Específicos de la Educación para la Ciudadanía	• Objetivos didácticos de la actividad
• Fortalecer sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con los demás, así como rechazar la violencia, los prejuicios de cualquier tipo, los	• Conocer y valorar la igualdad esencial de los seres humanos. • Reconocer los derechos de las mujeres, valorar la diferencia de sexos y la	1. Reconocer la igualdad entre los seres humanos en una sociedad democrática sin excepciones debidas a la asignación tradicional de los roles de género.

<p>comportamientos sexistas y resolver pacíficamente los conflictos.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Valorar y respetar la diferencia de sexos y la igualdad de derechos y oportunidades entre ellos. Rechazar los estereotipos que supongan discriminación entre hombres y mujeres.</li> </ul>	<p>igualdad de derechos entre ellos y rechazar los estereotipos y prejuicios que supongan discriminación.</p>	<p>2. Distinguir con claridad los conceptos de “machismo”, “violencia de género” y “feminicidio”, así como comprender la estrecha relación entre los mismos.</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desarrollar y consolidar hábitos de disciplina, estudio y trabajo individual y en equipo como condición necesaria para una realización eficaz de las tareas del aprendizaje y como medio de desarrollo personal.</li> <li>• Desarrollar destrezas básicas en la utilización de las fuentes de información para, con sentido crítico, adquirir nuevos conocimientos. Adquirir una preparación básica en el campo de las tecnologías.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconocer los derechos de las mujeres, valorar la diferencia de sexos y la igualdad de derechos entre ellos y rechazar los estereotipos y prejuicios que supongan discriminación.</li> </ul>	<p>3. Conocer la evolución de la sociedad española en materia de igualdad y derechos de la mujer.</p> <p>4. Sensibilizarse con las situaciones de discriminación sexual concretas e inferir conclusiones y argumentos morales universalizables.</p> <p>5. Desarrollar el sentido crítico respecto a los estereotipos y prejuicios machistas en la cultura y los medios de comunicación independientemente del contexto cultural y geográfico.</p> <p>7. Formarse una opinión personal y fundamentada sobre el problema de la discriminación sexual y poder defenderla con argumentos racionales en público debate.</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comprender y expresar con corrección, oralmente y por escrito, en la lengua castellana</li> </ul>		<p>8. Aprender a ordenar las ideas, exponerlas por escrito y desarrollar una argumentación coherente para la elaboración de disertaciones filosóficas.</p>

#### d) Periodización.

La unidad didáctica *La conquista de los derechos de las mujeres y su situación en el mundo actual* está programada para ser impartida en 7 sesiones. El visionado y las primeras tres actividades se enviarían para realizar en casa en la sesión 5ª. La actividad 4, la disertación filosófica, se realizaría en clase durante toda la sesión 6ª y serviría de evaluación. Durante la sesión 7ª se realizaría el debate.

### Actividad 2: Análisis de casos / dilema moral.

31

#### Ficha técnica de las actividades

- **Asignatura:** Educación ético-cívica.
- **Curso:** 4º de ESO
- **Unidad didáctica:** *Los derechos humanos. Fundamentación ética. Evolución, interpretaciones y defensa activa de los derechos humanos. Las discriminaciones y violaciones de los derechos humanos en el mundo actual.*
- **Soporte:** Contenidos publicados en el blog.

#### a) Recursos cinematográficos:

• Utilizaremos un capítulo de la serie de televisión *House*, titulado “El Tirano”. Si bien *House* no es un *film*, consideramos que contribuye a los fines didácticos del mismo modo que cualquier obra cinematográfica, debido a que comparte las características que nos interesan desde un punto de vista pedagógico, las cuales hemos detallado más arriba.

- Es una obra artística.
- Es un discurso particular.
- Pretende transmitir un significado con pretensiones de validez universal.
- Es un discurso verosímil.

Lo verdaderamente interesante del tratamiento que le hemos dado a este recurso “cinematográfico”, es el hecho de que hemos planteado dos posibles actividades. La primera opción (Opción A.) consiste en un análisis de casos a realizar tras el visionado íntegro del capítulo. La segunda (Opción B.) requiere el visionado del capítulo omitiendo el final —en la actividad se indicará el minuto en el cual debe cesar el visionado para el correcto funcionamiento de la actividad.

## SINOPSIS

El dictador africano Diabala se encuentra en EE.UU. como huésped de las Naciones Unidas. De regreso al hotel donde se hospeda decide saltarse el protocolo de seguridad y la zona de inmunidad diplomática que le ha proporcionado la ONU para visitar a su hijo, que se encuentra realizando sus estudios universitarios en el país. Una vez ha franqueado el límite de seguridad, es interceptado y se le hace entrega de una citación judicial por parte del gobierno estadounidense por genocidio, crímenes contra la humanidad y tortura. En ese momento, el dictador sufre un ataque. Es trasladado al Princeton-Plainsboro, hospital donde trabaja House en el servicio de diagnóstico diferencial con su equipo, formado por Chase y Cameron, unidos en matrimonio, y Foreman.

A partir de entonces, el equipo se dispone a elaborar hipótesis, contrastarlas empíricamente mediante el tratamiento, etc. Los miembros del equipo de House presentan distintas reacciones ante el dictador, quien ha cometido crímenes contra una tribu étnica de su país. La doctora Cameron manifiesta constantemente su animadversión y manifiesta claramente que merece ser asesinado para evitar la masacre que, según los medios de comunicación, planea para el regreso a su país después de la visita a Naciones Unidas. Chase, su esposo, intenta hacerla entrar en razón apelando al derecho a la vida y los derechos humanos. El doctor Foreman permanece relativamente neutral.

Un día, un compatriota de Dibala que ha sufrido el horror de sus crímenes se infiltra en el hospital e intenta asesinar al dictador, pero Chase lo intuye y da la voz de alarma alertando al personal de seguridad del presidente y éstos neutralizan al inmolado. Chase empieza a plantearse qué responsabilidad moral tiene por haber salvado a quien planea llevar a cabo un genocidio. Además, Cameron le reprocha haberle salvado la vida. A Dibala no le pasa inadvertida la repulsión que siente Cameron hacia él y, mientras ésta le suministra una inyección intravenosa la tiente para comprobar si sería capaz de matarle, pero Cameron se da cuenta de que no quiere tener sobre su conciencia la muerte de un ser humano. El diagnóstico se complica y Dibala no deja de empeorar. Sin embargo, el equipo finalmente da con el diagnóstico adecuado, pero al suministrar el tratamiento al

Dibala, éste muere. La única explicación es que se han vuelto a equivocar en el diagnóstico. Sin embargo, posteriormente Foreman descubrirá que Chase ha falseado las pruebas para el último diagnóstico obteniendo una prueba de un cadáver del depósito del hospital para que trataran mal a Dibala y acabar con su vida.

Ahora, a Foreman se le presenta un dilema moral de hondo calado: si delata a Chase, probablemente convierta al dictador en un mártir y sus seguidores intenten acabar su obra genocida para honrar su memoria. Por otro lado, si se calla, se habrá convertido, en alguna medida, en cómplice de asesinato. Chase alega en su defensa que todas las vidas que ha salvado como médico no habrían servido de nada si hubieran salvado a Dibala y este hubiera llevado a cabo una matanza de centenares de personas. Foreman, finalmente, destruye la prueba del depósito de cadáveres con la que había descubierto los hechos —éste desenlace no deben conocerlo los alumnos que vayan a realizar la Opción B, es decir, el dilema moral, razón por la cual el visionado debe interrumpirse antes de conocerse el desenlace.

## b) Contenidos publicados en el blog:

### ANÁLISIS DE CASOS / DILEMA MORAL

House:

Cap.: “El Tirano”.

Dos posibles actividades:

A. Análisis de Casos:

Realizaréis un visionado del capítulo de House titulado “El Tirano”. Tendréis que prestar mucha atención a todo lo que sucede para poder debatir sobre las cuestiones que se plantean después.

Podéis ver el capítulo íntegramente en el siguiente enlace:  
<<http://www.megavideo.com/?s=seriesyonkis&v=G155374G&confirmed=1>>

### CUESTIONES

1. Chase se siente responsable de los futuros actos de Dibala por haberle salvado la vida. ¿Crees que sería responsable del genocidio que planea Dibala del mismo modo que es responsable de la muerte del dictador?
2. ¿Crees que Chase tiene razón cuando afirma que todas las vidas que ha salvado como médico no valen nada si Dibala se recupera y lleva a cabo un genocidio?
3. A Foreman se le plantea un dilema: si denuncia el acto de Chase, puede convertir a Dibala en un mártir de su causa y provocar un genocidio. Por el contrario, si se calla, será cómplice de asesinato. ¿Te parece correcta la elección de Foreman?

4. ¿Te parece justificada la acción de Chase?

5. ¿Has identificado otros intentos por parte de alguno de los personajes, de evitar el genocidio distintos del asesinato?

6. ¿Está justificado el asesinato o la guerra si su objetivo es evitar que se atente contra los Derechos Humanos? ¿Te parece paradójico matar para defender el derecho a la vida? ¿Piensas que se puede juzgar y castigar a alguien por sus actos futuros?

7. ¿Crees que existen otros responsables de la situación a la que se enfrenta Chase?

B. Dilema moral:

Veremos el capítulo en clase omitiendo el desenlace y contestaréis a la pregunta que se plantea al final.

Realizaremos el visionado del capítulo desde el minuto 00:00 hasta el minuto 42:09.

<<http://www.megavideo.com/?s=seriesyonkis&v=G155374G&confirmed=1>>

CUESTIÓN

¿Qué debe hacer Foreman?

**c) Objetivos didácticos.**

• Objetivos generales de la ESO	• Objetivos específicos de Educación ético-cívica	• Objetivos didácticos
<ul style="list-style-type: none"> <li>Asumir responsablemente sus deberes, conocer y ejercer sus derechos en el respeto a los demás, practicar la tolerancia, la cooperación y la solidaridad entre las personas y grupos, ejercitarse en el diálogo afianzando los derechos humanos como valores</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Conocer y comprender los rasgos específicos que fundamentan la moralidad humana, valorando el significado de la dignidad personal, de la libertad, del bien y de la verdad, y reflexionar sobre los principios que orientan la</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>Tomar conciencia de la relación entre libertad y responsabilidad humanas.</li> <li>Identificar los diversos sentidos en los que se puede entender el concepto de "responsabilidad" y su importancia en el cumplimiento de los DD.HH.</li> </ol>

<p>comunes de una sociedad plural y prepararse para el ejercicio de la ciudadanía democrática.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Fortalecer sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con los demás, así como rechazar la violencia... y resolver pacíficamente los conflictos.</li> </ul>	<p>conducta humana.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Conocer la génesis de los valores y de las normas morales, planteando el problema de su fundamentación, con especial referencia a los valores que recoge la Declaración Universal de los DD. HH. y la Constitución Española.</li> <li>• Identificar y analizar los principales conflictos morales del mundo actual en los que se manifiestan tesis antropológicas y éticas diferentes.</li> </ul>	<p>3. Identificar los valores en conflicto que motivan las posiciones que los personajes muestran frente al tiranicidio y relacionarlos con el Derecho a la Vida como derecho inalienable.</p> <p>4. Posicionarse con argumentos racionales y morales, respecto a la validez universal de los DD. HH. o la justificación de determinadas excepciones como en el caso del tiranicidio.</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desarrollar destrezas básicas en la utilización de las fuentes de información para, con sentido crítico, adquirir nuevos conocimientos. Adquirir una preparación básica en el campo de las tecnologías... de la información y la comunicación.</li> <li>• Desarrollar el espíritu emprendedor y la confianza en sí mismos, la participación, el sentido crítico, la iniciativa personal y la capacidad de aprender a aprender, planificar, tomar decisiones y asumir responsabilidades.</li> <li>• Comprender y expresar con corrección, oralmente y por escrito, la lengua castellana...</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Adquirir una independencia de criterio y juicio crítico, mediante la reflexión racional de los problemas éticos, y valorar la adquisición de hábitos de conducta moral que planifican la propia vida.</li> </ul>	<p>5. Tomar conciencia de las situaciones de violación impune de los Derechos Humanos en algunos países, determinar el grado de responsabilidad de individuos, instituciones u organismos internacionales y debatir con argumentos racionales sobre ello.</p>

#### d) Periodización.

La unidad didáctica *Los derechos humanos. Fundamentación ética. Evolución, interpretaciones y defensa activa de los derechos humanos. Las discriminaciones y violaciones de los derechos humanos en el mundo actual*, sería impartida en 7 sesiones.

- El análisis de casos requeriría el visionado previo de los alumnos para realizar el debate sobre las cuestiones en la 6ª sesión.

- En el caso de realizar el dilema moral, el visionado tendría que comenzar en el último tercio de la 5ª sesión para finalizarlo en la 6ª y realizar, durante el último tercio de la misma, el debate.

### Actividad 3: Batería de preguntas.

#### Ficha técnica

- **Asignatura:** Filosofía y ciudadanía
- **Curso:** 1º de Bachillerato.
- **Unidad didáctica:** El conocimiento científico y sus usos. Racionalidad instrumental y racionalidad técnica.
- **Soporte:** Presentaciones visuales publicadas en el blog.

#### a) Recurso cinematográfico:

Utilizaremos un videoclip del músico *Fatboy Slim* titulado “*Right here, Right now*”. Aunque un clip de vídeo o videoclip no es propiamente un largometraje ni un cortometraje, proponemos el uso de este material debido a que reúne las características que en la justificación teórica de este trabajo hemos defendido por su potencial educativo. A saber:

- Es una obra artística.

- Es un discurso particular.
- Pretende transmitir un significado con pretensiones de validez universal.
- Es un discurso verosímil.

El último punto puede necesitar de cierta aclaración: en este caso no se trata de que presente situaciones verosímiles exactamente. Más bien pretende defender una postura respecto a un hecho científico. No obstante, recurre a mecanismos ficcionalizantes que después describiremos y, en ese sentido, se puede considerar un discurso verosímil. El hecho de que reúna estas características es lo que nos ha llevado a considerar que su clasificación como *videoclip* corresponde al marco comercial y el contexto de apropiación y consumo de la obra. El clip de vídeo podría perfectamente considerarse como un cortometraje y la canción de *Fatoboy Slim* como la banda sonora.

## SINOPSIS

El clip comienza mostrando la aparición del primer ser vivo unicelular de entre la *sopa primordial*. Este ser va transformándose y evolucionando, pasando por distintas fases de la vida marítima y, posteriormente, las correspondientes fases evolutivas de la vida terrestre hasta los homínidos. Se muestra siempre en movimiento hacia una misma dirección. En la parte inferior de la pantalla aparece un contador que mide el tiempo en millones de años hacia atrás. El homínido, mediante una gran elipsis, se transforma en un ser humano de los años 70 aproximadamente caminando por una ciudad. Su paso se vuelve torpe y dubitativo. Por último, otra elipsis transforma a este personaje de los 70 en otro personaje, a finales de los 90 probablemente, rodeado de una basta urbe. Su andar se ha vuelto costoso y decide sentarse en un banco al tiempo que el contador queda a cero.

El clip mantiene, especialmente a partir del surgimiento de los homínidos, un tono humorístico. Una de las cosas interesantes es que a pesar de las constantes elipsis que se generan, el espectador tiene la sensación de que se trata de un único ser en constante evolución, permitiendo una síntesis entre la particularidad ilusoria del

*personaje* y algo tan dilatado en el tiempo como es la filogénesis humana en relación con la teoría de la evolución.

**b) Contenidos en Diapositivas<sup>58</sup>:**

[1]

UNIDAD DIDÁCTICA: El conocimiento científico y sus usos. Racionalidad instrumental y racionalidad técnica. Actividades para 1º de Bachillerato

[2]

Debéis ver el videoclip para el próximo día. Realizaremos un debate en clase en relación a las cuestiones que siguen a continuación. Debate en clase

[3]

Videoclip: En el videoclip “Right here, right now” de Fatboy Slim , se nos muestra una filogénesis resumida de la especie humana, desde la aparición de las primeras formas de vida hasta el ser humano actual. Sigue el enlace para ver el videoclip o míralo directamente en el blog de la asignatura: <http://youtu.be/ub747pprmJ8>

[4]

Debate con tus compañeros acerca de las siguientes cuestiones:

1) ¿Qué crees que quiere decirnos Fatboy Slim en este videoclip?

2) Atiende a la siguiente cita de Ortega y Gasset: “la técnica es lo contrario de la adaptación del sujeto al medio, puesto que es la adaptación del medio al sujeto”. ¿Crees que se puede establecer alguna relación entre lo que afirma Ortega y lo que se nos muestra en el videoclip de Fatboy Slim? Razona tu respuesta.

3) Si es cierto que el ser humano transforma el medio para que sea éste el que se adapte a sus necesidades, ¿significa esto que el ser humano ha dejado de evolucionar? Argumenta tu respuesta.

[5]

■ Para finalizar, debéis formar grupos de cuatro y cinco alumnos y realizar una

<sup>58</sup> Se pueden encontrar en el blog o en el Anexo II.

memoria (2 caras de folio) donde se recojan las principales posturas aportadas por los compañeros en el debate.

### c) Objetivos Didácticos

• Objetivos generales del Bachillerato	• Objetivos Específicos de Filosofía y Ciudadanía	• Objetivos didácticos
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Acceder a los conocimientos científicos y tecnológicos fundamentales...</li> <li>• Comprender los elementos y procedimientos fundamentales de la investigación y de los métodos científicos. Conocer y valorar de forma crítica la contribución de la ciencia y la tecnología en el cambio de las condiciones de vida, así como afianzar la sensibilidad y el respeto hacia el medio ambiente.</li> <li>• Conocer y valorar críticamente las realidades del mundo contemporáneo, sus antecedentes históricos y los principales factores de su evolución.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar y apreciar el sentido de los problemas filosóficos y emplear con propiedad y rigor los nuevos conceptos y términos asimilados para el análisis y la discusión.</li> <li>• Practicar y valorar la reflexión, la crítica y el diálogo filosóficos como procesos de encuentro racional y búsqueda colectiva de la verdad.</li> <li>• Desarrollar una conciencia cívica, crítica y autónoma... comprometida tanto con la construcción de una sociedad democrática, justa y equitativa, como con la defensa de la naturaleza...</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Comprender la naturaleza adaptativa de la técnica y la tecnología como adaptación al medio en los seres humanos.</li> <li>2. Entender la diferencia conceptual entre las nociones de “adaptación al medio” y “adaptación del medio” en relación con las tesis de Ortega y Gasset.</li> <li>3. Valorar críticamente el influjo del progreso tecnológico en las condiciones de vida del ser humano y las sociedades actuales.</li> <li>4. Distinguir conceptualmente las nociones de “selección ecológica” y “selección sexual” en la teoría evolucionista y realizar prospectivas hipotéticas sobre el devenir de la evolución del género humano.</li> </ol>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Utilizar con solvencia y responsabilidad las tecnologías de la información y la comunicación.</li> <li>• Dominar, tanto en su</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Adoptar una actitud crítica y reflexiva ante las cuestiones teóricas y prácticas, fundamentando adecuadamente las ideas.</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>5. Desarrollar herramientas que permitan la participación en un debate científico desde un enfoque filosófico en un contexto de construcción social del</li> </ol>

expresión oral como escrita, la lengua castellana...	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Argumentar de modo coherente el propio pensamiento de forma oral y escrita, contrastándolo con otras posiciones y argumentaciones.</li> <li>• Practicar y valorar la reflexión, la crítica y el diálogo filosóficos como procesos de encuentro racional y búsqueda colectiva de la verdad.</li> </ul>	conocimiento.
--	--	---------------

**d) Periodización.**

La actividad, perteneciente a la unidad *El conocimiento científico y sus usos: racionalidad instrumental y racionalidad técnica*, ideada para ser impartida en 6 sesiones, se realizaría en la 5ª sesión. El debate se realizaría en clase.

**Actividad 4: Análisis comparativo y batería de preguntas.**

<p><b>Ficha técnica de las actividades</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Asignatura:</b> Filosofía y ciudadanía</li> <li>• <b>Curso:</b> 1º de Bachillerato.</li> <li>• <b>Unidad didáctica:</b> <i>Origen y legitimidad del poder político. Fundamentos filosóficos del Estado democrático de derecho.</i></li> <li>• <b>Soporte:</b> Presentaciones visuales publicadas en el blog.</li> </ul>
--

**a) Recursos cinematográficos:**

- Utilizaremos dos películas:

A. *Escape de Absolom*: Es una película que a menudo se ha calificado como perteneciente a la categoría de “Serie B”. No obstante, tiene algunas escenas

interesantes para analizar filosóficamente en relación a esta unidad didáctica. El *film* posee cierto contenido violento —aunque no especialmente teniendo en cuenta que es una película de acción—, pero los alumnos sólo tendrán que ver la selección de dos escenas elegidas concienzudamente para evitar, en la medida de lo posible, la violencia.

B. *El Señor de las moscas*: Esta película, basada en la célebre novela de William Golding, es ya todo un clásico y tiene un lugar destacado en las proyecciones de cine en las aulas de filosofía. Su utilidad a la hora de relacionar con los contenidos de la unidad es indiscutible.

Omitimos la sinopsis por estar suficientemente especificada en la actividad.

### b) Contenidos en diapositivas<sup>59</sup>.

[1]

UNIDAD DIDÁCTICA: Origen y legitimidad del poder político. Fundamentos filosóficos del Estado democrático de derecho.

- Filosofía y ciudadanía

Actividades para 1º de Bachillerato

[2]

Actividades de Cine

A continuación tendrás que observar diferentes escenas de dos películas. Después tendrás que contestar a las cuestiones que se plantean relacionando los films con el contenido del temario.

[3]

- 2 películas

- A. Escape de Absalom (1994)
- B. El Señor de las Moscas (1990)

[4]

---

<sup>59</sup> Se pueden encontrar en el blog o en el Anexo III.

## A. Escape de Absolom

### SINOPSIS

En el año 2022, el sistema internacional de prisiones es gestionado por empresas privadas. Los reclusos de todo el mundo son explotados en cárceles que funcionan como grandes Compañías. El capitán John Robbins es conducido a Absolom, una isla selvática que sirve como módulo, donde los presos más conflictivos son abandonados a su suerte. Allí, John se encontrará con dos grupos de reclusos: los Outsiders y los Insiders . La isla es vigilada por el Alcaide de la cárcel. El protagonista desea escapar a toda costa, pero la isla se encuentra fuertemente protegida por tropas armadas para evitar la fuga de reclusos.

### FICHA TÉCNICA

TÍTULO ORIGINAL No Escape AÑO 1994 DURACIÓN 118 min.  
Trailers/Videos PAÍS DIRECTOR Martin Campbell GUIÓN Michael Gaylin & Joel Gross MÚSICA Graeme Revell FOTOGRAFÍA Phil Meheux REPARTO Ray Liotta, Lance Henriksen, Stuart Wilson, Kevin Dillon, Jack Shepherd, Don Henderson, Kevin J. O'Connor, Ian McNeice PRODUCTORA Savoy Pictures GÉNERO Acción. Ciencia ficción. Thriller | Thriller futurista

<http://www.filmaffinity.com/es/film600695.html>

[5]

Película íntegra en <http://www.megavideo.com/?v=0DYNC3XJ> Escena 1: min. 10:04 – 19:12 John Robbins es abandonado en Absolom y entra en contacto con los Outsiders . Escapa y es seguido por estos. Escena 2: min. 21:42 – 29:26 En la fuga del campamento de los Outsiders es herido. Los Insiders le recogen y lo llevan a su ciudadela. ESCENAS

[6]

1. En Absolom existen dos comunidades humanas, los Outsiders y los Insiders (los habitantes del refugio). Relaciona cada uno de estos dos grupos según se correspondan por su semejanza con el Estado de Naturaleza o el Estado Social. Razona tu respuesta. 2. Walter Marek, el líder de los Outsiders, ¿podría considerarse el Soberano al que se refería Hobbes con el nombre de Leviatan , o por el contrario crees que los Outsiders viven en el Estado de Naturaleza? ¿Qué debía proporcionar al Estado el soberano de Hobbes para considerarse como un Leviatan? 3. ¿Se podría considerar a “El Padre”, líder de los Insiders , como el Leviatan según Hobbes? ¿Qué crees que hace posible que los Insiders posean industria y estén organizados, es decir, que puedan haber desarrollado una forma de vida civilizada? Contesta de forma individual a las siguientes cuestiones

[7]

B. El Señor de las Moscas

## FICHA TÉCNICA

TÍTULO ORIGINAL Lord of the Flies AÑO 1990 DURACIÓN 90 min.  
 Trailers/Videos PAÍS DIRECTOR Harry Hook GUIÓN Sara Schiff (Novela: William  
 Golding) MÚSICA Philippe Sarde FOTOGRAFÍA Martin Fuhrer REPARTO Balthazar  
 Getty, Chris Furrh, Danuel Pipoly, Andrew Taft, Edward Taft, Gary Rule  
 PRODUCTORA Castle Rock Entertainment GÉNERO Aventuras. Distopía, Drama |  
 Remake. Adolescencia (FILMAFFINITY)

<http://www.filmaffinity.com/es/film625177.html>

## SINOPSIS

Con motivo de la II guerra mundial, se procede a la evacuación de los niños cadetes de una escuela militar estadounidense que habitan una determinada zona de Inglaterra, siendo trasladados en avión. Uno de los aparatos sufre una avería y cae en el océano, cerca de una isla desierta. Los niños supervivientes llegan a la isla, llevando con ellos al piloto muy mal herido. En vista de las circunstancias, deberán organizarse para subsistir. Al darse cuenta de las pocas probabilidades que hay de ser rescatados, deciden unirse para sobrevivir, estableciendo unas normas mínimas de convivencia y un reparto de tareas. Pero pronto uno de ellos decide desmarcarse del grupo, arrastrando consigo a otros. Lo que en principio parece una escisión sin mayores consecuencias, acabará por convertirse en una guerra entre dos bandos, el escindido –que acabará siendo mayoritario, y en el que se vive bajo el dominio despótico del cabecilla. <[http://es.wikipedia.org/wiki/El\\_se%C3%B1or\\_de\\_las\\_moscas\\_\(pel%C3%ADcula\\_de\\_1990\)](http://es.wikipedia.org/wiki/El_se%C3%B1or_de_las_moscas_(pel%C3%ADcula_de_1990))>.

[8]

ESCENAS La película se puede encontrar íntegra en <<http://www.youtube.com/>> dividida en 11 capítulos.

Cap. 1. Los chicos sufren el accidente aéreo y, con ayuda de una balsa consiguen llegar a una isla. <<http://www.youtube.com/watch?v=1-dJiyuVOw>>

Cap. 2. Piggy y Ralph encuentran una caracola. Se reúnen todos y acuerdan unas normas mínimas de convivencia. <<http://www.youtube.com/watch?v=6TwwSeH5n1w&feature=related>>

[9]

1) ¿En qué se parece la situación a la que se ven abocados los niños de El Señor de las Moscas y el Estado de Naturaleza según la perspectiva de Rousseau? ¿En qué se

diferencian?

2) Qué relación crees que existe entre el episodio de la caracola, la asamblea en la que se designa a Ralph como líder y la versión del Contrato Social propuesta por Rousseau? Recuerda que en el momento en el que se le concede por consenso el liderazgo a Ralph éste afirma: “No importa quién esté al mando... Debemos trabajar juntos”. ¿Encuentras, en tanto que hay un “representante” elegido, alguna similitud con el tipo de Contrato Social propuesto por Locke?

### c) Objetivos didácticos

• Objetivos generales del Bachillerato	• Objetivos específicos de Filosofía y Ciudadanía	• Objetivos didácticos
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conocer y valorar críticamente las realidades del mundo contemporáneo, sus antecedentes históricos y los principales factores de su evolución. Participar de forma solidaria en el desarrollo y mejora de su entorno social.</li> <li>• Ejercer la ciudadanía democrática, desde una perspectiva global, y adquirir una conciencia cívica responsable, inspirada por los valores de la Constitución</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar y apreciar el sentido de los problemas filosóficos y emplear con propiedad y rigor los nuevos conceptos y términos asimilados para el análisis y la discusión.</li> <li>• Valorar los intentos por construir una sociedad mundial basada en el cumplimiento de los DD. HH., en la convivencia pacífica y en la defensa de la naturaleza.</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Comprender la diferencia entre los conceptos de “Estado de Naturaleza” y “Estado Social”.</li> <li>2. Entender el concepto de “Leviatan” y lo que dicha noción implica en la teoría contractualista de Hobbes.</li> <li>3. Conocer la necesidad, según el contractualismo, de la existencia de un contrato social como condición de posibilidad de toda organización social.</li> </ol>

<p>española así como por los derechos humanos, que fomente la responsabilidad en la construcción de una sociedad justa y equitativa.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Consolidar la competencia social y ciudadana fundamentando teóricamente su sentido, valor y necesidad para ejercer la ciudadanía democrática.</li> </ul>	<p>4. Reconocer:</p> <p>—La relación entre el contrato social como expresión de la voluntad general en Rousseau y la democracia directa como el tipo de Estado Social que se deriva de dicho pacto.</p> <p>—La relación entre el contrato social como “contrato de cesión” en Locke y la democracia representativa como tipo de Estado Social que se deriva de dicho pacto.</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Utilizar con solvencia y responsabilidad las tecnologías de la información y la comunicación.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Adoptar una actitud crítica y reflexiva ante las cuestiones teóricas y prácticas, fundamentando adecuadamente las ideas.</li> </ul>	<p>5. Afianzar los conocimientos de la tradición filosófica que ha configurado la teoría del Estado, relacionando situaciones particulares con conceptos abstractos de filosofía política.</p>

#### **d) Periodización**

En la unidad didáctica *Origen y legitimidad del poder político. Fundamentos filosóficos del Estado democrático de derecho*, pensada para ser impartida en 7 sesiones, las actividades se enviarían para realizar en casa en la sesión 5ª, al finalizar el tema del contractualismo, y se corregirían en una puesta en común en la 6ª sesión.

## VI. BIBLIOGRAFÍA

- Accorinti, S., *Trabajando en el aula: La práctica de Filosofía para Niños*, Ediciones Manantial SRL., Buenos Aires, 2000.
- Aristóteles, *Retórica*, Aguilar, S.A. Madrid, 1968.
- BOE de jueves 4 de mayo de 2006, p.17169.
- BOE de viernes 5 de enero de 2007, p. 717.
- Cabrera, J., *Cine: 100 años de filosofía*, Gedisa, Barcelona, 1999.
- Campillo, A., “El autor, la ficción, la verdad”, *Daímon*, (Murcia), nº 5 (1992).
- De la Torre, A., “Definición de Web 2.0.”, [en línea], 12 abril 2006, URL: [http://www.adelat.org/index.php?title=conceptos\\_clave\\_en\\_la\\_web\\_2\\_0\\_y\\_iii&more=1&c=1&tb=1&pb=1](http://www.adelat.org/index.php?title=conceptos_clave_en_la_web_2_0_y_iii&more=1&c=1&tb=1&pb=1).
- Derrida, J., “El cine y sus fantasmas”, [en línea], Entrevista por Antoine de Baecque y Thierry Jousse. Traducido por Fernando La Valle. Publicado en *Cahiers du cinéma*, nº 556, abril 2001, URL: <http://www.jacquesderrida.com.ar/textos/cine.htm>.
- Derrida, J., “La retirada de la metáfora”, [en línea], edición digital de *Derrida en Castellano*, URL: <http://www.jacquesderrida.com.ar/textos/metafora.htm>.
- Jarvie, I., *Filosofía del Cine*, EDITORIAL SÍNTESIS, S. A., Madrid, 2011.
- Pueyo Alaman, M.; Corcho Orrit, R.; Ledesma Castro, O...., *Filosofía y Ciudadanía Bachillerato*, grupo edebé, Barcelona, 2008.
- Rivera García, A. (Ed.) , *Schiller, arte y política*, EDITUM, 2010
- Rorty, R., “Desconstrucción y circunvección”, [en línea], En *Ensayos sobre Heidegger y otros pensadores contemporáneos. Escritos filosóficos 2*, Paidós, Barcelona, 1993, pp. 125-152. Edición digital de *Derrida en Castellano*, URL: <http://www.jacquesderrida.com.ar/comentarios/circunveccion.htm>.
- Schiller, J. C. F., *Cartas sobre la educación estética del hombre*, [en línea], URL: [http://www.antorcha.net/biblioteca\\_virtual/filosofia/schiller/indice.html](http://www.antorcha.net/biblioteca_virtual/filosofia/schiller/indice.html).
- Thiebaut, C., “De la filosofía a la literatura: el caso de Richard Rorty”, *Daímon*, (Murcia), nº 5 (1992), p. 146.
- Vásquez Rocca, A., “Rorty: el Giro narrativo de la Ética o la Filosofía como género literario”, [en línea], “A Parte Rei. Revista de Filosofía”, nº 42 (2005), URL: <http://serbal.pntic.mec.es/~cmunoz11/vasquez42.pdf>.

## VII. WEBGRAFÍA DE RECURSOS

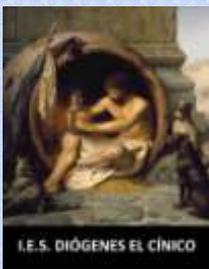
- Cine en las aulas: recursos educativos, URL: <http://edukazine.blogspot.com/2006/01/recursos-para-el-aula-de-filosofia.html>.
- Estrobosofía, URL: <http://estrobosofia.blogspot.com/>.
- Filmaffinity, URL: <http://www.filmaffinity.com/es/>.
- Filmosofía, URL: <http://blog.educastur.es/filmosofia/>.
- Megavideo, URL: <http://www.megavideo.com/>.
- Robles, R., “Filotic: Didáctica de la filosofía con las tecnologías de la información y de la comunicación, URL: [http://www.rafaelrobles.com/wiki/index.php?title=P%C3%A1gina\\_Principal](http://www.rafaelrobles.com/wiki/index.php?title=P%C3%A1gina_Principal)”.
- Slideshare, URL: <http://www.slideshare.net/>.
- Wikipedia: la enciclopedia libre, URL: <http://es.wikipedia.org/wiki/Wikipedia:Portada>.
- Youtube.com, URL: <http://www.youtube.com/?gl=US&hl=ca>.

## VIII. FILMOGRAFÍA

- El Señor de las Moscas*, Harry Hook, (1990).
- Escape de Absalom*, Martin Campbell, (1994).
- Hammer & Tongs, “Right Here, Right Now”, UK, 1999.
- House, M.D.* – “El Tirano”, David Shore, (2004).
- La Mujer, Cosa de Hombres*, Isabel Coixet, (2009).
- La Sonrisa de Mona Lisa*, Mike Newell, (2003).

## IX. ANEXOS

—Anexo I.



I.E.S. DIÓGENES EL CÍNICO

# Actividades para 2º de la ESO.

**UNIDAD DIDÁCTICA:** *La conquista de los derechos de las mujeres y su situación en el mundo actual.*

**Educación para la ciudadanía**

A slide with a light blue background. On the left, there is a small image of a statue of Diogenes the Cynic, with the text 'I.E.S. DIÓGENES EL CÍNICO' below it. To the right of the image, there are three overlapping text boxes. The top one is dark grey with white text: 'Actividades para 2º de la ESO.'. The middle one is dark blue with white text: 'UNIDAD DIDÁCTICA: La conquista de los derechos de las mujeres y su situación en el mundo actual.'. The bottom one is white with a black border and black text: 'Educación para la ciudadanía'.

## Actividades de Cine

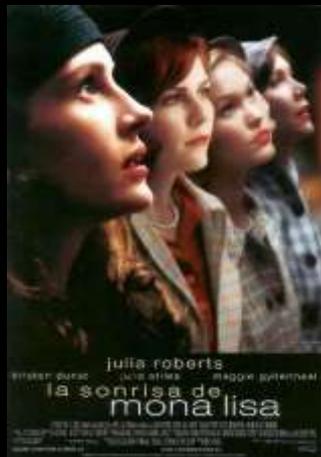


A continuación tendrás que observar diferentes escenas de dos películas. Después tendrás que contestar a las cuestiones que se plantean relacionando los *films* con el contenido del temario.

50

### • Una película y un documental

A. La Sonrisa de Mona Lisa  
(2003)



B. La mujer, cosa de hombres (2009)



## A. La Sonrisa de Mona Lisa

- **TÍTULO ORIGINAL** Mona Lisa Smile **AÑO** 2003
- **DURACIÓN** 117 min.
- **DIRECTOR** Mike Newell
- **GUIÓN** Lawrence Konner & Mark Rosenthal
- **MÚSICA** Rachel Portman
- **FOTOGRAFÍA** Anastas N. Michos
- **REPARTO** Julia Roberts, Kirsten Dunst, Julia Stiles, Marcia Gay Harden, Maggie Gyllenhaal, Dominic West, Juliet Stevenson, Tophér Grace, John Slattery, Ginnifer Goodwin
- **PRODUCTORA** Columbia Pictures / Revolution Studios
- **WEB OFICIAL**  
<http://www.sonypictures.com/movies/monalissmile/index.html>
- **GÉNERO** Drama  
<http://www.filmaffinity.com/es/film985010.html>

### • SINOPSIS

Katherine Watson (interpretada por Julia Roberts) llega a la Universidad de Wllesley, en 1953, para trabajar como profesora de Historia del arte. La experiencia de la Segunda Guerra Mundial (1939 – 1945) todavía está muy reciente. La profesora, que impartirá clase a un curso femenino donde estudian las mujeres más inteligentes del país, queda consternada cuando descubre que estas jóvenes solo aspiran a ser las perfectas amas de casa y esposas, es decir, a aceptar pasivamente el papel que la sociedad estadounidense de la época tiene reservada para ellas.

## ESCENA

En YouTube existen diversas escenas sobre la película. Pero la escena que nos interesa analizar es la siguiente: Puedes ver el vídeo también desde el blog de clase.



**Escena:** La profesora Katherine Watson ha intentado abrir un horizonte de expectativas a sus alumnas, más acorde con sus capacidades intelectuales. Sin embargo, sólo ha logrado escandalizar a las chicas, totalmente sumisas ante el machismo de la sociedad en la que viven. Una de las alumnas decide atacar a la profesora a través de la revista de la universidad. Katherine realizará un último intento por abrirle los ojos a sus alumnas  
<<http://www.youtube.com/watch?v=FEuX9FQw2Y>>.

- **B. La Mujer: cosa de hombres**

### SINOPSIS

En este documental, Isabel Coixet “hace una revisión del papel de la mujer en la sociedad española en los últimos 50 años.

<http://www.rtve.es/television/20090817/isabel-coixet---50-anos-dela-mujer-cosa-hombres/289227.shtml>>

52

### ESCENA

En YouTube hay más escenas sobre esta película <[http://www.youtube.com/results?search\\_query=la+sonrisa+de+mona+lisa&aq=f](http://www.youtube.com/results?search_query=la+sonrisa+de+mona+lisa&aq=f)>. La escena imprescindible para la actividad es la que se indica abajo.



**Parte 1/3:** Aparecen una serie de *spots* publicitarios españoles de los años 60 – 70 intercalados con informativos actuales. <<http://www.youtube.com/watch?v=FEutX9FQw2Y>>.

## ● Contesta de forma individual a las siguientes cuestiones

1. Explica por qué crees que se indigna la profesora Katherine ante un anuncio publicitario que promociona “una faja que te hace libre”. Razona tu respuesta.



2. En el documental de Isabel Coixet habrás podido ver cómo la directora conecta dos escenas: en una aparece un noticiario televisivo en el que se informa de un caso de “feminicidio”, es decir, de violencia de género hacia una mujer que acaba con la muerte de la misma. En este caso, la mujer ha sido arrojada de un 7º piso. En la escena siguiente, un antiguo spot publicitario muestra como un marido arroja a su esposa por la ventana en tono humorístico. ¿Qué crees que intenta decirnos Isabel Coixet con y otras relaciones entre anuncios publicitarios de nuestra historia reciente y sucesos de violencia de género en la actualidad? Razona tu respuesta.

3. ¿Crees que la publicidad de hoy es más consciente de la igualdad de derechos entre sexos? Busca algún ejemplo de machismo en la publicidad de hoy en día.

Continúa

4. Habrás podido comprobar que tanto Mike Newell, director de *La Sonrisa de Mona Lisa* como Isabel Coixet en su documental *La mujer: cosa de hombres* establecen una relación clara entre la publicidad en particular y los medios de comunicación en general y el machismo y la violencia de género. Es importante que diferenciamos ambos fenómenos. En *La Sonrisa de Mona Lisa* se nos muestra el machismo imperante en la sociedad y en el documental de Coixet se nos muestra la violencia de género. No todo el machismo desemboca en violencia, pero toda violencia de género responde a una mentalidad machista. Tendréis que hacer, a título individual, una **Disertación Filosófica** sobre la siguiente cuestión:

● ¿Son los medios de comunicación los que incitan al machismo y la violencia de género, o por el contrario son los medios de comunicación tan sólo un reflejo del machismo que impera en la sociedad?

Si no sabes cómo realizar una Disertación consulta el siguiente enlace: <<http://puramiralles.nir.eblog.com/post/2007/10/23/como-hacer-una-disertacion>>.

5. Realizaremos un debate en clase donde tendréis que exponer, razonar y argumentar vuestras opiniones.  
**Nota:** Durante el debate no se os pide que repitéis vuestras Disertaciones, sino que argumentéis vuestras propias posturas.

## ANÁLISIS DE CASOS / DILEMA MORAL



### House

Cap.: "El Tirano"

Dos posibles actividades:

#### A. Análisis de Casos:

Realizaréis un visionado del capítulo de House titulado "El Tirano". Tendréis que prestar mucha atención a todo lo que sucede para poder debatir sobre las cuestiones que se plantean después.



Podéis ver el capítulo íntegramente en el siguiente enlace:

<http://www.megavideo.com/?s=seriesyonkis&v=G155374G&confirmed=1>.

### CUESTIONES

1. Chase se siente responsable de los futuros actos de Dibala por haberle salvado la vida. ¿Crees que sería responsable del genocidio que planea Dibala del mismo modo que es responsable de la muerte del dictador?
2. ¿Crees que Chase tiene razón cuando afirma que todas las vidas que ha salvado como médico no valen nada si Dibala se recupera y lleva a cabo un genocidio?
3. A Foreman se le plantea un dilema: si denuncia el acto de Chase, puede convertir a Dibala en un mártir de su causa y provocar un genocidio. Por el contrario, si se calla, será cómplice de asesinato. ¿Te parece correcta la elección de Foreman?
4. ¿Te parece justificada la acción de Chase?

5. ¿Has identificado otros intentos por parte de alguno de los personajes, de evitar el genocidio distintos al asesinato?

6. ¿Está justificado el asesinato o la guerra si su objetivo es evitar que se atente contra los Derechos Humanos? ¿Te parece paradójico matar para defender el derecho a la vida? ¿Piensas que se puede juzgar y castigar a alguien por sus actos futuros?

7. ¿Crees que existen otros responsables de la situación a la que se enfrenta Chase?

### B. Dilema moral:

Veremos el capítulo en clase omitiendo el desenlace y contestaréis a la pregunta que se plantean al final.



Realizaremos el visionado del capítulo desde el minuto 00:00 hasta el minuto 42:09.  
<<http://www.megavideo.com/?s=seriesyonkis&v=G155374G&confirmed=1>>

### CUESTIÓN

-¿Qué debe hacer Foreman?



# Actividades para 1º de Bachillerato

**UNIDAD DIDÁCTICA:** *El conocimiento científico y sus usos. Racionalidad instrumental y racionalidad técnica*

Filosofía y ciudadanía

56

## Debate en clase



Debéis ver el *videoclip* para el próximo día. Realizaremos un debate en clase en relación a las cuestiones que siguen a continuación.

## Videoclip



En el videoclip “Right here, right now” de *Fatboy Slim*, se nos muestra una filogénesis resumida de la especie humana, desde la aparición de las primeras formas de vida hasta el ser humano actual.

Sigue el enlace para ver el *videoclip* o míralo directamente en el blog de la asignatura:

<http://youtu.be/ub747pprmJ8>

57

## Debate con tus compañeros acerca de las siguientes cuestiones

1. ¿Qué crees que quiere decirnos *Fatboy Slim* en este *videoclip*?
2. Atiende a la siguiente cita de Ortega y Gasset: “la técnica es lo contrario de la adaptación del sujeto al medio, puesto que es la adaptación del medio al sujeto”. ¿Crees que se puede establecer alguna relación entre lo que afirma Ortega y lo que se nos muestra en el *videoclip* de *Fatboy Slim*? Razona tu respuesta.
3. Si es cierto que el ser humano transforma el medio para que sea éste el que se adapte a sus necesidades, ¿significa esto que el ser humano ha dejado o dejará de evolucionar?
4. ¿Qué otros factores pueden hacer evolucionar al ser humano además de la adaptación al medio?

- Para finalizar, debéis formar grupos de cuatro y cinco alumnos y realizar una memoria (2 caras de folio) donde se recojan las principales posturas aportadas por los compañeros en el debate.

—Anexo IV..



I.E.S. DIÓGENES EL CÍNICO

# Actividades para 1º de Bachillerato

**UNIDAD DIDÁCTICA:** *Origen y legitimidad del poder político. Fundamentos filosóficos del Estado democrático de derecho.*

Filosofía y ciudadanía

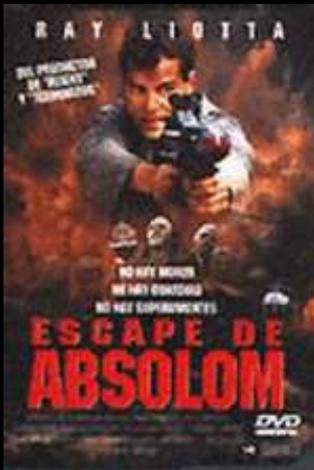
## Actividades de Cine



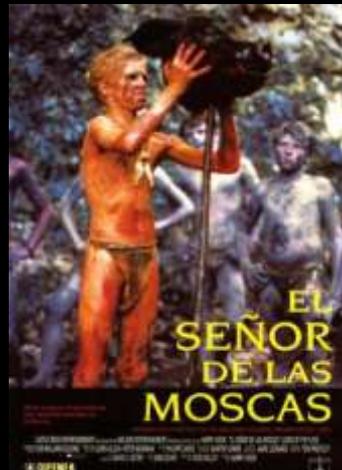
A continuación tendrás que observar diferentes escenas de dos películas. Después tendrás que contestar a las cuestiones que se plantean relacionando los *films* con el contenido del temario.

## ● 2 películas

A. Escape de Absalom  
(1994)



B. El Señor de las Moscas  
(1990)



## A. Escape de Absolom

### FICHA TÉCNICA

**TÍTULO ORIGINAL** *No Escape*

**AÑO** 1994 **DURACIÓN** 118 min. Trailers/Videos

**PAÍS DIRECTOR** Martin Campbell

**GUIÓN** Michael Gaylin & Joel

Gross **MÚSICA** Graeme Revell

**FOTOGRAFÍA** Phil Meheux

**REPARTO** Ray Liotta, Lance Henriksen, Stuart Wilson, Kevin Dillon, Jack Shepherd, Don Henderson, Kevin J. O'Connor, Ian McNeice **PRODUCTORA** Savoy Pictures **GÉNERO** Acción. Ciencia ficción. Thriller | Thriller futurista

<http://www.filmaffinity.com/es/film600695.html>

### • SINOPSIS

En el año 2022, el sistema internacional de prisiones es gestionado por empresas privadas. Los reclusos de todo el mundo son explotados en cárceles que funcionan como grandes Compañías. El capitán John Robbins es conducido a Absolom, una isla selvática que sirve como módulo, donde los presos más conflictivos son abandonados a su suerte. Allí, John se encontrará con dos grupos de reclusos: los *Outsiders* y los *Insiders*. La isla es vigilada por el Alcaide de la cárcel. El protagonista desea escapar a toda costa, pero la isla se encuentra fuertemente protegida por tropas armadas para evitar la fuga de reclusos.

1. En Absolom existen dos comunidades humanas, los *Outsiders* y los *Insiders* (los habitantes del refugio). Relaciona cada uno de estos dos grupos según se

## B. El Señor de las Moscas

### SINOPSIS

#### FICHA TÉCNICA

**TÍTULO ORIGINAL** *Lord of the Flies* **AÑO** 1990

**DURACIÓN** 90 min. Trailers/Videos

**PAÍS** DIRECTOR Harry Hook

**GUIÓN** Sara Schiff (Novela: William Golding)

**MÚSICA** Philippe Sarde

**FOTOGRAFÍA** Martin Fuhrer

**REPARTO** Balthazar Getty, Chris Furrh, Danuel Pipoly, Andrew Taft, Edward

**PRODUCTORA** Castle Rock Entertainment

**GÉNERO** Aventuras. Distopía, Drama | Remake. Adolescencia (FILMAFFINITY)

<http://www.filmaffinity.com/es/film625177.html>

Con motivo de la II guerra mundial, se procede a la evacuación de los niños cadetes de una escuela militar estadounidense que habitan una determinada zona de Inglaterra, siendo trasladados en avión. Uno de los aparatos sufre una avería y cae en el océano, cerca de una isla desierta. Los niños supervivientes llegan a la isla, llevando con ellos al piloto muy mal herido. En vista de las circunstancias, deberán organizarse para subsistir. Al darse cuenta de las pocas probabilidades que hay de ser rescatados, deciden unirse para sobrevivir, estableciendo unas normas mínimas de convivencia y un reparto de tareas. Pero pronto uno de ellos decide desmarcarse del grupo, arrastrando consigo a otros. Lo que en principio parece una escisión sin mayores consecuencias, acabará por convertirse en una guerra entre dos bandos, el escindido –que acabará siendo mayoritario, y en el que se vive bajo el dominio despótico del cabecilla.

[http://es.wikipedia.org/wiki/El\\_se%C3%B1or\\_de\\_las\\_moscas\\_\(pel%C3%ADcula\\_de\\_1990\)](http://es.wikipedia.org/wiki/El_se%C3%B1or_de_las_moscas_(pel%C3%ADcula_de_1990))

## ESCENAS

La película se puede encontrar íntegra en <http://www.youtube.com/> dividida en 11 capítulos.



Cap. 1. Los chicos sufren el accidente aéreo y, con ayuda de una balsa consiguen llegar a una isla. [http://www.youtube.com/watch?v=1-\\_dIwVQw](http://www.youtube.com/watch?v=1-_dIwVQw)



Cap. 2. Piggy y Ralph encuentran una caracola. Se reúnen todos y acuerdan unas normas mínimas de convivencia. <http://www.youtube.com/watch?v=6TweSeH5n1w&feature=related>

## Contesta de forma individual a las siguientes cuestiones

1. ¿En qué se parece la situación a la que se ven abocados los niños de *El Señor de las Moscas* y el Estado de Naturaleza según la perspectiva de Rousseau? ¿En qué se diferencian?



2. Qué relación crees que existe entre el episodio de la caracola, la asamblea en la que se designa a Ralph como líder y la versión del Contrato Social propuesta por Rousseau? Recuerda que en el momento en el que se le concede por consenso el liderazgo a Ralph éste afirma: "No importa quién esté al mando... Debemos trabajar juntos". ¿Encuentras, en tanto que hay un "representante" elegido, alguna similitud con el tipo de Contrato Social propuesto por Locke?

