



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
MAESTRÍA EN DOCENCIA PARA LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
FILOSOFÍA

**EL DESARROLLO DE HABILIDADES FILOSÓFICAS A TRAVÉS DE UN MODELO
DE ANÁLISIS DE CONTENIDOS AUDIOVISUALES: UNA PROPUESTA PARA LA
EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR**

TESIS

**QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE MAESTRO EN DOCENCIA PARA LA
EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR**

PRESENTA

JUAN CARLOS SÁNCHEZ SUÁREZ

TUTOR PRINCIPAL

DR. FAUSTO RICARDO DIAZ BERISTÁIN (FFYL)

COMITÉ TUTOR

DR. ARMANDO RUBÍ VELASCO (FFYL)

DR. LAURO ZAVALA (UAM-XOCHIMILCO)

DRA. OLIVIA MIRELES VARGAS (IISUE)

CIUDAD UNIVERSITARIA, CD. MX., SEPTIEMBRE DE 2021



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

AGRADECIMIENTOS

A los doctores: Fausto R. Diaz Beristáin, Armando Rubí, Lauro Zavala y Olivia Mireles, mis tutores, quienes en todo momento supieron orientarme de la mejor manera posible desde sus respectivos campos de conocimiento.

Al Dr. Alejandro Alba Meraz, cuyas valiosas observaciones iniciales contribuyeron en gran medida con el rumbo posterior que tomaría este trabajo.

Al Dr. Miguel A. Romero Morett, por su constante interés y apoyo en el desarrollo de este trabajo.

Al Mtro. Alejandro Magadán, por sus valiosas enseñanzas sobre la labor docente.

A mis compañeros de estudio: Luis, Alejandra, Karen y Fabián, por todas sus sugerencias y comentarios hechos en clase.

A la Mtra. Norma A. Lozano, por su diligente apoyo a lo largo de todo este proceso.

Y, por supuesto, a mi familia, mi mayor pilar.

Por último, este trabajo no hubiera sido posible sin el apoyo que representa la beca otorgada por el Concejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT).

Contenido

Introducción.....	5
Capítulo I. La situación actual de la filosofía en el bachillerato	7
1.1 Contexto general	7
1.1.1 La sociedad posmoderna y los medios de comunicación.....	7
1.1.2 El dominio de los medios audiovisuales	8
1.1.3 La ideología neoliberal.....	11
1.2 La filosofía en el contexto neoliberal	13
1.3 Hacia una caracterización de la filosofía	14
1.4 El papel de la filosofía en la EMS	18
1.5 La importancia de las habilidades filosóficas en la EMS	19
1.6 El desarrollo de habilidades filosóficas	20
1.6.1 Principales habilidades filosóficas	21
Capítulo 2. Hermenéutica, cine y filosofía	30
2.1 La hermenéutica.....	30
2.2 Hacia una hermenéutica simbólica	31
2.3 Cine, símbolo y filosofía: un acercamiento desde la propuesta de Julio Cabrera.....	33
2.4 Elementos de análisis cinematográfico.....	38
2.5 La forma fílmica	38
2.5.1 Imagen	38
2.5.2 Sonido.....	41
2.5.3 Montaje.....	44
2.5.4 Puesta en escena.....	45
2.5.5 Narración	46
2.6 El subtexto fílmico.....	47
Capítulo 3. El aprendizaje desde una perspectiva sociocultural.....	50
3.1 Consideraciones generales	50
3.2 La mediación y sus antecedentes	51
3.3 Herramienta y signo.....	52
3.4 Artefactos mediadores	53
3.5 La Zona de Desarrollo Próximo.....	54
3.6 El aprendizaje colaborativo.....	56
3.6.1 Conflicto cognitivo y sociocognitivo	57

3.6.2 Teoría de la cognición distribuida.....	59
3.7 El cine como herramienta para el aprendizaje de la filosofía.....	61
3.8 Los modelos de análisis como instrumentos psicológicos.....	64
3.9 Propuesta de modelo de análisis simbólico	65
3.9. 1 Consideraciones previas.....	65
3.9.2 Modelo	66
Capítulo 4. Intervención docente.....	68
4.1 Aspectos contextuales y didácticos.....	68
4.1.1 El modelo educativo del Colegio de Ciencias y Humanidades.....	68
4.1.2 Pandemia y educación.....	69
4.1.3 Diseño de la planeación didáctica	71
4.2 Desarrollo de la práctica docente.....	81
4.2.1 Primera intervención docente.....	81
4.2.2 Segunda intervención.....	107
4.3 Resultados y discusión.....	128
Conclusiones.....	137
Referencias	141
Anexos	149

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1.....	95
Figura 2.....	106
Figura 3.....	109
Figura 4.	111
Figura 5.	127
Figura 6.	128
Figura 7.....	131

Introducción

Una de las características principales de las sociedades contemporáneas es la profusión de información y medios de comunicación. Se consume tanta información a una velocidad tan acelerada, que cada vez nos cuesta más trabajo retenerla y valorarla de forma crítica. Gran parte de esta información se transmite a través de medios audiovisuales como la televisión y el cine, ampliamente consumidos en la actualidad, sobre todo, con el auge de las plataformas de *streaming* y el confinamiento que nos impuso la pandemia de COVID-19.

Así las cosas, el problema central que identificamos es que carecemos de los criterios y habilidades necesarias para evaluar de forma crítica todo este flujo de información que recibimos constantemente a través de dichos medios. Por ello, para contribuir con el desarrollo de estas habilidades y criterios, consideramos que la filosofía tiene mucho que aportar, pues no en vano es reconocida, entre otras cosas, por su demoledora capacidad de crítica.

De esta forma, el objetivo principal de esta propuesta es propiciar el desarrollo de habilidades filosóficas en estudiantes de bachillerato a partir de modelos de análisis de contenidos audiovisuales. La habilidad concreta en la que nos centramos es el análisis simbólico y el medio audiovisual que nos servirá de base es el cine, lo cual no significa, en ambos casos, respectivamente, que no se trabajen transversalmente otras habilidades y otros medios audiovisuales. Para lograr este objetivo, se desarrollará un modelo de análisis que integre elementos tanto de la filosofía como del mismo cine. Esto se hará bajo el supuesto de que el análisis sistemático de materiales audiovisuales puede contribuir con el desarrollo de habilidades filosóficas como el análisis simbólico, lo cual nos permitirá hacerle frente a la problemática identificada.

Para lograr lo anterior, en el primer capítulo, definimos el problema de estudio y sentamos las bases desde las cuales se abordará. Se expondrá, entonces, nuestra visión de la filosofía, al igual que los fines concretos que, a nuestro juicio, debería cumplir en el bachillerato. De igual forma, tratamos de elaborar una tipología de las principales habilidades filosóficas, haciendo énfasis especial en una de ellas.

Por su parte, en el segundo capítulo, con el fin de establecer los cimientos para la elaboración de un modelo de análisis, tratamos de integrar elementos tanto de la hermenéutica como del análisis cinematográfico propiamente dicho. Como se verá, la elección de estos elementos se hace en función de la habilidad que buscamos propiciar.

Seguidamente, en el tercer capítulo, se abordarán aquellos aspectos psicopedagógicos que sustentan nuestra propuesta. Desde una vertiente del constructivismo, veremos de qué manera el cine puede estar al servicio del aprendizaje, en este caso concreto, de la filosofía. Cerramos este tercer capítulo con nuestra propuesta de modelo de análisis, en la cual se tratarán de integrar todos los elementos que se han discutido hasta este punto.

Después, en el cuarto capítulo, veremos todo lo referente a la implementación de nuestra propuesta didáctica. Se abordará el contexto concreto en el que nos desenvolvimos, así como los aspectos que se tuvieron en cuenta durante la planeación didáctica. De igual forma, se narra en detalle el desarrollo de cada una de las dos intervenciones docentes que realizamos, para cerrar con la discusión de los resultados que obtuvimos.

Finalmente, en las conclusiones, realizamos una síntesis de cada capítulo, seguida de una reflexión general sobre la labor docente en el contexto actual y cerramos con la enunciación de los posibles caminos de investigación que abre nuestro trabajo.

Capítulo I. La situación actual de la filosofía en el bachillerato

En el presente capítulo se muestra, en primer lugar, el contexto general desde el cual partimos, compuesto principalmente por el dominio de los medios audiovisuales y, en términos político-económicos, por el neoliberalismo. Veremos, en cada caso, cuáles son las implicaciones que esto representa para la filosofía y, en especial, para su enseñanza en el nivel medio superior. Posteriormente, tratamos de explicar nuestra noción de filosofía, caracterizada principalmente por la unión dialéctica entre posturas opuestas. De igual modo, se establecen las funciones que, a nuestro juicio, desempeña la filosofía en el nivel medio superior. Seguidamente, se muestra la importancia que se le concede al desarrollo de habilidades filosóficas en el bachillerato. Finalmente, se cierra el capítulo con la descripción de algunas de estas habilidades. Se aclara, además, que en el presente trabajo se le otorgará un interés especial a una de ellas, a saber, el análisis simbólico.

1.1 Contexto general

1.1.1 La sociedad posmoderna y los medios de comunicación

La sociedad actual se caracteriza por la profusión de información y medios de comunicación. Los análisis desarrollados por teóricos como Bauman (2003, 2005) y Lipovetsky (2002) nos permiten situarnos en el panorama actual que se vive por cuenta del impacto de la tecnología en la sociedad contemporánea, en la cual se consume tanta información que se hace casi imposible retenerla, debido principalmente a su flujo constante y a su amplia diversidad:

Se consume a elevadas dosis y a modo de flash, los telediarios, las emisiones médicas, históricas o tecnológicas, la música clásica o pop, los consejos turísticos, culinarios o *psi*, las confesiones privadas, las películas: la hipertrofia, la aceleración de los mensajes, de la cultura, de la comunicación están al mismo nivel que la abundancia de mercancías, parte integrante de la sociedad de consumo. (Lipovetsky, 2002, p.110)

En efecto, vivimos en un *mundo líquido* (Bauman, 2002), fluctuante, donde los cambios se han acelerado vertiginosamente. En este contexto posmoderno, el individuo se caracteriza por su falta de referencias y certezas fijas; es un individuo flotante, indiferente, que no posee metas concretas y siempre está en una constante búsqueda de identidad.

Paradójicamente, a pesar de que el individuo posmoderno se sienta libre de ataduras morales, es propenso a la angustia y la ansiedad. Relajado respecto al saber y las ideologías, acepta sin problemas todo tipo de opiniones, a pesar de haber sido formado bajo una cultura mayormente científica. Hoy cree en el esoterismo, pero como es un individuo insatisfecho y cambiante, al poco tiempo sus nuevas necesidades espirituales hacen que abandone su antigua creencia por una nueva, o incluso que viva con ambas sin problema alguno (Lipovetsky, 2002).

Este es el tipo de individuo al que se enfrenta la educación en la actualidad. Un individuo indiferente, sin criterios propios que le permitan orientarse y sin mayores aspiraciones en la vida. Lipovetsky (2002) explica dicha indiferencia de la siguiente manera:

Nuestra sociedad no conoce prelación, codificaciones definitivas, centro, sólo estimulaciones y opciones equivalentes en cadena. De ello proviene la indiferencia posmoderna, indiferencia por exceso, no por defecto, por hipersolicitación, no por privación. ¿Qué es lo que todavía puede sorprender o escandalizar? La apatía responde a la plétora de informaciones, a su velocidad de rotación; tan pronto ha sido registrado, el acontecimiento se olvida, expulsado por otros aún más espectaculares. (pp. 39-40)

Por ello, es fundamental, como señala Bauman (2005), aprender a vivir en este mundo sobresaturado de información. Y más importante: “debemos aprender el aún más difícil arte de preparar a las próximas generaciones para vivir en semejante mundo” (p. 46).

1.1.2 El dominio de los medios audiovisuales

En este contexto en el que se mueve el individuo posmoderno, los medios audiovisuales juegan un papel crucial, pues la mayor parte de información que nos llega se transmite a través de ellos. Lipovetsky habla incluso de una “seducción videomática”. Lo cual no es nada descabellado si tenemos en cuenta que la televisión, el cine y la internet se han convertido en nuestras principales referencias. Para algunos teóricos como Sartori (2002), este fuerte cambio de paradigma está transformando al *homo sapiens* en *homo videns*. Es decir, en un individuo para el cual la imagen es mucho más importante que la palabra escrita. Para Sartori, que centra su análisis en la televisión y el impacto que ésta genera sobre todo en los niños (los llamados “video-niños”), este cambio de paradigma se centra en el

hecho de pasar de informarse a través de la lectura a informarse mediante lo que se ve. Así, para este autor, la televisión modifica sustancialmente la comunicación, pues la traslada del contexto escrito de la palabra, al contexto visual de la imagen (Sartori, 2002, p.39). En este sentido, es muy categórico al afirmar que existe una diferencia radical entre la palabra y la imagen:

La palabra es un “símbolo” que se resuelve en lo que significa, en lo que nos hace entender. Y entendemos la palabra sólo si podemos, es decir, si conocemos la lengua a la que pertenece; en caso contrario, es letra muerta, un signo o un sonido muerto cualquiera. Por el contrario, la imagen es pura y simple representación visual. La imagen se ve y eso es suficiente; y para verla basta con poseer el sentido de la vista, basta con no ser ciegos. La imagen no se ve en chino, árabe o inglés; como ya he dicho, se ve y es suficiente. (Sartori, 2002, p. 39)

Dicha diferencia entre la palabra y la imagen hará que la televisión traiga consigo un cambio sustancial en la relación entre ver y entender. Hasta antes de la televisión, continúa el autor, el mundo y sus acontecimientos se relataban por escrito; ahora, se nos muestran. Y su relato está en función única de las imágenes que vemos en la pantalla. Por todo lo anterior, Sartori reconoce el papel educativo que llega a desempeñar la televisión: “La televisión no es sólo instrumento de comunicación; es también, a la vez, *paideía*, un instrumento “antropogénético”, un *medium* que genera un nuevo *ánthropos*, un nuevo tipo de ser humano” (Sartori, 2002, p.40).

Insiste, además, en que los niños de ahora ven durante horas y horas televisión, mucho antes siquiera de aprender a leer y escribir:

[...] la televisión es la primera escuela del niño (la escuela divertida que precede a la escuela aburrida); y el niño es un animal simbólico que recibe su *imprint*, su impronta educacional, en imágenes de un mundo centrado en el hecho de ver. (Sartori, 2002, p.41)

Lo más preocupante de todo esto es que este niño, formado bajo esta cultura exclusivamente audiovisual se convierte en un adulto sordo ante los estímulos que brinda la

cultura escrita. En otras palabras, para este autor, se trata de un adulto que difícilmente adoptará el hábito de leer y escribir.

En este mismo sentido, se pronunciaron autores como Freinet (1896-1966), quien en su momento vislumbró la importancia que estaba adquiriendo lo visual, en este caso, la imagen:

La imagen es hoy la forma superior de comunicación. Y contrariamente a lo que ha pasado con la escritura y el libro, que no han logrado sustituir el lenguaje, hoy estamos ante una técnica que tiende a generalizar su supremacía. Ya no se trata solamente de una élite o de una minoría de privilegiados o de especialistas la que ha sido afectada por este hecho, sino de la masa del pueblo y del conjunto de los pueblos, ya que serán países enteros los que pasarán tal vez de una cultura de la palabra a la cultura de la imagen sin pasar por la etapa intermedia de la escritura y del libro. (Freinet, citado por Ferrés, 1994, p. 19)

Lo anterior también se ve reforzado por McLuhan, quien señala que esta primacía de los medios de comunicación puede incluso generar cambios sustanciales en la percepción humana: “los medios de comunicación, cambiando el entorno, hacen surgir en nosotros relaciones únicas de percepción sensorial. La extensión de un sentido cualquiera transforma nuestra manera de pensar y de actuar, nuestra manera de percibir el mundo. Cuando cambian estas relaciones, cambia el hombre” (McLuhan, citado por Ferrés, 1994, p. 25). En este sentido, es importante remarcar que leer y contemplar una imagen son dos operaciones distintas desde el punto de vista del proceso mental: “el hombre que lee es un hombre deductivo, racional, analítico, riguroso, preciso” (Ferrés, 1994, p. 26). Mientras que la contemplación de una imagen

[...] sólo puede hacerse sumergiéndose en ella. Es una operación sintética, que se realiza primariamente de una manera global. La actual profusión de imágenes y sonidos está dando lugar al nacimiento de un nuevo tipo de inteligencia. El nuevo hombre, con predominio del hemisferio derecho, comprende sobre todo de un modo sensitivo, dejando que vibren todos sus sentidos. Conoce a través de sensaciones. Reacciona ante los estímulos de los sentidos, no ante las argumentaciones de la razón.

El adulto crecido en la antigua cultura, con predominio del hemisferio izquierdo, sólo comprende abstrayendo. El joven solo comprende sintiendo. (Ferrés, 1994, p. 26)

Dicho esto, en términos educativos, consideramos que, en este contexto mediado por imágenes, se hace necesario orientar el aprendizaje hacia el desarrollo de habilidades cognitivas que le permitan al estudiante analizar y valorar la información con la que está siendo bombardeado diariamente, pues de lo contrario, como lo sostiene el mismo Sartori (2002), los medios audiovisuales terminan por convertirse en meros aparatos de manipulación ideológica.

Asimismo, es importante resaltar que la postura que sostenemos acá en cuanto a la relación entre imagen y palabra es convergente. Es decir, consideramos la imagen como una forma de expresión complementaria, teniendo en cuenta que en el presente entorno comunicativo “codificar y decodificar mensajes audiovisuales se ha ido convirtiendo en una alfabetización tan básica y fundamental como la lecto-escritura tradicional” (Aguaded, citado por Ferrés, 2014, p. 200).

1.1.3 La ideología neoliberal

Para completar el panorama general en el que se mueve la sociedad contemporánea, sin duda alguna, debemos referirnos a una ideología que abarca tanto el terreno económico, como el político y el social. Nos referimos a la ideología neoliberal y a las terribles consecuencias que ha traído consigo en el desarrollo del ser humano. Podría decirse que su influjo ha generado un total desplazamiento del ser al tener; es decir, medimos el valor de un ser humano no por lo que es, sino por lo que tiene (Fromm, 2006). Vamos a ver, entonces, más de cerca algunas de sus principales características.

Lo primero que hay que decir, tal como se enunciaba anteriormente, es que, por cuenta del neoliberalismo, el hecho de tener y acumular muchas cosas (la mayoría innecesarias) se ha convertido en un rasgo esencial de nuestra sociedad. El consumismo está a la orden del día. Hoy compramos un teléfono de última generación, pero a los pocos meses sale uno nuevo y se nos impone la necesidad de comprarlo, pues se supone que hay que estar a la vanguardia tecnológica. Y lo mismo ocurre con cientos de productos más. Se consume de una forma desenfadada, como si en las cosas pudiéramos encontrar el sentido que buscamos, pero lo cierto es que este sentido sólo se encuentra en el otro; en el afecto humano:

El consumo se da como repetición neurótica, no puede ser un rito que libere y abra a la novedad de la vida desde la reiteración de la vida misma. Son bienes que hay que reiterar, repetir, porque no llenan. Y es que lo único que llena es el afecto humano, y éste queda excluido del mero placer, del mero poder, de la crasa riqueza. Sólo queda repetir el consumo de esos bienes, buscando el hartazgo; hartazgo que no llega nunca, porque no tienen capacidad de satisfacción. Y por eso es deseo insaciable, infinito. (Beuchot, 1999, p. 75)

De igual modo, vivimos de apariencias: se finge riqueza, poder, amistad, belleza, juventud, etc. La nuestra es una sociedad basada en el hedonismo, el narcisismo, el consumismo y el individualismo (Lipovetsky, 2002; Beuchot; 1999). Estamos tan preocupados por nuestro propio bienestar que hemos olvidado al otro.

Beuchot (1999) caracteriza de la siguiente forma los rasgos esenciales del neoliberalismo:

[...] exagera hasta lo indecible la libre empresa, la libre circulación y competencia del liberalismo antiguo o clásico. Y, ya que es un capitalismo extremo, está polarizado hacia el consumo y, por ende, al hedonismo como sentido de la vida. Se oculta con diferentes máscaras, pero ha sido detectado como neoliberalismo, neocapitalismo y neoconservadurismo. Son sus principales nombres, y corremos el peligro de que, con la globalización, se haga omnipresente. (p. 69)

La primacía de estos valores ha engendrado a un ser humano que se centra en sí mismo y en la satisfacción de sus deseos. Beuchot (1999) lo expresa en estos términos: “Este individualismo, tal vez más que centrado en la inteligencia o en la razón, está centrado en la voluntad, en el deseo” (p. 70). Por ello, para el individuo contemporáneo el hedonismo se ha convertido en una parte fundamental de su vida. De hecho, para Beuchot, el origen mismo del neoliberalismo puede rastrearse en el deseo desmedido que gobierna al individuo:

El deseo no tiene fondo. Cree que puede satisfacer sin fin, enriquecerse sin límites. La racionalización del deseo y de los bienes, sobre todo en circunstancias de escasez, es lo que se necesita [...] No se quiere decir que no tenga su racionalidad; su racionalización; pero está inclinada hacia el individuo y sus prerrogativas, no hacia la

comunidad. Es el endiosamiento del deseo individual. Por eso se promueven ideologías o formas de pensamiento que lleven al relativismo del deseo, sobre todo al relativismo moral. Todo se justifica si es producto del deseo. Mi deseo legitima todo. Se confunden los deseos con las necesidades. Todo lo que para mí es deseo adquiere las proporciones de una necesidad. (Beuchot, 1999, p. 74)

Esta búsqueda desmedida por satisfacer los deseos individuales acrecienta el egoísmo y aumenta la competitividad, sin dejar mayor espacio para expresarse afectivamente. Así, bajo el neoliberalismo “[...] se tiene que demostrar que se es competente, todo se va en rivalizar. Se ensalza a los fuertes. No se considera competentes a los viejos, a los débiles, etc. Pero eso no es lo peor. El que compite no ama, pues está muy ocupado en ver a los demás como rivales” (Beuchot, 1999, p. 70).

Para Beuchot (1999), lo más grave del neoliberalismo es la miseria de la simbolicidad que trae consigo: “Mata al hombre; pero no por lo que más frecuentemente se cree, a saber, sus economías injustas y sus políticas elitistas, sino porque mata en el hombre la capacidad simbólica, lo vacía de sentido”. Así, el autor señala lo paradójico que resulta encontrar uno de los mejores argumentos contra el neoliberalismo en el mismo modelo de ser humano que engendra: “Un tipo de hombre infeliz, disfrazado de tener, pero sin ser; abrumado por el vacío que le deja el cúmulo de cosas con el que pretende llenarlo” (Beuchot, 1999, p.76).

Debido a esto, pensamos que desde el ámbito educativo resulta pertinente tratar de abordar estrategias que puedan contrarrestar esta ideología. Es por esta razón, entre otras cosas, que decidimos promover el aprendizaje colaborativo en la presente propuesta, tal y como veremos en los capítulos tres y cuatro.

1.2 La filosofía en el contexto neoliberal

Como es de esperarse, el neoliberalismo ha tenido un fuerte impacto en todos los aspectos de la sociedad y la enseñanza no ha sido la excepción. En este caso, nos referimos concretamente a la enseñanza de las humanidades y, en particular, de la filosofía. En efecto, en una sociedad regida por intereses económicos y políticos, resulta cada vez más difícil que las humanidades puedan abrirse paso. En este mundo, gobernado por una razón instrumental, se considera que un estudiante será más productivo o “competente” en la medida en que tenga

una menor formación cultural y humanística (Vargas Lozano, 2011, p. 15). De modo que este tipo de formación sobra.

Una de las asignaturas que se ha visto más afectada por esta razón instrumental ha sido sin duda alguna la filosofía, a tal punto que en muchos países ha sido suprimida del plan de estudios y en otros tambalea constantemente (UNESCO, 2011). A este respecto, Gabriel Vargas Lozano (2011), en su momento coordinador del Observatorio Filosófico de México y un ferviente defensor de la enseñanza de la filosofía, sostiene lo siguiente:

La filosofía es hoy más necesaria que nunca en la educación y la cultura; sin embargo, en países como el nuestro, así como en otros de América Latina, los que dirigen la educación, están siguiendo una tendencia muy poderosa ligada a los intereses del productivismo y del consumismo que, en forma silenciosa ha decidido eliminar la filosofía como parte de la formación de los jóvenes que cursan la enseñanza media superior. Este hecho no solo es grave en sí mismo si no lo es todavía más por la ausencia de la filosofía en el conjunto de la sociedad. (p. 12)

¿Por qué es tan importante, entonces, que no se prescindiera de la filosofía en la sociedad? ¿Para qué seguir enseñándola en las aulas de bachillerato? Antes de intentar dar respuesta a estos interrogantes, resulta conveniente tratar de esbozar lo que entendemos por filosofía, pues de ello dependerá la respuesta que demos.

1.3 Hacia una caracterización de la filosofía

Al preguntarnos por la significación de la filosofía, ocurre algo que no se da en los demás campos del saber. Es decir, si le preguntamos a un físico qué es la física, seguramente no tendrá problema alguno en definirla y delimitar su objeto de estudio. En la filosofía, por el contrario, ocurre que sus representantes no logran ponerse de acuerdo. De este modo, en la historia de la filosofía nos encontramos con múltiples y variadas definiciones acerca de lo que es la filosofía. En este apartado, lo que buscamos mostrar es que, justamente, en esa diversidad reside la unidad de la filosofía (Ferrater Mora, 1964).

En este sentido, Ferrater Mora (1964) señala en su *Diccionario de Filosofía* que es muy característico encontrar en la filosofía algunas condiciones dobles. Así, de un lado, la filosofía manifiesta un interés universal, pero también escaso interés por la diversidad de los hechos. Por otro lado, subraya la superioridad de la razón, pero a veces se deja llevar por una

intuición muy próxima al misticismo, más que hacia un discurso propiamente racional. Otras veces, se centra en la teoría, pero resalta también la importancia de la práctica y de llevar una vida virtuosa. De otro lado, no quiere dar nada por supuesto, pero está sumergida en toda clase de suposiciones. Algunas veces es especulativa, pero sin dejar de lado su actitud crítica. Otras veces, busca identificarse con la ciencia y el saber puro, pero, a su vez, persigue la salvación (pp. 661 y ss.).

Russell (1971), por su parte, trata de situar en un punto intermedio a la filosofía, colocándola entre la teología y la ciencia:

Como la teología, consiste en especulaciones sobre temas a los que los conocimientos exactos no han podido llegar; como la ciencia, apela más a la razón humana que a una autoridad, sea ésta de tradición o de revelación. Todo conocimiento *definido* pertenece a la ciencia [...] y todo *dogma*, en cuanto sobrepasa el conocimiento determinado, pertenece a la teología. Pero entre la teología y la ciencia hay una *tierra de nadie*, expuesta a los ataques de ambas partes: esa *tierra de nadie* es la filosofía. Casi todos los problemas que poseen un máximo interés para los espíritus especulativos no pueden ser resueltos por la ciencia, y las certeras réplicas de los teólogos ya no nos parecen tan convincentes como en los siglos pasados. (p. 21)

Años antes, Unamuno (1977), al referirse a la relación entre filosofía y religión, había señalado su relación conflictiva, pero necesaria: “Filosofía y religión son enemigas entre sí, y por ser enemigas se necesitan una a otra. Ni hay religión sin alguna base filosófica ni filosofía sin raíces religiosas; cada una vive de su contraria” (p. 91). Esta unidad, fruto de la lucha de los contrarios, es la que nos gustaría remarcar como característica esencial de la filosofía, la cual podemos ver desde la Antigüedad griega con el filósofo presocrático Heráclito. Baste para ello recordar un par de fragmentos al respecto. Así, en el fragmento ocho sentencia: “Lo que se opone es concorde, y de los demás discordantes [se forma] la más bella armonía, y todo se engendra por la discordia” (Mondolfo, 2007, p.31). Y más adelante, en el fragmento diez, afirma: “Conexiones: enteros y no enteros, convergente divergente, consonante disonante: de todos uno y de uno todos” (Mondolfo, 2007, p.32).

Como vemos, hay que buscar la armonía; la unidad en los contrarios. En este mismo sentido, se pronuncia Lyotard (1989), quien retoma los postulados de Heráclito, a los que

añade las ideas de Platón y Hegel al respecto. Lo primero que señala el autor es que en lugar de preguntarnos “¿qué es la filosofía?” (una empresa fallida, según nos dice), deberíamos preguntarnos “¿por qué filosofar?”, con lo cual se estaría acentuando la discontinuidad del proceso de filosofar. Lyotard (1989) lo explica de la siguiente forma:

«Por qué» lleva en sí mismo la destrucción de lo que cuestiona. En esta pregunta se admiten a la vez la presencia real de la cosa interrogada (tomamos la filosofía como un hecho, una realidad) y su ausencia posible, se dan a la vez la vida y la muerte de la filosofía, se la tiene y no se la tiene [...] El secreto de la existencia de la filosofía pudiera estribar precisamente en esta situación contradictoria, contrastada. (p.80)

Para entender mejor lo anterior, el autor señala que es fundamental estudiar el deseo, dado que en la raíz misma del término “filosofía” (*phileien*) lo encontramos. Es importante, entonces, hacer dos acotaciones en relación con el deseo. La primera de ellas se refiere a la relación entre sujeto y objeto. A este respecto, Lyotard aclara que el deseo no debe plantearse en términos dualistas entre un sujeto que desea y un objeto deseado. Explica que esta forma de plantear el problema nos conduce inevitablemente a la doctrina de la causalidad, con lo cual la cuestión se reduce a establecer la causa que desencadena el movimiento. En este caso, se trataría entonces de establecer si es lo deseable lo que causa el deseo o si, por el contrario, el deseo crea lo deseable:

El deseo no pone en relación una causa y un efecto, sean cuales fueren, sino que es el movimiento de algo que va hacia lo otro como hacia lo que le falta a sí mismo. Eso quiere decir que lo *otro* (el objeto, si se prefiere, pero precisamente, ¿es el objeto deseado en apariencia el que de verdad lo es?) está presente en quien desea, y lo está en forma de ausencia. Quien desea ya tiene lo que le falta, de otro modo no lo desearía, y no lo tiene, no lo conoce, puesto que de otro modo tampoco lo desearía. [...] Así, pues, por ambas partes existe la misma estructura contradictoria, pero simétrica: en el «sujeto», la ausencia del deseo (su carencia) en el centro de su propia presencia, del no-ser en el ser que desea; y en el «objeto» una presencia, la presencia del que desea (el recuerdo, la esperanza) sobre un fondo de ausencia, porque el objeto está allí como deseado, por lo tanto, como poseído. (Lyotard, 1989, pp. 81-82)

La segunda observación tiene que ver con la estructura del deseo, compuesta básicamente por este juego dialéctico entre la presencia y la ausencia:

De hecho, el deseo está provocado, establecido por la ausencia de la presencia, o a la inversa; algo que está ahí no está y quiere estar, quiere coincidir consigo mismo, realizarse, y el deseo no es más que esta fuerza que mantiene juntas, sin confundirlas, la presencia y la ausencia (Lyotard, 1989, p.82)

Para ilustrar lo anterior, Lyotard recurre al *Banquete*, concretamente al pasaje relativo al nacimiento de Eros, quien fue concebido por Poros y Penía, dos dioses que representan valores y visiones opuestas del mundo. Poros representa la abundancia, mientras que Penía representa la carencia. De modo que Eros siempre se está moviendo entre este juego de contrarios: entre la pobreza y la riqueza; entre la mortalidad y la inmortalidad; entre aquello que consigue, pero que pronto se le escapa, etc.

Dicho esto, “Debe quedar claro pues que por la palabra deseo entendemos la relación que simultáneamente une y separa sus términos, los hace estar el uno en el otro y a la vez el uno fuera del otro.” (Lyotard, 1989, p.89).

Más adelante, Lyotard (1989) dirá algo fundamental en torno a aquello que nos mueve a filosofar. Según él, “Hay que filosofar porque se ha perdido la unidad” (p.101). ¿Pero a qué unidad se refiere? Tomando como referencia una obra temprana de Hegel, dice lo siguiente: “Cuando la fuerza de la unificación desaparece de la vida de los hombres, cuando las oposiciones han perdido su relación y su interacción activas y han adquirido la autonomía, aparece entonces la necesidad de la filosofía” (Hegel, citado por Lyotard, 1989, p.101).

De lo anterior, nos interesa mostrar cuáles son estas oposiciones a las que Hegel se refiere. Más adelante, explica:

Las oposiciones que bajo la forma de espíritu y de materia, de alma y de cuerpo, de fe y de entendimiento, de libertad y de necesidad, etc., y de otras muchas formas en círculos más restringidos eran antaño significantes y sostenían todo el peso de los intereses humanos... (Hegel, citado por Lyotard, 1989, p. 103)

Si analizamos con atención estas parejas de opuestos, veremos que cada una de ellas corresponde a los intereses filosóficos que en determinada etapa de la historia tuvieron los seres humanos. Así, en la Antigüedad podemos situar la pareja de espíritu y materia, mientras que a lo largo de la mayor parte de la Edad Media encontramos la oposición entre

entendimiento y fe. Y posteriormente, durante la Modernidad, asistimos al conflicto entre libertad y necesidad.

De esta manera, sería muy problemático afirmar que existe una continuidad en los intereses de la filosofía a lo largo de su historia; lo que podemos ver, más bien, es una especie de discontinuidad, pero dicha discontinuidad, revela, a su vez, su característica fundamental: el deseo constante por restablecer la unidad que se encuentra en los opuestos (Lyotard, 1989, p. 116).

1.4 El papel de la filosofía en la EMS

Definido lo anterior, pasemos ahora a hablar de la función de la filosofía en el aula. Queremos resaltar al menos cuatro funciones de la filosofía en la EMS. Para empezar, resulta paradójico que en la era de la información, reine la desinformación. Al inicio mencionábamos que cada minuto estamos siendo bombardeados por cientos de datos que en muchos casos resultan ser totalmente inútiles. En este contexto, la filosofía representa una suerte de tamiz que le permite al estudiante valorar aquella información que recibe diariamente. En una sociedad tan fluctuante y carente de criterios estables, como lo señalábamos más arriba, la filosofía juega un papel fundamental, ya que les permite a los estudiantes analizar de forma crítica la información que reciben diariamente a través de distintos medios.

En segundo lugar, y ligado al anterior punto, la filosofía provee al estudiante de bachillerato con herramientas conceptuales y metodológicas que le permiten cuestionar los saberes culturales, sociales, políticos y demás de su entorno. Al cultivar esta actitud crítica, se contribuye a formar la personalidad de los adolescentes, la cual sería la tercera función de la filosofía en el bachillerato. Todas estas herramientas conceptuales y metodológicas le permiten al estudiante enfrentar de mejor forma su adolescencia y las múltiples crisis que ésta conlleva. El amor, la muerte, dios, la libertad, la sexualidad y la identidad son sólo algunos de los principales problemas a los cuales se ven enfrentados diariamente los estudiantes en esta etapa de su desarrollo. Si bien en la filosofía probablemente no encuentren respuestas ni manuales acabados acerca de cómo proceder en cada uno de estos casos, al menos sí les servirá para encarar mejor dichos problemas.

Finalmente, vemos que el sistema económico actual quiere ciudadanos obedientes, buenos consumidores y productores. Ante esta demanda de pasividad, la filosofía responde

activamente formando ciudadanos críticos que puedan ejercer un papel participativo en su sociedad. La UNESCO (2011), en su informe denominado *Filosofía, una escuela de la libertad* sostiene lo siguiente:

La función esencial de la filosofía en la escuela radica menos en el aprendizaje del razonamiento que en la crítica de los saberes y de los sistemas de valores [...]. La fuerza pedagógica de la filosofía reside, a la vez, en las estructuras críticas que enseña a utilizar y en los corpus de saber sobre los cuales versa. Ese aprendizaje –que es, ante todo, el de la capacidad de criticar una cultura, la cultura propia de uno mismo– significa que la filosofía es una potente herramienta de formación y de transformación de la personalidad. (p.93)

Como puede observarse, no cabe duda de la gran importancia de la enseñanza de la filosofía en el bachillerato y de las consecuencias que traería consigo su ausencia en las aulas.

Es pertinente recordar que al inicio del texto hablábamos de las implicaciones de vivir en una sociedad gobernada por los medios de comunicación y, en particular, de los medios audiovisuales. Teniendo eso en cuenta, consideramos que en este contexto es fundamental orientar el aprendizaje hacia el desarrollo de habilidades que les permitan a los estudiantes valorar de forma crítica la información que reciben a través de estos canales. En lo que sigue, nos referiremos al lugar que ocupan las habilidades en la EMS y cuál es la importancia que se les confiere.

1.5 La importancia de las habilidades filosóficas en la EMS

En el documento elaborado por la SEP (2017) *Planes de estudio de referencia del marco curricular común de la Educación Media Superior*, se señala la importancia fundamental que tiene el desarrollo de habilidades en los estudiantes que les permitan reflexionar y afrontar más acertadamente los problemas con los que se encuentran diariamente y darles dirección a sus vidas. Tales habilidades son el *cuestionamiento*, la *argumentación* y el *análisis*, entre otras (p. 778). De igual forma, el modelo de formación propuesto por el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) también busca como uno de sus elementos centrales el desarrollo de habilidades en sus estudiantes. A este respecto, sostiene lo siguiente:

[...] formar al estudiante con elementos teóricos y metodológicos para que sea capaz de aprender a conocer por sí mismo, desarrollar habilidades y procedimientos que le permitan adquirir, seleccionar y analizar información con el propósito de ampliar su conocimiento, y aprender a problematizar e investigar desde una perspectiva filosófica. (UNAM/CCH, 2016, p. 5)

Más adelante, en el *Programa de Filosofía I y II* se ve reforzado lo anterior de la siguiente forma:

A partir del conocimiento y el análisis de la filosofía y sus problemas, el alumno podrá valorar la actitud y el quehacer filosóficos ante la vida para vincularlos con su cotidianidad y contribuir al desarrollo de un pensamiento autónomo, creativo e imaginativo, mediante la adquisición de las habilidades argumentativas propias de la filosofía. Asimismo, le permitirá reflexionar y evaluar las razones que justifican sus creencias para comprender diferentes dimensiones del ser humano y de sí mismo en relación con el entorno histórico social y el medio ambiente. El alumno descubrirá, fomentará y resignificará sus habilidades y capacidades como ser libre, sensible, creativo, flexible, abierto y plural, a través de la reflexión sobre la responsabilidad, la calidad de vida y del cuidado ético de sí mismo y de los otros. (p. 15)

Como puede observarse, tanto la SEP como el CCH concuerdan en la importancia del desarrollo de habilidades filosóficas en los estudiantes como elemento fundamental para su desarrollo personal y social. Estas habilidades le permitirán al estudiante analizar de forma crítica la información que recibe constantemente.

Ahora bien, una vez expuesta la importancia que tiene para los estudiantes de EMS el desarrollo de habilidades filosóficas, quisiéramos pasar a describirlas en mayor detalle, pero antes de ello, creemos que es pertinente realizar algunas consideraciones generales al respecto.

1.6 El desarrollo de habilidades filosóficas

Llegados a este punto, cabe mencionar que, de nuestro énfasis en el factor procedimental, no se desprende un abandono por lo conceptual y actitudinal. Antes bien, queremos mostrar cómo desde lo procedimental podemos cubrir los demás ámbitos del

aprendizaje. En este sentido, el lector podrá juzgar hasta qué punto hemos logrado este propósito bajo el enfoque que hemos abordado.

1.6.1 Principales habilidades filosóficas

Lo primero que hay que decir es que hablamos de habilidades matemáticas, comunicativas, científicas, etc., pero rara vez nos referimos a las habilidades específicas del ámbito filosófico, si es que las hay. Cuando se trata de hablar del tema, como se mostró en el apartado anterior con los programas de la SEP y del CCH, lo que vemos es que se aborda de una forma poco sistemática. Esto nos ha llevado a plantearnos algunos interrogantes como los siguientes: ¿Cuáles son esas habilidades que frecuentemente emplean los filósofos en el desarrollo de sus construcciones teóricas? ¿Podrían catalogarse sencillamente como operaciones de pensamiento llevadas a un mayor nivel de profundidad o podríamos hablar realmente de algunas destrezas propias del ejercicio filosófico? Y si es así, ¿Cuáles serían estas habilidades y en qué consistirían cada una de ellas? En este apartado, trataremos de ofrecer algunas consideraciones para responder los anteriores interrogantes.

Es importante mencionar que este ámbito de estudio de las habilidades propiamente filosóficas, a pesar de la importancia que representa no únicamente para la filosofía, sino para el saber en general, ha sido muy poco desarrollado en nuestro contexto. Uno de los pocos trabajos dedicados concretamente al tema es el de Morett (2006), el cual tomaremos como base principal para el desarrollo de lo que sigue.

El punto de partida de Morett (2006) son las operaciones de pensamiento, que otros autores como Sánchez (1991; 1995a y 1995b) y Campirán (2000 y 2008) denominan habilidades de pensamiento. De este modo, basándose en autores como Raths (1997) y Marzano (2005), realiza una propuesta de categorización de las operaciones de pensamiento. En dicha propuesta, podemos encontrar operaciones tales como el *análisis*, la *observación*, la *categorización*, la *formulación de hipótesis* y la *comparación*, entre otras.

Hecho lo anterior, el siguiente paso del autor es el análisis concreto de la obra de un filósofo para ver si podemos hallar un desarrollo tal de estas operaciones que nos permita hablar de habilidades filosóficas propiamente dichas. Para ello, el pensador que Morett ha elegido es Nietzsche, dada la riqueza de su obra y la vigencia actual de su pensamiento.

Antes de entrar a la discusión de su obra, debemos hacer una aclaración importante. Y es que las operaciones de pensamiento y, por ende, las habilidades no se dan de forma aislada (Vygotsky, 2015; Morett, 2006). Es decir, no podemos separar del todo el análisis, por ejemplo, de operaciones que suelen acompañarlo como lo son la observación y la comparación. Esto para señalar que una de las mayores dificultades con las que nos tropezamos en la presente propuesta es justamente la identificación clara de las habilidades que en cada caso concreto está usando el autor. Morett (2006) señala esta dificultad de la siguiente forma:

[...] cada texto del pensador alemán posee una gama de operaciones y habilidades que revelan que las operaciones del pensamiento no se dan de manera aislada o separada y que únicamente por razones analíticas es posible considerarlas segmentadamente gracias a un esfuerzo de abstracción. De hecho, dichas operaciones vienen en racimos, lo cual revela y, a la vez incrementa la complejidad de los textos y, por lo tanto, del pensamiento. (p.65)

Dicho lo anterior, podemos pasar a la descripción de las distintas habilidades que se manifiestan en la obra de Nietzsche. La primera de ellas es la *construcción de categorías*. Así, para Morett (2006)

En el terreno de la filosofía, la creación y el uso de categorías de pensamiento constituyen la manera habitual de comprensión e interpretación de la realidad. A la vez, mediante nuevas y elaboradas categorías se proponen problematizaciones teóricas que poseen implicaciones para la ciencia, la idea de la historia y de la sociedad, pero, sobre todo, para la comprensión de la cultura. (pp. 65-66)

Más adelante, Morett (2006) señala que, en el ámbito propiamente filosófico, la categorización “se entiende igualmente como nombrar, identificar o designar un fenómeno sin lo cual es imposible acercarnos a su comprensión. Se asume también como la acción de dar sentido a la experiencia efectuando distinciones muy finas” (p. 67).

Para hacer patente lo anterior, Morett cita una serie de ejemplos en los cuales vemos la forma en la que Nietzsche crea nuevas categorías de pensamiento. En este caso concreto, el autor toma dos de las categorías más conocidas de Nietzsche, a saber, lo apolíneo y lo

dionisiaco, expresadas ampliamente en *El nacimiento de la tragedia*, una de sus primeras obras, pero no por ello menos rica en su desarrollo filosófico. Así, Nietzsche (2004) explica dichas categorías de la siguiente forma:

[...] el desarrollo del arte está ligado a la duplicidad de lo *apolíneo* y lo *dionisiaco*: de modo similar a como la generación depende de la dualidad de los sexos [...]. Esos nombres se los tomamos en préstamo a los griegos [...]. Con sus dos divinidades artísticas, Apolo y Dioniso, se enlaza nuestro conocimiento de que en el mundo griego subsiste una antítesis enorme, en cuanto a origen y metas, entre el arte del escultor, arte apolíneo, y el arte no-escultórico de la música, que es el arte de Dioniso: esos dos instintos tan diferentes marchan uno al lado del otro, casi siempre en abierta discordia entre sí y excitándose mutuamente a dar a luz frutos nuevos y cada vez más vigorosos, para perpetuar en ellos la lucha de aquella antítesis, sobre la cual sólo en apariencia tiende un puente la común palabra “arte” hasta que, finalmente, por un milagroso acto metafísico de la “voluntad” helénica, se muestran apareados entre sí, y en ese apareamiento acaban engendrando la obra de arte a la vez dionisiaca y apolínea de la tragedia ática. (pp. 41-42)

Según vemos, estas categorías son construidas con base en las figuras de los dioses griegos Apolo y Dioniso. En cuanto a las operaciones mentales usadas, tal y como lo señalamos anteriormente, vemos que, en el momento de realizar esta categorización, convergen distintas habilidades. Así, lo primero que observamos es que Nietzsche realiza un análisis que le permite identificar las características originarias de estos dioses griegos, luego de lo cual entran en escena otras habilidades como la *interpretación*, la *formulación de conjeturas* y la *simbolización* (Morett, 2006, p. 69).

Más adelante, vemos que otra de las habilidades que se encuentra presente en Nietzsche es el *pensamiento analógico*, que consiste en diseñar o imaginar paralelismos entre categorías, conceptos, objetos, etc. (Morett, 2006, p. 70). En la obra en cuestión, Nietzsche realiza un paralelismo entre Apolo y Dioniso con el sueño y la embriaguez. De acuerdo con Morett (2006), este ejercicio analógico le sirve para hacer una lectura crítica de la cultura de su época:

El Apolo y el Dionisos de la mitología griega no son los *espíritus apolíneo y dionisiaco*, ni el significado de los estados de trance de la pitonisa, tal como ocurrían en Delfos realmente equivalen al significado que Nietzsche incorpora a sus propias nociones, con las cuales da lectura y hace crítica a la cultura de su época. (p. 74)

De esta forma, a través de este acercamiento analógico, señala el autor, puede entenderse que en pleno siglo XXI la gente acuda a nuevas formas de oráculos y pitonisas, como el tarot, las runas o el calendario chino, entre otras, quienes interpretan los signos y predicen la suerte de sus fieles.

Posteriormente, vemos que otras de las habilidades patentes en la obra del filósofo alemán son la *interpretación y la codificación*. Morett (2006) lo explica así:

El rescate del arte helénico, la valoración de la dimensión histórica de las fiestas de los griegos y de los bárbaros asiáticos, o la incorporación de los atributos de las figuras míticas del fauno o del sátiro, a la noción del espíritu dionisiaco y apolíneo, son reflexiones que surgen de una operación cognitiva de extrema importancia: la *interpretación y la codificación*. (p.74)

Otra habilidad fundamental dentro del ejercicio filosófico es, sin duda alguna, la *observación*, pero no de cualquier tipo. En el ejercicio filosófico, se requiere ir más allá de la apariencia de la cosa, en búsqueda de su sentido último. Morett (2006) lo expresa así:

Esta habilidad de penetrar en las sombras y en las apariencias; esta posibilidad de resistir la inmediatez para trascender a expresiones más acabadas de vida, han conformado la animación del pensar filosófico. La diferencia entre la observación asociada a la vida cotidiana y la observación que Nietzsche aplica radica en que la primera es básicamente fenoménica, en tanto que la segunda atisba, insistente y críticamente, la esencia de la cultura. (p. 81)

Para lograr efectuar este tipo de observación, es fundamental realizar un análisis crítico de todo lo observado, sin perder de vista que lo que se busca es penetrar en el sentido de las cosas (Morett, 2006, p. 80).

Otra operación recurrente en la obra de Nietzsche es la *simbolización*. Como es bien sabido, *Así habló Zaratustra* nos ofrece diversos ejemplos. En esta obra, podemos ver figuras

de un rico valor simbólico como el sol, los ancianos y los santos; el dragón, el águila, la serpiente, etc. Por sólo tomar uno de estos ejemplos, podemos recordar el pasaje acerca de las tres transformaciones del espíritu: “Tres transformaciones del espíritu os menciono: cómo el espíritu se convierte en camello, y el camello en león, y el león, por fin, en niño” (Nietzsche, 2003, p. 53).

Morett (2006) entiende este proceso de simbolización en filosofía como la “aplicación de habilidades de construcción simbólica, o mejor, de estructuración de las urdimbres de significación que se concentran en núcleos semánticos de diverso orden (...)” (p. 81). Y agrega más adelante: “En el proceso de comprensión simbólica figura evidentemente, la descripción de los símbolos e incluso su descodificación, lo mismo que la interpretación de los diálogos que figuran en las novelas o en los textos de las obras filosóficas” (Morett, 2006, pp. 81-82).

Ahora bien, dado que en la presente propuesta trabajamos con los medios audiovisuales, y en especial con el cine, como lo veremos más adelante, apelamos no ya a los textos como unidades de análisis, sino más bien a cortometrajes, secuencias breves de películas y de series, etc. De igual forma, dado el nivel educativo para el cual está pensada esta propuesta y sus fines concretos, se habla no ya de la creación de símbolos, como vimos con Nietzsche, sino de su análisis. Por ello, en adelante, al referirnos a este tipo de análisis cuyo énfasis reside en lo audiovisual, usaremos la expresión *análisis simbólico*. De acuerdo con el autor, esta habilidad envuelve al menos tres elementos clave: a) la capacidad para identificar núcleos simbólicos, b) así como para darles un sentido (interpretarlos) y, en lo posible, d) llegar a relacionarlos con la vida cotidiana.

Siguiendo con la simbolización, podemos ver que Nietzsche la lleva a los grados máximos de su desarrollo, con lo cual su complejidad aumenta notablemente. Así lo explica Morett (2006):

Nietzsche no solamente construye símbolos y se apoya en ellos para pregonar el mensaje de Zaratustra, sino que él mismo reflexiona en torno al sentido de la simbolización, por ejemplo, cuando habla del paroxismo o del ditirambo que tienen lugar en el espíritu dionisiaco. Además, en la operación de la simbolización se aglutinan todas, o por lo menos, muchas de las operaciones de pensamiento, como la

de imaginar, comparar y observar, incluida las de conceptualizar y categorizar que, como hemos dicho, son determinantes en su pensamiento. (p. 85)

Lo anterior explica en parte una de las razones que nos llevaron a trabajar principalmente el análisis simbólico y no otra habilidad, pues tal y como vemos, en ella convergen otras operaciones de pensamiento tales como la conceptualización, la categorización y la observación, entre otras.

De otro lado, y volviendo al inicio de este apartado, en la cita que hicimos acerca de lo apolíneo y lo dionisiaco, veíamos que se encontraba patente la contradicción; esta lucha constante entre lo apolíneo y lo dionisiaco. A su vez, en cada uno de estos símbolos, al igual que ocurría con Eros, se hace evidente esta lucha interna, tal como lo expresa Morett (2006):

Un caso muy claro se presenta en el símbolo de lo dionisiaco, pues su espíritu resume, justamente, la contradicción: la vida, la exaltación, la fuerza primordial de la vida, pero también la aniquilación, la destrucción, el sufrimiento, la mesura y la cordura de lo apolíneo. De la misma manera, el espíritu apolíneo constituye una figura que encierra la contradicción en tanto que reconoce y, a la vez teme y desea al espíritu dionisiaco que muy interiormente en él mismo se oculta y que, en el peor de los momentos puede brotar con explosividad. (p. 85)

En las líneas precedentes, y sobre todo en el apartado dedicado a la forma en la que estamos entendiendo la filosofía, se hacía patente nuestro énfasis en esta lucha constante de los opuestos, entendida como el motor que desencadena el ejercicio filosófico. En concordancia con ello y con lo desarrollado hasta ahora en este apartado, queremos mostrar que el *pensamiento dialéctico*, además de ser entendido primordialmente como un método filosófico (Ferrater Mora, 1964), puede verse también como una habilidad filosófica.

Así las cosas, dado el desarrollo que hemos venido realizando, nuestra propuesta no puede menos que estar basada en la dialéctica hegeliana, la cual expondremos a grandes rasgos a continuación.

Para Kojève (2013), la dialéctica hegeliana se sustenta fundamentalmente en el lenguaje, principalmente en el discurso. Para este autor, la dialéctica consiste en el “(...) simple hecho que hay o puede haber para cada discurso un contradiscurso, que una

proposición positiva puede ser opuesta a una proposición negativa del mismo contenido, que cada afirmación se deja negar” (p. 92).

Para Cuebas Landero (2019), por su parte, la dialéctica entendida como filosofía y como método encuentra su postulado fundamental en la totalidad, de acuerdo con lo cual todo lo que existe se encuentra en movimiento y transformación constante (p. 17). De esta manera, cuando Hegel señala que

“el espíritu es un círculo que se vuelve sobre sí mismo, que presupone su comienzo y sólo lo alcanza al final” está dejando muy en claro que el espíritu –siendo conciencia, razón– comienza sólo cuando termina: un proceso dialéctico nuevo se inicia precisamente cuando un proceso anterior termina, en síntesis; mismo que da inicio a otro proceso. El espíritu humano, analizado desde las leyes de la dialéctica, es movimiento constante, es desarrollo. (Cuebas Landero, p.18)

Asimismo, tradicionalmente, la dialéctica hegeliana se ha entendido en tres momentos fundamentales: una afirmación (tesis), una negación (antítesis) y, finalmente, la negación de la negación (síntesis), siendo esta última la unidad de la diversidad contenida en los momentos anteriores. Dicho proceso puede entenderse mejor si se lo compara con la figura de una espiral ascendente.

Así, cuando el espíritu vuelve sobre sí, no regresa al punto de inicio del proceso que está terminando y se repite su movimiento cual carrusel recorriendo una y otra vez los mismos puntos de referencia. No, el espíritu “vuelve” sobre sí pero no regresa al mismo lugar. El movimiento lo lleva a un punto, a un momento, a un proceso distinto cada vez. (Cuebas Landero, p. 18)

Por ello recurrimos a la figura de la espiral ascendente. Cada momento, entonces, integra el anterior, pero, a su vez, va más allá, lo supera. (Sandor, 1964, p. 115).

De igual forma, tal y como lo señalábamos en líneas anteriores, este proceso se ve detonado por la contradicción; por la lucha constante entre los opuestos:

El movimiento y los cambios de un proceso cualquiera (individual, político, social, económico, natural...) tienen como causa fundamental la interrelación de los opuestos. En el decurso de su lucha, los elementos contrapuestos describen

trayectorias inesperadas, por cuanto no siguen líneas de evolución uniformes y unidireccionales; con rara frecuencia experimentan retrocesos o debilitamiento. El resultado a que los opuestos llegan, está condicionado por todos los elementos comprendidos en su desarrollo. La síntesis a la que finalmente arriban está determinada por peculiaridades de los opuestos esenciales de la contradicción. (Cuevas Landero, p. 21)

Una vez más, vemos de qué forma las diversas interrelaciones establecidas entre los opuestos son el detonante que permite el desarrollo de diversos procesos, ya sean económicos, políticos, sociales e incluso mentales, como trataremos de sustentarlo en el capítulo tercero.

Finalmente, se nos podría objetar la falta de criterio lógico al abordar la dialéctica. Al respecto, como señala Ferrater Mora (1964), citando a Heiss,

[...] la dialéctica no tiene por qué seguir (como ha ocurrido con frecuencia en el pasado) las huellas de la lógica. Desde Kant (el primero que, según Heiss, tuvo conciencia del proceso de pensar dialéctico como proceso *sui generis*) se ha advertido que el modo de pensar dialéctico posee una legitimidad propia. Ésta se afianzó en Hegel a base del conocimiento de la historia, así como en varios autores después de Hegel a base del conocimiento de otras esferas de lo real y de múltiples formas de expresión. El fenómeno fundamental de todo pensar dialéctico es, para Heiss, el movimiento. En este sentido, todo pensar dialéctico sigue a Hegel en tanto que éste "proclama la falta de verdad del fenómeno inmediato a favor del movimiento". (p. 448)

La dialéctica, entonces, no se reduce a un enfoque lógico. Hay que tener presente que puede ser comprendida desde múltiples perspectivas (Ogaz, 2012), pero, en cualquier caso, consideramos que, al menos en lo que atañe a las bases de la dialéctica hegeliana, éstas se encuentran en el movimiento y la lucha de los opuestos.

En este sentido, lo que se postula acá es que el pensar de esta manera; es decir, el considerar no sólo una proposición afirmativa, sino también su negación y su síntesis, puede constituir, en efecto, una habilidad propia del ejercicio filosófico y, como tal, puede

enseñarse. Como pudimos ver, los intentos de respuesta a los problemas filosóficos no siempre convergen; por el contrario, suelen ser divergentes. Por ello, la promoción de esta habilidad no sería un problema, lo cual se verá de forma más concreta en los siguientes capítulos, principalmente en el tercero y el cuarto. Asimismo, veremos de forma sucinta que la dialéctica así entendida puede contribuir con el diseño de metodologías para el aprendizaje de la misma filosofía.

Una vez establecido lo anterior, el siguiente paso será abordar los elementos de análisis presentes tanto en la hermenéutica como en el cine. Esto en función del potencial simbólico que pueda representar cada uno de estos elementos.

Capítulo 2. Hermenéutica, cine y filosofía

En el presente capítulo queremos abordar los elementos de análisis que pueden sernos de utilidad en la lectura de algunos materiales audiovisuales dentro del aula. Para ello, en primer lugar, recurrimos a la hermenéutica y, en especial, a la hermenéutica simbólica. Posteriormente, planteamos una posible relación entre la filosofía y el cine. Finalmente, se tratan algunos elementos provenientes del análisis cinematográfico propiamente dicho, siempre teniendo como hilo conductor el potencial simbólico de cada uno de ellos. De igual modo, partimos del supuesto según el cual en un análisis es fundamental tener en cuenta no únicamente el contenido (subtexto), sino también la forma, pues es ésta la que moldea dicho contenido.

2.1 La hermenéutica

La hermenéutica surge como un intento por explicar las obras humanísticas e históricas del ser humano, tarea que no podía desempeñar la ciencia por sí sola. En este sentido, podemos entenderla como el estudio de la comprensión y, sobre todo, la comprensión de textos (Palmer, 2002, p. 29). Sin embargo, es importante mencionar que este concepto ha tenido distintas acepciones a lo largo de su historia. Si bien es cierto, como lo menciona Palmer, que se centra en la comprensión de textos, es oportuno mencionar que el concepto mismo de texto es bastante amplio. Al respecto, Beuchot (2007) sostiene lo siguiente:

[...] la noción de texto ha ido cambiando mucho. Por supuesto que se trata de interpretar textos escritos, que son los tradicionales. Pero también se ha añadido, por obra de Gadamer, al diálogo como texto, el cual es un texto más abierto que el escrito, pues este último ya está completo y cerrado, mientras que la conversación no sabemos dónde va a ir a parar. E, igualmente, Ricoeur ha llamado la atención a la acción significativa como texto, es decir, se trata de un texto más abierto aún, pues a veces nos resulta extraño, como las conductas de otras culturas, etc. (...). Pero también pueden considerarse como textos las obras de arte, y otras cosas; incluso sabemos que en diversas épocas se ha tomado al mundo como un texto. (p. 8)

De esta manera, la hermenéutica como interpretación de textos ofrece una cantidad infinita de posibilidades. Esto se debe, principalmente, a que una de las características

fundamentales del ser humano es la práctica constante de la interpretación. Diariamente nos vemos sometidos a un trabajo constante de interpretación en nuestra relación con el mundo y con los demás. “El hombre interpreta para comprenderse a sí mismo, a los otros, al mundo y a las infinitas relaciones vinculadas a su destino de búsqueda y recolección de interminables posibilidades de sentido” (Vergara, 2012, p. 80). Luego de definir en términos generales el objeto de la hermenéutica, el siguiente paso es abordar la línea específica que hemos trabajado en la presente propuesta.

2.2 Hacia una hermenéutica simbólica

Cassirer (1968) en su *Antropología filosófica*, señala que el ser humano ya no vive en un universo únicamente físico. El universo actual del ser humano es fundamentalmente simbólico:

El lenguaje, el mito, el arte y la religión constituyen partes de este universo, forman los diversos hilos que tejen la red simbólica, la urdimbre complicada de la experiencia humana. Todo progreso en pensamiento y experiencia afina y refuerza esta red. El hombre no puede enfrentarse ya con la realidad de un modo inmediato; no puede verla, como si dijéramos, cara a cara. La realidad física parece retroceder en la misma proporción que avanza su actividad simbólica. En lugar de tratar con las cosas mismas, en cierto sentido, conversa constantemente consigo mismo. Se ha envuelto en formas lingüísticas, en imágenes artísticas, en símbolos míticos o en ritos religiosos, en tal forma que no puede ver o conocer nada sino a través de la interposición de este medio artificial. (Cassirer, 1968, p. 26)

El autor también nos recuerda que el lenguaje a menudo ha sido identificado con la verdadera fuente de razón. Sin embargo, esta visión deja de lado un aspecto fundamental. En efecto, para que esta visión esté completa, debemos reconocer que “junto al lenguaje conceptual tenemos un lenguaje emotivo; junto al lenguaje lógico o científico el lenguaje de la imaginación poética” (Cassirer, 1968, p. 27). Por ello, Cassirer (1968) afirma que

La razón es un término verdaderamente inadecuado para abarcar las formas de la vida cultural humana en toda su riqueza y diversidad, pero todas estas formas son formas simbólicas. Por lo tanto, en lugar de definir al hombre como un *animal racional* lo definiremos como un *animal simbólico*. (p. 27)

Las cosas se dicen por signos, tal y como afirmaba San Agustín. Gracias al simbolismo se da un tránsito del significado dado al sentido. El primero es una mera descripción, mientras que el segundo añade una interpretación valorativa. Como vemos, el lenguaje humano pone en diálogo la realidad con el sentido, con lo cual, el ser humano se convierte en una especie de mediador entre la realidad y el sentido último de ésta. De esta manera, cuando hablamos de una realidad simbólica, lo que se quiere decir es que ésta sólo adquiere sentido a través de la mediación humana (Ortíz-Osés, 2003).

Para Beuchot (2004), por su parte, en el símbolo confluyen tanto la metonimia como la metáfora. El autor lo explica de la siguiente forma:

[El símbolo] tiene un factor metonímico, que es [...] esa virtud de hacer pasar de la parte al todo, del fragmento a la totalidad, de mostrar el todo en el fragmento. En la parte que poseemos resplandece, si atendemos bien y sabemos captar, esto es, interpretar, la otra, la que falta. Pero es donde se necesita profundizar y agudizar la interpretación, la fuerza interpretativa. Precisamente en ello se muestra el carácter o el lado también metafórico que tiene el símbolo. Así como la metáfora tiene su polo literal y un polo metafórico, así el símbolo tiene su polo literal y otro simbólico. Es donde más se nota la analogicidad. No se puede entender a uno sólo de ambos sentidos; tiene que lograrse la tensión entre los dos. (p. 57)

Además de este doble aspecto, *el símbolo también alude a la parte cognoscitiva y afectiva del ser humano; las integra*. Es una suerte de conector y mediador (Beuchot, 2004).

Los autores que hemos tratado hasta ahora tienen en común que retoman la figura del símbolo como fuente principal de sentido, fundamental para comprender la realidad en todas sus dimensiones, imposibles de abarcar únicamente a través de la razón. Del mismo modo, de una u otra forma, le otorgan una importancia vital al componente afectivo, que incluso, como lo menciona anteriormente Beuchot, se integra junto con el componente cognoscitivo a través del símbolo.

Partiendo de lo anterior, queremos ahondar un poco más en un medio audiovisual en particular que, por su naturaleza misma, posee una riqueza simbólica inmensa, gracias a la integración de diversos aspectos estéticos, ideológicos, filosóficos, etc. Nos referimos, por

supuesto, al cine. En adelante, entonces, se plantea una propuesta acerca de la relación entre filosofía y cine que tiene en cuenta los aspectos que mencionábamos anteriormente.

2.3 Cine, símbolo y filosofía: un acercamiento desde la propuesta de Julio Cabrera

En los últimos años se ha venido dando un creciente interés por parte de muchos filósofos en torno a cuestiones relativas a la relación entre cine y filosofía, como puede constatarse gracias a los diversos trabajos dedicados al tema. Por sólo mencionar algunos, podemos hablar de Wartenberg (2006, 2007), Currie (1995), Falzon (2005), Mulhall (2008), Cabrera (2008) y Fernández (2020), entre muchos otros. Cada uno de estos autores aborda el cine desde una perspectiva particular. Así, por ejemplo, Currie aborda el cine desde un enfoque cognitivo, entendiéndolo, como una forma de simulación mental, en la cual juega un papel central la imaginación. Otros filósofos, como Falzon, se enfrascan en puntos de vista un poco más polémicos y abordan el tema de forma dicotómica. Para este autor, se debe distinguir entre películas que son en sí mismas filosóficas o que hacen filosofía, de aquellas que meramente ilustran problemáticas que guardan alguna relación con la filosofía. Dentro de esta misma disputa se encuentra también Mulhall. La propuesta de Wartenberg, por su parte, busca situarse en un punto intermedio entre estos dos extremos.

En esta oportunidad, nos gustaría abordar una propuesta de un filósofo más cercano a nuestro contexto y al tema que estamos tratando en el presente trabajo. Nos referimos al filósofo argentino Julio Cabrera (2008), quien en su libro *Cine, 100 años de filosofía: una introducción a la filosofía a través del análisis de películas* nos presenta una propuesta acerca de la relación entre cine y filosofía. A continuación, expondremos los componentes más relevantes para lograr entender su propuesta en relación con los planteamientos realizados en el apartado anterior.

Para empezar, Cabrera, como los filósofos abordados anteriormente, denuncia la hegemonía que ha tenido la razón a lo largo de la historia de la filosofía, al igual que su carácter marcadamente literario, que ha dejado de lado otro tipo de posibilidades de expresión.

Es un hecho que la Filosofía se ha desarrollado, a lo largo de su historia, en forma literaria y no, por ejemplo, a través de imágenes. Se podría considerar a la Filosofía, entre otras cosas, como un género literario, como una forma de la escritura. Así, las

ideas filosóficas han sido naturalmente, y sin mayor autorreflexión, expresadas literariamente. Pero ¿quién dice que esto deba ser así? ¿Existe algún vínculo interno y necesario entre la escritura y la problematización filosófica del mundo? ¿Por qué las imágenes no introducirían problematizaciones filosóficas, tan contundentes, o más aún, que las vehiculizadas por la escritura? No parece haber nada en la naturaleza del indagar filosófico que lo condene inexorablemente al médium de la escritura articulada. Podríamos imaginar, en un mundo posible, una cultura filosófica íntegramente desarrollada a través de fotografías o de danzas, por ejemplo. En esa cultura posible, tal vez las formas escritas de expresión fuesen consideradas como meramente estéticas o como medios de diversión. (Cabrera, 2008, p. 15)

Esta tradición literaria centrada en la razón ha hecho que las emociones y sentimientos se releguen a un segundo plano. Filósofos como Nietzsche, Freud, Heidegger, Cassirer, Ortíz-Osés, entre otros, han entendido que la razón por sí misma no nos es suficiente para comprender el mundo en todas sus dimensiones. Siguiendo esta línea, Cabrera nos propone una “razón logopática”, es decir, una racionalidad que es al mismo tiempo lógica y afectiva.

Dicha razón logopática, señala Cabrera, ya podía verse en filósofos como los que se mencionaron anteriormente, a los cuales llama “filósofos páticos o cinematográficos”. Nietzsche (2003), por ejemplo, al hablar de la lectura y la escritura, señalaba que sus obras favoritas eran aquellas escritas con sangre. Heidegger, por su parte, encontró en la poesía una forma muy auténtica de expresión del pensamiento. De hecho, llegaría a afirmar que la “poesía piensa” (citado por Cabrera, 2008, p. 17). Expresiones como estas pueden asustar un poco en un primer momento, sin embargo, nos sirven para entender que la comprensión cabal del mundo no es posible únicamente a través de la razón. Se necesita, además, de la dimensión afectiva. De modo que llegar a afirmar que el cine piensa no es una afirmación que esté totalmente fuera de lugar. Es más, en la actualidad, en un mundo gobernado por los medios audiovisuales, cobra una relevancia fundamental.

En este contexto, es primordial recurrir a la forma en la que se expresa el símbolo en la gran pantalla. Como veremos más adelante, detrás del contenido literal de las imágenes, se encuentra un contenido simbólico de gran valor, no sólo filosófico, sino también antropológico y sociológico, entre otros. Desde una perspectiva cinematográfica, este

contenido implícito se conoce como *subtexto fílmico*, lo cual abordaremos más adelante. Por ahora, nos interesa seguir con la perspectiva filosófica del cine. Así las cosas, lo que se expresa a través del cine, aun cuando se trate de cine fantástico o incluso de terror, resulta fundamental para comprender al ser humano. El hecho mismo de contar este tipo de historias a través de imágenes, ya nos dice mucho acerca de nuestra condición humana.

Ahora bien, si analizamos las obras de los filósofos anteriores, es decir, los llamados filósofos páticos, encontraremos que hay al menos tres rasgos que poseen en común, los cuales nos servirán para entender mejor de qué forma el cine podría pensar o entenderse como algún tipo de filosofía. El primero de ellos es que las diversas dimensiones de la realidad, como ya se dijo anteriormente, no pueden articularse únicamente bajo una forma lógica para alcanzar su entendimiento. Para ello, se requiere, además, una *dimensión afectiva*. En segundo lugar, la presentación sensible que se haga de la realidad debe generar algún tipo de *impacto emocional* en el lector/espectador. Y finalmente, las verdades que se establezcan de esta forma pueden tener una *validez universal* (Cabrera, 2008, pp. 17-18).

Dichos rasgos podemos encontrarlos expresados en el cine, a través de lo que Cabrera denomina “conceptos-imagen”. Estos conceptos-imagen tienen como objetivo producir en el espectador “*un impacto emocional* que, al mismo tiempo, le diga algo acerca del mundo, del ser humano, de la naturaleza, etc., que tenga un valor cognitivo, persuasivo y argumentativo a través de su componente emocional” (Cabrera, 2008, p.20).

En este sentido, lo que plantea Cabrera es que es necesario tener una experiencia para poder entender y utilizar un concepto. Por ello, es fundamental comprender que el saber que tiene lugar a partir del cine se configura de una forma diferente al saber lógico-intelectual, basado primordialmente en datos e información (“conceptos-idea”). Este nuevo tipo de saber, que se configura a partir del cine, requiere que el individuo se deje afectar por la experiencia del conocimiento, que se expresa a través de los conceptos-imagen de una película. De modo que la experiencia de ver una película no es un acto únicamente estético o de diversión. Esta experiencia va más allá, en tanto constituye otra forma de acercarnos a la comprensión del mundo (Cabrera, 2008, p.19). Este tipo de saber, entonces, en concordancia con los autores del primer apartado, podría denominarse “saber simbólico”.

Ahora bien, la experiencia en sí de ver una película no garantiza en forma alguna la adquisición de un saber filosófico o de cualquier otro tipo. De ser así, y con la difusión masiva

que tiene actualmente el cine, viviríamos en una sociedad de filósofos. Para alcanzar esta dimensión filosófica es necesario entender que hay una serie de conceptos, ideas y problemas que subyacen al contenido aparente de la cinta. Para entender esta dimensión resulta fundamental hacer uso de las herramientas interpretativas que nos ofrece la hermenéutica, como lo veíamos al inicio de este capítulo. La hermenéutica, justamente, nos permitirá develar el sentido simbólico o metafórico que se encuentra oculto en la película.

Por ello, otro aspecto fundamental de los conceptos-imagen es que pueden desarrollarse en dos niveles: uno literal y otro abstracto, al igual que ocurre con el símbolo, según vimos líneas atrás. Este último, que requiere un gran esfuerzo interpretativo, es el que le confiere una mayor riqueza al cine como medio para expresar ideas, problemas y conceptos filosóficos. Por ello, como ya se mencionó, a pesar de que una película presente criaturas fantásticas y situaciones totalmente irreales, que no tendrían lugar en un plano empírico, sí resultan relevantes llevadas a un plano simbólico y conceptual, pues, justamente, de esta forma, el cine plantea problemáticas sobre el ser humano y su relación con el mundo. En otras palabras, podemos decir que es esta la forma en la que el cine se expresa. De modo que, toda película, por fantástica e incluso absurda que parezca, dice algo sobre el mundo, aun cuando lo que diga sea falso, pues en la falsedad ya se halla expresado algo (Cabrera, 2008, p. 23).

Como podemos ver, el lenguaje del cine es fundamentalmente simbólico o metafórico. Por ello, pretender entender una película únicamente a través de su literalidad, es algo ingenuo. Lo que debemos entender acá es que el hecho de que el cine, al igual que la literatura, se alimente de la fantasía y de lo irreal, no significa en modo alguno que no posea un carácter de verdad. En el caso del cine, hablamos de una verdad que hay que develar.

Ahora bien, además de su pretensión de verdad, otro rasgo importante de la propuesta de Cabrera para poder concebir el cine de forma filosófica es su carácter universal. Ya vimos de qué forma se puede expresar una verdad en el cine. Ahora veremos su carácter universal, que no siempre es bien comprendido. Al respecto, Cabrera (2008) afirma:

Al trabajar con emociones tanto como con elementos lógicos, el Cine se refiere, evidentemente, *a particulares* (ya que son los particulares los que sienten emociones, y situaciones particulares las que las suscitan; difícilmente un universal nos haría

llorar). Pero con este acento en la situación particular, el Cine no depone sus pretensiones de universalidad, sino que las plantea de otra manera. (p. 34)

¿De qué otra manera se plantea, entonces, la universalidad en el cine? Más adelante, continúa haciendo énfasis en que no se trata de lo que ocurre a una persona particular. Se trata de la forma en la que la situación

(...) *se alimenta de una reflexión logopática de alcances universales, que nos permite pensar el mundo abarcativamente, mucho más allá de lo simplemente mostrado por el film.* El impacto emocional habrá servido no para demorarse en lo particular, sino, precisamente, para hacer que *las personas lleguen a la idea universal de una manera más contundente.* (p. 35)

En este sentido, queda claro que la mediación emocional es fundamental para entender los problemas filosóficos. Debemos reconocer que existen distintas formas de expresar la verdad. Por ejemplo, no es lo mismo que nos expliquen las consecuencias de las drogas que ver *Requiem for a dream* (Aronofsky, 2000) o *Trainspotting* (Boyle, 1996). De igual modo, no es lo mismo leer un texto acerca del absurdo y crudeza de la guerra, que ver películas como *Saving Private Ryan* (Spielberg, 1998), *Platoon* (Stone, 1986) o *Full Metal Jacket* (Kubrick, 1987), entre otras. La experiencia de captar este tipo de verdades se dará de formas totalmente diferentes, siendo esta última mucho más impactante. En este caso, esta propuesta también resulta compatible con la visión cognitivista del cine, que lo entiende como una forma de simulación mental. Esto gracias a que le permite al espectador situarse en el lugar de los personajes y vivir su misma experiencia, gracias al poder de la imaginación. Esto puede hacer más fácil el proceso de generar una toma de conciencia; más fácil, al menos, que leyendo un texto tradicional al respecto.

De esta manera, no se quiere decir que la imagen de por sí nos muestre ya una verdad; lo que se nos presenta es una posibilidad de verdad que debemos explorar con el fin de alcanzar una mayor comprensión de nuestra condición humana. Esto, por supuesto, a través de la exploración del sentido simbólico que subyace a las obras audiovisuales. Con ello en mente, el siguiente paso fundamental es abordar, desde el mismo cine, algunos elementos que nos pueden ser de gran ayuda a la hora de elaborar un análisis más completo de una obra cinematográfica desde una perspectiva filosófica.

2.4 Elementos de análisis cinematográfico

2.5 La forma fílmica

Los elementos que componen la forma fílmica han sido claramente delimitados desde hace varias décadas (Martin, 1996). Así, podemos distinguir cinco elementos: la imagen, el sonido, el montaje, la puesta en escena y la narración. A su vez, dentro de cada uno de estos elementos, encontramos múltiples componentes. Sin embargo, a pesar de esta clara delimitación formal, hay que señalar la dificultad que representa tratar de aislar estos elementos, dado que su integración es tal que en ocasiones pueden confundirse fácilmente. Es el caso, por ejemplo, del componente narrativo. El cine, tal como señalan Casetti y Di Chio (1991) se ha convertido en un arte eminentemente narrativo, por lo cual este componente con frecuencia se confunde con el todo. En general, también debemos señalar que el abordaje de estos elementos no pretende ser exhaustivo ni mucho menos técnico. En lo posible, tratamos de guiarnos por dos aspectos clave: el primero de ellos es su uso dentro del aula de bachillerato, mientras que, en segundo lugar, recordamos, una vez más, que el otro aspecto fundamental es el potencial simbólico que puede ofrecernos cada uno de estos elementos de análisis.

2.5.1 Imagen

En un apartado del primer capítulo hablábamos acerca de nuestra visión de la filosofía, fundada en una tensión constante entre los opuestos. Para empezar este apartado, quisiéramos evidenciar que dicho juego de opuestos también podemos encontrarlo en las bases mismas del arte cinematográfico.

Para mostrar lo anterior, conviene empezar nuestra descripción con la imagen, uno de los elementos más ricos y complejos de la forma fílmica. Para Martin (1996), el nacimiento de la imagen encierra en sí una gran ambivalencia. El autor lo explica en estos términos:

La imagen constituye el elemento básico del lenguaje cinematográfico. Es la materia prima fílmica y, no obstante, una realidad peculiarmente compleja. Su génesis está caracterizada por una profunda ambivalencia: es el producto de la actividad automática de un aparato técnico capaz de reproducir con exactitud y objetividad la realidad que se le presenta, pero al mismo tiempo esta actividad está dirigida en el

sentido preciso querido por el realizador. La imagen así obtenida es un dato cuya existencia se sitúa a la vez en varios niveles de la realidad [...]. (p. 26)

De esta manera, podemos apreciar el juego de opuestos que subyace al nacimiento de la imagen fílmica. Es decir, este juego entre el reflejo de la realidad captado fielmente por un aparato y el sentido o intencionalidad que les otorga el realizador a estas imágenes, creando de esta forma una representación artística de la realidad. Para entender mejor lo anterior, veamos más de cerca algunos de los rasgos más distintivos de la imagen. El primero de ellos que salta a la vista es su carácter realista, dado que

[...] restituye exacta y totalmente lo que se le presenta a la cámara, y la grabación que ésta realiza de la realidad es, por definición, una percepción *objetiva*: el valor convincente del documento fotográfico o filmado, en principio, es irrefutable, aun cuando los efectos especiales sean posibles [...]. (Martin, 1996, p. 26)

Así, la imagen fílmica suscita en el espectador un sentimiento de realidad, dado que produce la creencia en la existencia objetiva de aquello que se muestra en pantalla, lo cual se logra gracias a dos elementos fundamentales que integran la imagen: el movimiento y el sonido. Gracias a ellos, la imagen alcanza esta apariencia de realidad.

Asimismo, la imagen entendida como una representación fiel de la realidad, encierra en sí misma al menos dos características: la primera de ellas es la representación unívoca de esa realidad. “[...]Dado su realismo instintivo, ella sólo capta aspectos de la realidad precisos y determinados, únicos en el espacio y en el tiempo” (Martin, 1996, pp. 27-28). La segunda característica clave es que se manifiesta siempre en presente:

Como fragmento de la realidad exterior, se manifiesta al presente de nuestra percepción y se inscribe en el presente de nuestra conciencia: el desfase temporal sólo se realiza mediante la intervención del juicio, único capaz de formular como pasados los acontecimientos respecto de nosotros o de determinar varios planos temporales en la acción de la película. (p. 28)

Vemos, entonces, que una primera característica general de la imagen es su capacidad para representar la realidad. Un segundo aspecto fundamental es la forma en la que esta representación afecta al espectador. Con ello nos referimos al efecto sensorial y emocional de la imagen, del que ya hablábamos en el apartado anterior. Para Martin (1996)

[...] la imagen fílmica actúa con una fuerza considerable que se debe a todos los procesamientos purificadores e intensificadores a la vez, que la cámara puede hacer experimentar en el realismo bruto: en otra época el mutismo del cine; el papel no realista de la música y de la iluminación artificial; las distintas clases de planos y de encuadres, los movimientos de cámara, la cámara lenta [...]. (p. 30)

Ahora bien, aunque la imagen reproduzca de una forma más o menos fiel la realidad, no nos proporciona por sí misma una significación exacta de los acontecimientos que presenta. En otras palabras, la imagen muestra, pero no demuestra (Martin, 1996), por ello, en cada caso, se hace necesario un análisis que nos permita develar el significado que yace oculto tras lo aparente.

En lo que sigue, quisiéramos profundizar en este último aspecto de la imagen fílmica, dado el énfasis que se ha venido dando al análisis simbólico. De esta forma, de acuerdo con Vanoye y Goliot-Lété (2008), en relación con la producción de significados, existen tres grandes tipos de películas. En primer lugar, sitúan aquellas que necesariamente requieren por parte del espectador una lectura simbólica, sea parcial o global. Acá se entiende por lectura simbólica “una interpretación que no se limite al sentido literal [...], sino que, de entrada, relacione lo que se dice y lo que se muestra con ‘otro’ sentido” (Vanoye y Goliot-Lété, 2008, p. 66). Este tipo de lectura obedece al

hecho de que el universo diegético, el “mundo posible”, construido por la película esté muy alejado de cualquier mundo real pasado, presente o imaginable; o, si aparece como un “mundo verosímil” esté atravesado por elementos heterogéneos que rompen la coherencia realista. (Vanoy y Goliot-Lété, 2008, p. 66)

Un ejemplo de este tipo de cine podemos encontrarlo en las obras de Kubrick, como en *2001: A Space Odyssey* (Kubrick, 1968)¹. Recuérdese la aparición de un monolito en medio de la nada, por sólo mencionar un caso que necesariamente requiere un análisis e interpretación simbólicas.

El segundo tipo de películas obedece a aquellas que en su totalidad tratan de mantener un tono más o menos realista, haciendo posible una lectura literal, pero, a su vez, ofrecen un

¹ Acerca del simbolismo de esta obra puede profundizarse en Abrams (2007).

trato especial de algunos elementos susceptibles de un análisis simbólico. Este es un tipo de simbolismo que se va desarrollando junto con la película. Aquí podríamos hablar de películas como *Match Point* (Allen, 2005), cuya historia central gira en torno a un ambicioso profesor de tenis que busca llegar a las esferas más altas de la sociedad londinense. Con tal de lograr este objetivo, llega a cometer todo tipo de actos reprochables. A su vez, la película aborda problemas filosóficos como el de la libertad, el azar y el determinismo, los cuales se integran magistralmente con el desarrollo de esta historia. Para ser un poco más concretos, podríamos apelar a un fragmento de la película en donde veamos lo anterior. A este fragmento lo llamaremos la secuencia del anillo. Ocurre casi al final. En él, el protagonista pretende deshacerse de un anillo al arrojarlo a un río, pero al lanzarlo, éste (el anillo) choca contra la parte superior de una baranda, se suspende por unos momentos en el aire y, finalmente, vemos que no logra caer al río, pero el protagonista no lo nota. Esta escena es fundamental, pues se conecta con la secuencia que abre la película, demostrándonos una de las premisas fundamentales del protagonista: que es el azar el que gobierna nuestras vidas y que la libertad de la que gozamos es muy limitada.

En la tercera categoría se podrían agrupar aquellas películas que no requieran de entrada una lectura simbólica y que por ello podrían leerse de forma literal. Esto no quiere decir que no posean significado simbólico alguno. La interpretación, en este caso, queda más abierta al espectador y a su universo propio de sentido.

Finalmente, “se puede afirmar que todo arte de la representación (el cine es uno de ellos) genera producciones simbólicas expresando más o menos directamente un punto de vista (o varios) sobre el mundo real” (Vanoy y Goliot-Leté, 2008, p. 68). Estos puntos de vista pueden ser de carácter estético, filosófico, ideológico, moral, espiritual, etc.

2.5.2 Sonido

El segundo elemento que queremos abordar es el sonido. Lo que nos interesa acá, así como en los demás apartados, es mostrar cómo estos elementos formales poseen, al igual que el contenido mismo, una significación simbólica que exige una interpretación. Es decir, en este caso particular, queremos mostrar que el sonido no es un mero elemento de relleno, sino que ocupa un lugar central en la configuración del mensaje que se quiere transmitir, por ello es fundamental que sea analizado junto con los demás elementos e interpretado en términos

simbólicos. Naturalmente, lo mismo que decíamos anteriormente de la imagen, podríamos aplicarlo a los demás componentes del lenguaje cinematográfico. Recordemos que decíamos que había varios tipos de películas en función de su significación simbólica y que no todas exigían un análisis simbólico como tal. Sin más preámbulos, pasemos, pues, a la cuestión del sonido.

No está de más señalar que la cuestión del sonido ha sido relegada desde hace años. Aún hoy se sigue considerando como un simple elemento de relleno; en definitiva, como un complemento de la imagen. Sin embargo, debemos recordar que el cine y otras manifestaciones audiovisuales no se dirigen únicamente a la vista, sino también a otros de nuestros sentidos (Chion, 1993).

Para remarcar la importancia del sonido en el cine, imaginemos una de nuestras películas favoritas sin sus efectos sonoros. Pensemos, por ejemplo, en *Psycho* (Hitchcock, 1960) y la icónica escena del asesinato en la ducha.

O, volviendo a *2001: A Space Odyssey* (Kubrick, 1968), recordemos una de las escenas posteriores a la aparición del monolito. Veamos el significado simbólico que encierra la música en este caso. Esta secuencia tiene como banda sonora el inicio del poema sinfónico “Así habló Zaratustra”, de Richard Strauss, inspirado en la obra homónima de Nietzsche. Es importante resaltar que el nombre de este primer movimiento de la obra musical es “Amanecer”, lo cual concuerda con el título de la primera parte de la película, denominada “El amanecer del hombre”, donde situamos nuestra secuencia. Pasemos a describir la secuencia. En ella, vemos a uno de los homínidos observar con atención el esqueleto de un animal. Luego de unos segundos, decide tomar lo que parece ser uno de los fémures del animal y empieza a jugar con él, blandiéndolo de un lado a otro, al tiempo que golpea suavemente los restos del esqueleto. Luego vemos cómo va aumentando la fuerza e intensidad de estos golpes, hasta volver trizas el esqueleto. Todos estos movimientos son acompañados por la música, que determina el ritmo de las acciones, desde el inicio de la secuencia hasta el final, y que concuerda con el cierre de ese primer movimiento de la pieza musical. De esta forma, tanto el sonido como la imagen se configuran para darle vida a lo que sería el amanecer del hombre, iniciado gracias al descubrimiento de la herramienta.

Dicho lo anterior, conviene hacer algunas precisiones técnicas básicas. Lo primero que debemos señalar es que en el sonido cinematográfico hay que distinguir tres elementos: las voces, los ruidos y la música o banda sonora. Ante todo, el sonido puede ser diegético, si la fuente sonora hace parte de la historia, o no diegético, cuando la fuente es externa a la representación que vemos en pantalla (Casetti y Di Chio, 1991).

Ahora bien, es evidente que el sonido tiene un fuerte impacto emocional en el espectador. Aquí nos vamos a referir en particular a la música o banda sonora. De acuerdo con Chion (1993), hay dos formas específicas de crear una emoción particular mediante la música en el cine. El primer caso es cuando la música se conecta directamente con la emoción de la escena. Es decir, si es una escena en la que prima la tristeza, la música será igualmente triste, adaptando su ritmo y tono a dicha situación, con lo cual estaríamos hablando del *efecto empático* de la música. En el segundo caso, ocurre todo lo contrario. De modo que lo que se genera es una especie de distanciamiento emocional con la acción o situación que se muestra en la escena. Para Chion (1993), en este caso se da

[...] una indiferencia ostensible ante la situación, progresando de manera regular, impávida e ineluctable, como un texto escrito y sobre el fondo mismo de esta «indiferencia» se desarrolla la escena, lo que tiene por efecto, no la congelación de la emoción sino, por el contrario, su intensificación, su inscripción en un fondo cósmico. (p. 15)

En estos casos, en la medida en que la música finge ignorar la emoción que se representa, termina por reforzar dicha emoción en los personajes y en el espectador mismo. Por ello, Chion lo denomina el *efecto anempático* de la música. Asimismo, el autor señala que también hay música que no es ni empática ni anempática y no representa ninguna emoción específica. Podría decirse que su función es más de carácter abstracto o simplemente presencial.

Finalmente, existe un componente que por su importancia resulta relevante mencionar acá: el *leitmotiv*, término proveniente de la música clásica, consolidado con las obras de Wagner. Consiste básicamente en la asociación que se establece entre una melodía y un personaje o situación (Racionero, 2008). Volviendo a la cinta de Kubrick, un ejemplo lo

encontramos en “Lux Aeterna” (Ligeti, 1966), la misteriosa y escalofriante melodía que acompaña las apariciones del monolito en pantalla.

2.5.3 Montaje

El siguiente elemento que conviene describir es el montaje, definido como “la organización de los planos de un film en ciertas condiciones de orden y duración” (Martin, 1996, p. 144). Martin (1996) distingue dos tipos de montaje: el narrativo y el expresivo. El primero se caracteriza por la agrupación lógica y cronológica de los planos con el fin de relatar una historia. En este caso, el encadenamiento de las acciones obedece a una relación de causalidad. El segundo tipo de montaje se basa

en yuxtaposiciones de planos que tienen por objeto producir un efecto directo y preciso a través del encuentro de dos imágenes; en este caso, el montaje se propone expresar por sí mismo un sentimiento o una idea; entonces deja de ser un medio para convertirse en fin: lejos de tener por objeto ideal desdibujarse ante la continuidad facilitando al máximo las relaciones más elásticas de un plano a otro, por el contrario, tiende a producir en todo momento efectos de ruptura en la mente del espectador y a hacerlo tropezar intelectualmente para hacer más vívida en él la idea expresada por el realizador y traducida por la confrontación de los planos. (Martin, 1996, pp. 144-145)

Este impacto que tiene en el espectador el orden en el que se presentan las imágenes, puede quedar mucho más claro con un par de ejemplos. En primer lugar, es muy conocido el denominado *efecto Kuleshov*. Hitchcock, en diálogo con Truffaut (1974), lo explica de la siguiente manera: primero, nos pide que imaginemos a un personaje en primer plano. Vemos que es un hombre adulto. A continuación, en un plano general nos damos cuenta de aquello que el hombre está observando. Se trata de una joven mujer abrazando a su hijo. En el siguiente plano, vemos la reacción del hombre al contemplar esta escena. Sonríe fraternalmente ¿Qué pensamos entonces de este personaje? Que es alguien amable y simpático. En un segundo caso, Hitchcock nos pide que reemplacemos el plano intermedio por el de una mujer en traje de baño. A continuación, vemos al mismo hombre que sonrío. Luego de esto, ¿Seguimos pensando que nuestro personaje es un hombre amable y simpático? Lo dudo mucho. En lugar de ello, lo que vemos es que se genera en el espectador un efecto contrario. Luego de sustituir este plano, el hombre se convierte en un abuelo indecente y

perverso. De este modo, lo que queremos resaltar es que cada toma por sí misma no nos dice más de lo que muestra y que lo que realmente genera un significado potente es la disposición de los planos.

Un segundo ejemplo lo encontramos en la primera secuencia de *Modern Times* (Chaplin, 1936). La primera imagen que vemos es la de un grupo de ovejas, que por sí misma no nos dice mucho. Sin embargo, en el siguiente plano vemos una multitud de hombres saliendo del metro con rumbo a sus trabajos. Gracias a esta disposición de los planos, entendemos la analogía que está realizando Chaplin entre un rebaño de ovejas que probablemente caminan al matadero y un grupo de hombres que se dirigen a una fábrica, que vendría siendo el matadero de los obreros modernos.

2.5.4 Puesta en escena

Para continuar con los elementos de la forma fílmica, pasemos a tratar la puesta en escena. Casetti y Di Chio (1991) la definen de la siguiente manera:

La puesta en escena constituye el momento en el que se define el mundo que se debe representar, dotándole de todos los elementos que necesita. Se trata pues de “preparar” y “aprestar” el universo reproducido en el film. Evidentemente, en el nivel de la puesta en escena el análisis debe enfrentarse al contenido de la imagen: objetos, personas, paisajes, gestos, palabras, situaciones, psicología, complicidad, reclamos, etc., son todos ellos elementos que dan consistencia y espesor al mundo representado en la pantalla. (pp. 126-127)

Como se desprende de la anterior definición, la puesta en escena comprende múltiples componentes. Por ello, nos parece oportuno tratar de categorizarlos de acuerdo con su grado de generalidad y funcionalidad, siguiendo el esquema que presentan los autores citados anteriormente. La primera categoría que nos proponen es la de los *informantes*, en la cual sitúan los elementos que en su literalidad definen todo cuanto se encuentra en escena: edad, características físicas, carácter de un personaje; género, la forma de las acciones, etc. La segunda categoría es la de los *indicios*, los cuales nos permiten reconocer algunos aspectos implícitos: presupuestos de una acción, lado oscuro de un carácter, etc. Es decir, se refiere a los aspectos que subyacen a la literalidad; son las pistas que nos permiten desentrañar los aspectos implícitos de la obra. La siguiente es la de los *temas*, que indica la unidad en torno

a la cual gira la película. Finalmente, tenemos los *motivos*: entendidos como “[...] unidades de contenido que se van repitiendo a lo largo de todo el texto: situaciones o presencias emblemáticas, repetidas, cuya función es la de sustanciar, aclarar y reforzar la trama principal, ya sea a través de una especie de subrayado, o a través de un juego de contrapuntos” (Casetti y Di Chio, 1991, p. 127).

Estas unidades de contenido, a su vez, poseen un valor arquetípico. Es decir, “[...] hacen referencia a los grandes sistemas simbólicos que cada sociedad se construye para reconocerse y reencontrarse” (Casetti y Di Chio, 1991, p. 130). Así, encontramos temas recurrentes como la búsqueda de la felicidad, la culpa castigada, el viejo sabio, el viaje del héroe, etc.

2.5.5 Narración

La delimitación del componente narrativo presenta diversas dificultades, como ya lo indicábamos al inicio de este apartado. Y es que, como señalan Casetti y Di Chio (1991), “[...] el cine se ha convertido en algo «naturalmente» narrativo: un lugar en el que esta dimensión específica se confunde con el todo” (p.172). En este sentido, no es claro si lo narrativo pertenece al contenido de las imágenes o a la forma en la que se organizan y presentan. En otras palabras, no es del todo claro si se refiere a la historia en sí o a la forma en que se presenta, es decir, al relato. A pesar de estas dificultades, conviene tratar de partir de una definición. Así, para Casetti y Di Chio (1991) la narración es “[...] *una concatenación de situaciones, en la que tienen lugar acontecimientos y en la que operan personajes situados en ambientes específicos*” (p.172).

Partiendo de esta definición, los autores establecen los principales componentes de la narración. El primero es que en toda narración *sucede algo*, es decir, se dan acontecimientos, sean éstos intencionales o accidentales, individuales o colectivos. El segundo principio es que le *sucede a alguien o alguien hace que suceda*. En otras palabras, los acontecimientos se refieren a personajes situados en un ambiente. Y, en tercer lugar, *el suceso cambia poco a poco la situación*, con lo cual se genera una *transformación*.

A su vez, como vemos, dentro de estos tres componentes subyacen tres más: los existentes, los acontecimientos y las transformaciones. El primero comprende todo aquello que vemos en la historia: seres humanos, animales, objetos, lugares, etc. Así, podemos

agrupar estos componentes en dos subcategorías: la de los personajes y la de los ambientes. La segunda es la de los acontecimientos, que pueden dividirse en dos, dependiendo del agente que los provoca: cuando hablamos de un agente animado, nos referimos a *acciones*. Si el agente proviene de las fuerzas de la naturaleza o de una colectividad humana, hablamos de *sucesos*. Finalmente, encontramos las transformaciones, que se refiere a los cambios, procesos y variaciones estructurales que se dan en la historia.

2.6 El subtexto fílmico

Para explicar en qué consiste el subtexto fílmico, conviene realizar algunas aclaraciones acerca de su procedencia. Zavala (2018) explica que existen cuatro tipos de teorías del cine: las textuales, las intertextuales, las subtextuales y las contextuales. Las primeras dos son de naturaleza textual, mientras que las últimas son contextuales. En este sentido, el primer grupo de teorías se relaciona con la Interpretación cinematográfica; el segundo grupo con el Espectador de cine; el tercero con la Ideología cinematográfica y el último con la Historia del cine. Acá nos interesa ante todo el estudio ideológico de los contenidos audiovisuales; es decir, aquello que subyace al contenido explícito de la obra. O, para plantearlo en términos interrogativos, ¿Qué visión del mundo se nos está proponiendo con esa película? De acuerdo con lo anterior, es en este grupo de teorías donde podemos situar propuestas como la Teoría Feminista (Laura Mulvey y Teresa de Lauretis, entre otras), la Teoría Psicoanalítica (Zizek), la Teoría del Aparato, derivada del marxismo (Comolly y Baudri) y, por último, nos interesa remarcar las teorías que relacionan directamente el cine con la filosofía.

En este punto, es importante recordar que la visión acerca de la relación entre cine y filosofía que presentaremos a continuación, procede de los estudios cinematográficos. Es decir, si al inicio estudiábamos la relación entre filosofía y cine desde la filosofía, ahora lo estamos haciendo desde la perspectiva del cine, que también aporta al tema valiosos elementos de discusión. Veamos, entonces, una primera aproximación.

Decíamos que las teorías que relacionan el cine con la filosofía son muy amplias. De acuerdo con Zavala (2021) es posible establecer una clara distinción entre la corriente continental y la analítica. La primera de ellas parte de los trabajos de Deleuze. Así, encontramos autores como Rancière, Jean-Luc Nancy, Georges Didi-Huberman y Alain

Badiou, entre otros. El acercamiento al cine de este grupo de filósofos se caracteriza por “considerar que [el cine] ofrece la oportunidad de plantear problemas filosóficos” (Zavala, 2021, p. 4). Es decir, bajo esta tradición el cine es visto como una plataforma para el pensamiento filosófico, desafortunadamente, la aplicación que puede hacerse de sus teorías en el terreno concreto del análisis de una secuencia es muy limitado (Zavala, 2021, p. 5). La siguiente tradición es la analítica, de corte casuístico y humanístico. Se caracteriza, ante todo, por considerar el cine como “una experiencia emocional y corporal, en la que el espectador se sumerge y de la cual sale transformado” (Zavala, 2021, p. 5). Zavala (2021) explica que

Esta tradición filosófica constructivista, con frecuencia vinculada a las teorías cognitivas del cine, es compatible con el feminismo actual y muy próxima a las neurociencias experimentales. En esta tradición, el cine es “el invento más sofisticado creado por el hombre para simular y manipular los diferentes aspectos de las maneras como percibimos, sentimos, pensamos, actuamos, memorizamos, asociamos y socializamos” (Grodal, 1997, p. 278), al considerar su natural potencial de pedagogía social. Así, el cine nos puede enseñar a ser más conscientes de nuestra condición como parte de la naturaleza, lo que significa que en esta tradición se otorga un lugar central a la experiencia estética y a los contenidos éticos de las películas. (p. 5)

Como puede verse, esta tradición le otorga un potencial educativo al cine. En este sentido, el cine no se considera ya únicamente como una plataforma para el desarrollo del pensamiento filosófico (y de cualquier otro tipo), sino también como un medio que posibilita procesos educativos concretos. En palabras de Zavala (2021):

Desde esta perspectiva, el cine no es una maquinaria para pensar el mundo, sino una experiencia que puede ser aprovechada para aprender a razonar, a argumentar, a convivir con los demás y a entender las posibilidades y los límites de la naturaleza, de la sociedad y de la persona. La filosofía, entonces, puede estar al servicio del cine, al estudiar su naturaleza como una experiencia única, a la vez contingente y trascendente, irrepetible y compartida. Asimismo, ver una película es una experiencia educativa por definición. El cine puede ser utilizado para aprender y enseñar filosofía —o cualquier otra disciplina del conocimiento—. Es una herramienta de enseñanza por su propia naturaleza pedagógica. (pp. 5-6)

Esta tradición es mayormente anglosajona y en ella podemos hallar a filósofos como Noël Carrol, Gregory Currie y Tomas Wartenberg, por sólo mencionar algunos. Es importante mencionar que este aspecto pedagógico del cine será abordado con mayor detalle en el próximo capítulo.

En este capítulo nos interesaba discutir algunos elementos de análisis que pudieran contribuir a resolver la problemática que identificamos en el primer capítulo. Para ello, en primer lugar, acudimos a la hermenéutica, particularmente, a la hermenéutica simbólica. Posteriormente, tratamos de establecer una relación entre el símbolo, el cine y la filosofía. Seguidamente, recurrimos al análisis cinematográfico en busca de elementos tanto formales como subtextuales que pudieran sernos de ayuda en nuestro propósito. Uno de los aspectos que más resaltamos fue la necesidad de incorporar en nuestro modelo elementos de la forma fílmica, los cuales muchas veces suelen pasarse por alto, centrando la mayor parte de la atención en el contenido o subtexto. Dicho esto, pasemos a considerar los fundamentos psicopedagógicos que respaldan el presente trabajo.

Capítulo 3. El aprendizaje desde una perspectiva sociocultural

En el presente capítulo queremos mostrar los fundamentos psicopedagógicos que sustentan nuestra propuesta. En este sentido, nuestro marco conceptual principal es la teoría sociocultural de Vygotsky. Nuestro punto de partida será la teoría de la mediación semiótica, con lo cual buscamos poner en evidencia el papel mediador de un instrumento como el cine. Un siguiente elemento importante que tratamos es el concepto de Zona de Desarrollo Próximo, a partir del cual entraremos a hablar del aprendizaje colaborativo. Para ello, se hace énfasis en dos de sus componentes centrales: la teoría de los conflictos sociocognitivos y la teoría de la cognición distribuida. Luego de ello, nos interesa abordar concretamente el cine como una herramienta que puede posibilitar el aprendizaje de la filosofía. Posteriormente, señalamos que el cine, y particularmente los modelos de análisis, pueden entenderse como instrumentos psicológicos de orden superior. Cerramos así el capítulo con nuestra propuesta de modelo de análisis.

3.1 Consideraciones generales

Vygotsky parte de considerar al ser humano como un ser eminentemente social. Los orígenes de este planteamiento podemos encontrarlos en Marx, quien señaló a lo largo de sus obras la primacía de la conciencia social sobre la individual. De acuerdo con lo anterior, las relaciones sociales y las interacciones que se establecen con la cultura en un periodo histórico determinado configuran en gran parte el desarrollo individual del ser humano (Wertsch, 1988; Ivic, 2000). Vygotsky, retomando estos planteamientos y combinándolos con la psicología, la pedagogía y la semiótica de su tiempo, plantea una teoría sociocultural del aprendizaje, la cual, luego de su temprana muerte, siguió siendo desarrollada en términos más amplios por sus más cercanos colaboradores, entre ellos Leóntiev y Luria.

De lo anterior se desprende que el aprendizaje es un proceso eminentemente social y no algo meramente individual que surge de la relación directa del individuo con su entorno, tal y como sostenía Piaget. Para Vygotsky, entonces, las relaciones que establece el individuo con su entorno siempre son mediadas por herramientas y signos de diversa naturaleza. Como dijimos, en este apartado, se quiere mostrar la importancia de la mediación en el aprendizaje, entendiendo el cine como un instrumento mediador que llevado a las aulas puede traer

consigo valiosos resultados. Para entender mejor lo anterior, pasemos a revisar los elementos centrales de la teoría de la mediación.

3.2 La mediación y sus antecedentes

Para empezar, conviene revisar algunos de sus antecedentes teóricos más directos. El primero de ellos lo encontramos en Hegel, para quien la mediación era uno de los pilares de su sistema. De esta forma, llegaría a Marx y a sus posteriores seguidores. Así, en Hegel, el proceso de actividad mediada es el trabajo, gracias al cual se da la conciencia y la autoconciencia. Kozulin (2000) lo explica de la siguiente forma:

En primer lugar, el trabajo presupone unos instrumentos materiales interpuestos entre el individuo y el objeto natural. Aunque estos instrumentos están dirigidos a objetos naturales, también tienen una influencia recíproca en el individuo, modificando así su tipo de actividad y de cognición. En segundo lugar, como el trabajo siempre es un trabajo para alguien más, las características sociales y psicológicas también entran en la ecuación. Por último, puesto que el trabajo es imposible sin representaciones simbólicas, estos símbolos y sus medios de transmisión pasan a ser dos agentes mediadores más. (p. 79)

La idea del trabajo entendido como mediador, pasaría luego a Marx y Engels, lo cual puede apreciarse claramente en el breve artículo *El papel del trabajo en la transformación del mono en hombre*, donde Engels sostiene que el trabajo tuvo una influencia determinante en la conformación biológica, social y cultural del ser humano. En términos del autor, el trabajo “Es la condición básica y fundamental de toda la vida humana. Y lo es en tal grado que, hasta cierto punto, debemos decir que el trabajo ha creado al propio hombre” (Engels, 1980, p. 33).

Por otro lado, en el plano sociológico, también se pueden encontrar algunos antecedentes. Para citar un ejemplo, George H. Mead fue el primero en hablar acerca de los mecanismos mediadores al interior de la estructura de la sociedad. Para Mead, los seres humanos más que responder únicamente a estímulos externos, generan una interacción con los objetos, los cuales son construidos:

El significado de una cosa para una persona surge de las maneras de actuar de otras personas hacia la primera persona en relación con la cosa... sus acciones actúan para definir la cosa para la persona. Por lo tanto, el interaccionismo simbólico ve los significados como productos sociales, como creaciones que se forman en –y mediante—las actividades definidoras de las personas cuando interaccionan. (Blumer, citado por Kozulin, p. 80)

De lo anterior, se desprende que la interacción del individuo con su entorno nunca es directa; siempre está mediada por diversos significados, expresados en el terreno de las relaciones sociales.

Dicho esto, podemos entrar directamente al pensamiento de Vygotsky. De acuerdo con él, para que estos significados sean apropiados por el individuo, debe darse antes un proceso que denomina *internalización*: “Llamamos *internalización* a la reconstrucción interna de una operación externa” (Vygotsky, 2009, p. 92). Siguiendo esta línea argumentativa, más adelante explicará que dentro del desarrollo del niño² cada función aparece dos veces:

En el desarrollo cultural del niño, cada función aparece dos veces: primero, en el nivel social, y más tarde, a nivel individual; primero *entre* personas (nivel *interpsicológico*) y, después, en el *interior* del propio niño (nivel *intrapsicológico*). Esto puede aplicarse igualmente a la atención voluntaria, a la memoria lógica y a la formación de conceptos. Todas las funciones superiores se originan como relaciones entre los seres humanos. (Vygotsky, 2009, p. 94)

Esta importancia especial que se le concede al factor social, la veremos de forma más concreta al abordar el concepto de zona de desarrollo próximo, así como la teoría del aprendizaje colaborativo.

3.3 Herramienta y signo

Una vez claro el concepto de internalización, conviene explicar brevemente las similitudes y diferencias entre dos términos clave de la teoría de Vygotsky, que a menudo

² Con frecuencia, en este y otros pasajes de su obra, Vygotsky se refiere a los niños en edad escolar. Sin embargo, es importante aclarar que Vygotsky reconocía que la misma dinámica general tiene lugar también en otros planos del desarrollo, tal y como lo explica Wertsch (1988, p. 88).

causan un poco de confusión. Nos referimos a herramienta y símbolo, fundamentales para entender la mediación. Para empezar, quisiéramos enfatizar la importancia que tiene el uso y la creación de signos:

La creación y utilización de signos como método auxiliar para resolver un problema psicológico determinado (recordar, comparar algo, relatar cosas, elegir, etc.) es un proceso análogo a la creación y utilización de instrumentos en lo que al aspecto psicológico se refiere. El signo actúa como un instrumento de actividad psicológica, al igual que una herramienta lo hace en el trabajo. (Vygotsky, 2009, p. 88)

Asimismo, de lo anterior se desprende su principal similitud, es decir, su función mediadora. Sin embargo, más adelante, el autor nos explica que, a pesar de su similitud, existe también una gran diferencia:

Una diferencia esencial entre signo y herramienta y la base para la divergencia real entre ambas líneas, son los distintos modos en que orientan la actividad humana. La función de la herramienta no es otra que la de servir de conductor de la influencia humana en el objeto de la actividad; se halla *externamente* orientada y debe acarrear cambios en los objetos. Es un medio a través del cual la actividad humana externa aspira a dominar y triunfar sobre la naturaleza. Por otro lado, el signo no cambia absolutamente nada en el objeto de una operación psicológica. Así pues, se trata de un medio de actividad interna que aspira a dominarse a sí mismo; el signo, por consiguiente, está *internamente* orientado. (Vygotsky, 2009, p.91)

Su diferencia fundamental, radica, entonces, en su orientación: “Mientras que en la acción instrumental la herramienta es mediadora respecto a la acción humana dirigida a la naturaleza, en el acto simbólico una herramienta psicológica media en los procesos psicológicos del propio ser humano” (Kozulin, 2001, pp. 115-116).

3.4 Artefactos mediadores

Teniendo claro lo anterior, podemos hablar ahora de la mediación y sus fuentes. De acuerdo con Kozulin (2001) “Una actividad que genera procesos mentales superiores es una actividad mediada socialmente significativa. La fuente de la mediación reside ya sea en una herramienta material, en un sistema de símbolos o en la conducta de otro ser humano” (p.

115). Así, tenemos entonces tres agentes mediadores: materiales, simbólicos o psicológicos y humanos. Es importante mencionar que estos mediadores también son conocidos como *instrumentos*, por lo que, a lo largo del texto, estaremos utilizando indistintamente ambos términos (tanto instrumento como agente), con preferencia del primero. Para empezar, los instrumentos materiales están orientados a procesos de la naturaleza y no existen como instrumentos individuales; es decir, presuponen un empleo colectivo. Los segundos, por su parte, son definidos de la siguiente forma: “[...] son los recursos simbólicos -signos, símbolos, textos, fórmulas, medios gráfico-simbólicos- que ayudan al individuo a dominar sus propias funciones psicológicas “naturales” de percepción, memoria, atención, etc. [...]” (Kozulin, 2000, p.19). Es importante tener en cuenta que

Al igual que los instrumentos materiales, los instrumentos psicológicos son formaciones artificiales. Por su naturaleza, los dos son sociales. Sin embargo, mientras que los instrumentos materiales se dirigen a controlar procesos de la cultura, los instrumentos psicológicos dominan los procesos cognitivos y conductuales naturales del individuo. A diferencia de los instrumentos materiales, que sirven como conductores de la actividad humana orientada a objetos externos, los instrumentos psicológicos se orientan hacia el interior y transforman los procesos psicológicos naturales internos en funciones mentales superiores [...]. (p. 29)

Por último, se encuentra la mediación humana, que llevada al terreno educativo tiene consecuencias considerables: “En una situación de aprendizaje mediado, un adulto o un compañero más capacitado se sitúa “entre” el entorno y el niño, modificando radicalmente las condiciones de interacción. El mediador selecciona, modifica, amplifica e interpreta objetos y procesos para el niño” (Kozulin, 2000, p. 78). Dentro del proceso educativo, entonces, el profesor desempeña un papel fundamental, en tanto *media* entre el objeto de aprendizaje y el sujeto que aprende, facilitando así la adquisición de nuevos saberes, destrezas y actitudes.

3.5 La Zona de Desarrollo Próximo

Lo anterior nos conduce a otro concepto fundamental, que es el de Zona de Desarrollo Próximo (ZDP). Para ilustrar este concepto, Vygotsky (2009) nos ofrece un ejemplo, el cual vamos a adaptar de acuerdo con nuestros fines particulares. Imaginemos, entonces, que se

nos asigna la tarea de medir el nivel educativo con el que ingresan a nuestro plantel dos nuevos estudiantes. Ambos tienen cronológicamente 16 y 14 años, respectivamente, en términos de su desarrollo mental. Teniendo en cuenta estas circunstancias, es de suponer que el desarrollo mental y el aprendizaje escolar de estos dos estudiantes será el mismo, dado que depende de su intelecto. Ahora, demos un paso adelante. Ambos estudiantes parecen estar en la capacidad de desarrollar problemas en el nivel de los 14 años, pero no más allá de ese límite. Supongamos que les asignamos un problema y que les mostramos diversas formas de desarrollarlo. Y que, además, en la medida de lo necesario, el profesor les ayuda con pistas para que puedan desarrollar el problema.

Bajo dichas circunstancias, resulta que nos damos cuenta que el primer estudiante es capaz de enfrentarse a problemas que se sitúan por encima de su edad actual, mientras que el segundo aún no llega a alcanzar el nivel esperado en su edad. ¿Podemos decir, entonces, que el desarrollo mental de estos estudiantes es igual? Por supuesto que no. Lo que vemos es que la edad mental de estos estudiantes difiere en gran medida, sobre todo cuando reciben la ayuda de alguien más, sea su maestro o un compañero más capacitado que él. De este modo, esta distancia entre el desarrollo real del estudiante y aquello que potencialmente podría hacer con la ayuda de alguien más es lo que Vygotsky (2009) denomina Zona de Desarrollo Próximo. El autor lo explica en estos términos:

[...] es la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinada por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz. (p. 133)

Ahora bien, el hecho de que el estudiante pueda resolver de forma independiente un problema revela un estado de maduración en las funciones relativas al problema en cuestión. En el segundo caso, al referirnos a la ZDP y, por lo tanto, a aquellas tareas que el estudiante únicamente puede resolver con ayuda de alguien más, nos estamos refiriendo a funciones que aún no han madurado del todo pero que se encuentran en proceso de maduración. Así, “el nivel de desarrollo real caracteriza el desarrollo mental retrospectivamente, mientras que la zona de desarrollo próximo caracteriza el desarrollo mental prospectivamente” (Vygotsky, 2009, p. 134). Más adelante, el autor concluye de la siguiente forma:

Así pues, la zona de desarrollo próximo nos permite trazar el futuro inmediato del niño, así como su estado evolutivo dinámico, señalando no sólo lo que ya ha sido completado evolutivamente, sino también aquello que está en curso de maduración. Los dos niños de nuestro ejemplo ostentaban la misma edad mental desde el punto de vista de los ciclos evolutivos ya realizados, sin embargo, en lo que a dinámica evolutiva se refiere, ambos eran completamente distintos. El estado de desarrollo de un niño puede determinarse únicamente si se lleva a cabo una clarificación de sus dos niveles: del nivel real de desarrollo y de la zona de desarrollo próximo. (Vygotsky, 2009, p. 134)

Vemos que es fundamental tener en cuenta lo anterior en el momento de plantearles a los estudiantes cualquier tipo de problemática. En el caso particular de nuestra propuesta, hemos evidenciado distintos niveles de análisis cuando se trata de develar el sentido simbólico de una imagen. Por ello, uno de nuestros propósitos es generar zonas de desarrollo próximo que les permita a los estudiantes alcanzar el desarrollo potencial de la habilidad que se está trabajando. En este sentido, nuestra propuesta concede especial importancia al aprendizaje colaborativo.

3.6 El aprendizaje colaborativo

En el primer capítulo señalábamos las graves consecuencias que ha traído consigo el neoliberalismo, sobre todo en lo que a las relaciones humanas se refiere. Pues bien, como decíamos, consideramos que en estos momentos es fundamental enfocarnos en la promoción del trabajo conjunto, por esta razón, así como por los positivos resultados que ofrece en términos educativos, decidimos recurrir al aprendizaje colaborativo en el aula.

Así las cosas, lo primero que debemos decir es que el aprendizaje colaborativo no es una teoría unitaria, sino un conjunto de líneas teóricas que buscan resaltar el valor constructivo de la interacción sociocognitiva y de la coordinación entre aprendices (Roselli, 2011). De este modo, incluye la corriente del aprendizaje cooperativo (Slavin, 1999), pero también incluye elementos neopiagetianos como la teoría del conflicto sociocognitivo, neovygotskyanos como la teoría de la intersubjetividad y el aprendizaje situado y sistémicos como la teoría de la cognición distribuida (Hutchins, 2000; Salomon, 2001). De las corrientes

anteriores, nos interesan dos especialmente: la teoría de los conflictos sociocognitivos y el modelo de la cognición distribuida. Empecemos, pues, con el primero de ellos.

3.6.1 Conflicto cognitivo y sociocognitivo

La teoría del conflicto sociocognitivo constituye una extensión y un replanteamiento de los postulados de la teoría genética de Piaget (Roselli, 2011; Coll, 1997). Es bien sabido que una gran parte de las aplicaciones pedagógicas de la obra de Piaget tienden a concebir al alumno como un ser socialmente aislado, que debe interactuar de forma directa con su entorno y con los objetos, privándose así de todo tipo de mediación humana o material. De este modo, el papel que pudiera tener el medio social y la interacción entre pares en el proceso de aprendizaje es relegado a un segundo plano. No obstante, hay un grupo importante de investigadores de la Escuela de Ginebra (Doise, Mugny y Anne Nelly Perret-Clemon) que ha cuestionado fuertemente esta tendencia reduccionista y han encaminado sus esfuerzos hacia el análisis de las relaciones que el niño establece con su medio social, para así determinar el papel que este último puede tener en la adquisición del conocimiento (Coll, 1997).

De los trabajos desarrollados por este grupo de investigadores, Coll (1997) extrae algunas consecuencias relevantes para nuestra propuesta. La primera de ellas es que, a menudo, la *ejecución colectiva* de una tarea experimental da como resultado productos mucho más elaborados, e incluso mejores, que los realizados de forma individual. En este punto es importante señalar que en algunas ocasiones el éxito de la tarea puede deberse a la imposición por parte de uno de los miembros de la solución correcta. Sin embargo, consideramos que, en la mayoría de los casos, esto no es así, ya que “el simple hecho de actuar conjuntamente [...] obliga a todos los miembros del grupo a estructurar mejor sus actividades, a explicitarlas, a coordinarlas, sin que la responsabilidad pueda atribuirse en exclusiva a uno de los participantes” (Coll, 1997, p. 115).

La segunda consecuencia importante es que el trabajo colectivo no siempre genera los resultados esperados de forma inmediata. Es decir, los resultados no son visibles mientras se realiza la tarea de forma colectiva, sino que, en algunos casos, puede manifestarse posteriormente en trabajos individuales, lo cual vimos líneas atrás al hablar de la ZDP. Pero,

de todas formas, para estos autores, el germen de estos resultados posteriores se encuentra en las tareas colectivas previas.

En tercer lugar, resulta relevante señalar que hay dos tipos de situaciones en las que no se observa un progreso considerable en los estudiantes que trabajan de forma colectiva. La primera de ellas la mencionábamos líneas atrás, a saber, cuando un miembro del grupo impone su punto de vista sobre los demás y ellos, sin mayores reparos, se limitan a adoptarlo. La segunda situación se da cuando todos están de acuerdo. Cuando se presentan estas situaciones, los procesos de aprendizaje no se ven tan favorecidos como cuando se producen desacuerdos entre los miembros del grupo. En este sentido, Coll (1997) apunta lo siguiente:

Hay casi siempre un progreso cuando en el transcurso de la realización grupal de la tarea se produce una confrontación de puntos de vista moderadamente divergentes sobre la manera de abordarla. Importa poco que la confrontación se produzca entre puntos de vista correctos e incorrectos, o bien que los puntos de vista sean incorrectos por ambos lados. Dicho de otro modo, los resultados sugieren que el factor determinante para que se produzca un progreso intelectual es la posibilidad de confrontar los puntos de vista propios con otros ajenos, independientemente del grado de corrección de ambos, que es hasta cierto punto un aspecto secundario, al menos en lo que concierne a la interacción entre iguales. (pp. 115-116)

Dicho lo anterior, y para establecer una definición más precisa de los conflictos a nivel sociocognitivo, conviene partir del concepto de conflicto cognitivo, definido por Piaget como “resultado de la falta de acuerdo entre los esquemas de asimilación del sujeto y la constatación de los observables físicos correspondientes, o bien como resultado de las contradicciones internas entre los diferentes esquemas del sujeto” (Coll, 1997, p.116).

Como vemos, en este caso, el proceso se limita únicamente al sujeto y su relación con los objetos. Para la vertiente de la Escuela de Ginebra que abordamos líneas atrás, esta es una visión individualista del desarrollo. Por esta razón, consideran fundamental la inclusión del componente social en los procesos de aprendizaje:

El conflicto cognitivo que posibilita el progreso operacional es ante todo social, o sea que ocurre en situación de intercambio [...] con otros. Antes de ser individual el

conflicto es social. Es gracias a éste que el sujeto puede superar el egocentrismo cognitivo (centración en sus esquemas propios preexistentes). Sólo a través del conocimiento de las perspectivas ajenas el sujeto puede modificar sus propios esquemas. No se trata de un conocimiento estático sino de una negociación activa con el(los) otro(s) para llegar a algún tipo de consenso. (Rosselli, 2011, pp.175-176)

Como vemos, la inclusión del componente social nos permite superar las limitaciones que presenta una visión individualista del desarrollo. En este sentido, podríamos sintetizar los elementos centrales del conflicto sociocognitivo y su función en los siguientes términos:

La necesidad de una confrontación entre puntos de vista moderadamente divergentes; la existencia de centraciones diferentes, a propósito de una misma situación o tarea, se traduce, gracias a la exigencia de una actividad grupal común, en un *conflicto sociocognitivo* que moviliza y fuerza las reestructuraciones intelectuales y, con ello, el progreso intelectual. (Coll, 1997, p. 116)

Para cerrar este apartado, es fundamental dejar en evidencia que el conflicto así entendido, posee una doble naturaleza, tal y como lo señala Peralta (2010):

Por un lado, es social porque se trata de un conflicto entre respuestas sociales diferentes. Por otro, es cognitivo puesto que puede ocurrir un conflicto interno donde el sujeto debe tomar conciencia de una manera de pensar diferente de la propia. Por lo tanto, el desequilibrio es doble, ya que, en la búsqueda de superar el desequilibrio cognitivo interindividual, los sujetos podrán superar el propio. (pp. 128-129)

Esta naturaleza socio-cognitiva nos permite entender, entonces, que dichas formas de conflicto no son excluyentes, sino, más bien, complementarias. De este modo, es necesario este paso de lo social a lo individual, tal como lo señalábamos líneas atrás al hablar del doble proceso que se da en el desarrollo cultural del niño.

3.6.2 Teoría de la cognición distribuida

El siguiente elemento fundamental para entender el aprendizaje colaborativo es la teoría de la cognición distribuida. Según ella, el conocimiento y la cognición se encuentran distribuidos a través de una serie de elementos como objetos, personas, herramientas, distintos entornos y en su misma interacción. La cognición, entonces, no se limita a la mente

individual, sino que se halla presente en el mundo, como afirmarían posteriormente Hutchins (2000). En este sentido, Roselli (2011) explica lo siguiente:

El concepto de cognición distribuida emerge como una postura crítica dentro de la psicología cognitiva y, más aún, de la ciencia cognitiva. La idea fundamental es que el procesamiento de información que se realiza a escala humana no es un fenómeno exclusivamente individual, mental o interno. La cognición humana está anclada en el contexto social y cultural en el que ocurre (en este sentido se habla de cognición situada), y por eso el funcionamiento cognitivo no debe considerarse en términos de conciencia individual sino “distribuido” en el entorno de herramientas y agentes sociales intervinientes. Esto implica que el grupo puede ser considerado una unidad de funcionamiento cognitivo, o sea un sistema cognitivo. Pero este sistema incluye, además, como elementos del sistema y no como mero contexto exterior, las tecnologías e instrumentos concurrentes. (pp. 177-178)

En consonancia con lo anterior, es posible afirmar que el entorno es parte de nuestro pensamiento, al igual que las herramientas e instrumentos que usamos. Por ello, es posible considerar que, en el contexto actual, donde hablamos ante todo de procesos de aprendizaje mediados por TIC, el estudiante piensa *con y por medio* de su computadora.

Roselli (2011), siguiendo a Perkins, señala que es posible distinguir tres dimensiones de la cognición, de acuerdo con el entorno de su distribución. Así, en primer lugar, podemos hablar de la cognición físicamente repartida: cuadernos, apuntes, calculadoras, computadoras, libros, etc. En segundo lugar, se habla de la cognición socialmente distribuida. En estos casos, se habla de equipos de trabajo y de organizaciones. Finalmente, se habla de cognición simbólicamente repartida, lo cual vemos en mapas conceptuales, diagramas, gráficos, etc.

De lo dicho anteriormente queremos resaltar dos aspectos: el primero de ellos es que la cognición no es un proceso individual. Vimos que dentro de un grupo de trabajo podemos hablar de una cognición socialmente distribuida, de tal modo que cada miembro desempeña una función que hace posible el desarrollo global de determinada tarea. El segundo aspecto es que la cognición, además de distribuirse socialmente, se distribuye en los distintos

artefactos y herramientas que utilizamos. Tareas tan sencillas como llevar una libreta de apuntes son una muestra de cognición distribuida en objetos materiales.

3.7 El cine como herramienta para el aprendizaje de la filosofía

La literatura que aborda el cine como una herramienta educativa es bastante amplia³, lo cual nos muestra el gran interés que representa para la comunidad científica. Como un ejemplo de ello, baste mencionar que el último número de la revista *Ciencia* (2021) fue dedicado al cine como herramienta de enseñanza. Este potencial pedagógico del cine es tan variado que puede ir desde la enseñanza de las matemáticas, pasando por la educación ambiental, la ética y la filosofía, por sólo mencionar algunos campos de aplicación presentes en este número de la revista.

Por ese motivo, en lo relacionado con el aprendizaje de la filosofía, hemos tomado únicamente algunas de las obras que, creemos, resultan de mayor importancia para nuestros fines específicos. Nos centramos, principalmente, en los trabajos producidos en la última década en México.

Uno de los primeros trabajamos que encontramos es el de Ochoa (2011), quien propone el uso del cine como una herramienta que puede generar mejores resultados en el aprendizaje de algunos temas y problemáticas filosóficas, al igual que podría, incluso, disminuir los índices de deserción escolar en las áreas relacionadas con la filosofía. En este sentido, su propuesta está orientada hacia el desarrollo de protocolos que puedan facilitar la apropiación de algunas competencias filosóficas en los alumnos. Para ello, hace uso de secuencias de películas, así como de cortometrajes. Su propuesta de análisis está orientada principalmente hacia la identificación y discusión de los conceptos-imagen que se hallan presentes en los materiales proyectados. De igual manera, es importante mencionar que este trabajo también se apoya en los postulados de Vygotsky, principalmente en lo que respecta a la teoría de la mediación.

Seguidamente, destacamos el trabajo de Alba (2017), quien postula que a través de las comunidades de discurso es posible llevar a los estudiantes a la reflexión filosófica, luego

³ Una revisión exhaustiva al respecto puede encontrarse en Zavala (2021).

de ver una película o una secuencia corta. En este sentido, la propuesta de Alba se centra ante todo en el análisis conceptual y argumentativo. Así, el tipo de actividades que propone pueden incluir un trabajo de exploración de las imágenes con el objeto de practicar y aprender a preguntar y a ensayar respuestas problemáticas y, a partir de allí, replantear las preguntas. Las tareas a realizar cuando se interactúa con el cine generan patrones de interacción cognitiva y de articulación de acciones con la finalidad de que la repetición o la memorización sean procesos de apropiación de los conceptos fundamentales para el análisis del tópico, lo cual ocurre cuando los estudiantes tratan de familiarizarse con los significados. (Alba, 2017, pp. 97-98)

Desde una línea similar, Mendoza (2018) se apoya en las comunidades de indagación para propiciar el desarrollo de saberes filosóficos a través de la animación digital, concretamente de cortometrajes animados.

Paniagua (2018), por su parte, usa el cine para la enseñanza de un tema concreto: el tiempo. Para ello elige la película alemana *Corre, Lola, corre* (Tykwer, 1998), cuya proyección integral se da en dos sesiones. Dado que su interés central es generar en los estudiantes una conciencia temporal, las preguntas y los puntos de análisis giran principalmente en torno a los eventos más relevantes de la película. En este caso, vemos que el cine se toma como un recurso que sirve como medio para ilustrar un problema filosófico concreto.

Finalmente, Zavala (2021) realiza una exhaustiva revisión y categorización de las obras más relevantes que abordan el cine como una herramienta para la enseñanza de la filosofía, de lo cual ya hemos adelantado algo en el segundo capítulo. Dijimos que el autor distinguía dos grandes tradiciones dentro de los estudios filosóficos del cine: la continental y la analítica. La primera de ellas, heredera principalmente de la perspectiva de Deleuze, ve el cine como una plataforma que posibilita el pensamiento filosófico. Sin embargo, la aplicación que puede hacerse de este enfoque en el terreno concreto del análisis de una secuencia o de un corto es muy limitado (Zavala, 2021). Por su parte, la vertiente analítica, de corte casuístico y humanístico, ofrece mayores posibilidades concretas de análisis y deja espacio para llevar el cine a las aulas. Por ello, en lo que sigue, quisiéramos profundizar en esta última tradición.

De acuerdo con el texto citado de Zavala, al interior de esta tradición pueden hallarse varias vertientes orientadas hacia la enseñanza de la filosofía a través del cine. La primera de ellas, entre otras cosas, se centra en la enseñanza de la filosofía a través de películas concretas. En este caso, podemos recordar las innumerables obras que se han dedicado a películas icónicas como *Matrix* (Hermanas Wachowski, 1999), *Blade Runner* (Scott, 1982), *Alien* (Scott, 1979), *2001. A Space Odyssey* (Kubrick, 1968), entre otras.

Otra de sus vertientes se apoya en los directores y los géneros para posibilitar la enseñanza de la filosofía. Aquí podemos encontrar los numerosos trabajos dedicados a directores como Hitchcock, Kubrick y Woody Allen, entre otros.

Seguidamente, otra de las vertientes deja en evidencia el potencial educativo del cine a la hora de abordar cuestiones éticas y morales. En este sentido, por sólo mencionar un posible caso, vemos que con frecuencia se plantean distintos dilemas morales en los que los personajes se ven obligados a tomar una decisión. En la literatura sobre el tema, uno de los investigadores que ha desarrollado esta vertiente es el filósofo español José Antonio Rivera (2003), quien propone elaborar diagramas de árbol para evaluar las distintas decisiones y dilemas morales a los cuales se van enfrentando los personajes en el transcurso de la película.

En esta misma línea temática, es importante mencionar un sitio web⁴ creado por Wartenberg, en donde pueden encontrarse secuencias breves de películas relacionadas con problemas tales como la ética ambiental y el *bullying*, entre otros. Al final de cada secuencia hay preguntas que pueden ser discutidas en clase. De igual modo, en el sitio web se ofrecen distintas actividades que pueden realizarse en grupo luego de ver los videos.

Nuestra propuesta, como es de esperar, se nutre de las obras que hemos discutido anteriormente. Así, como hemos venido mencionando, queremos mostrar que a través de modelos concretos de análisis es posible el desarrollo de distintas habilidades filosóficas. En este caso particular, nos hemos centrado en el análisis simbólico. Adicionalmente, también es importante mencionar que estaremos haciendo uso de diversos materiales, principalmente, cortometrajes y secuencias de largometrajes.

A continuación, queremos mostrar de qué manera un modelo de análisis puede ser entendido como un instrumento psicológico que, en efecto, posibilitaría el desarrollo cognitivo del estudiante en distintos niveles.

⁴ <http://whatsthebigideaprogram.com/>

3.8 Los modelos de análisis como instrumentos psicológicos

Coll y Bustos (2010), tributarios de la perspectiva sociocultural de Vygotsky, plantean las TIC como un instrumento psicológico. Los autores señalan que, dadas las características de las TIC (formalismo, interactividad, dinamismo, naturaleza hipertextual y multimedia, interactividad y conectividad), estas “pueden llegar a introducir modificaciones importantes en determinados aspectos del funcionamiento psicológico de las personas, en su manera de pensar, de trabajar, de actuar, de relacionarse y también de aprender” (Coll y Bustos, 2010, p. 170). Como consecuencia de ello, “las TIC generan formas relativamente nuevas y extraordinariamente potentes de tratamiento, transmisión, acceso y uso de la información” (Coll y Bustos, p.170). Esto es posible gracias a las características mencionadas y a los entornos semióticos que posibilitan. Así, “las TIC, como cualquier otra tecnología de la información y la comunicación, pueden convertirse en instrumentos psicológicos cuando, gracias a su potencial semiótico, son utilizadas para planear y regular la actividad de uno mismo y de los demás” (Coll y Bustos, 2010, p.170). De igual manera, las TIC entendidas de este modo, son vistas como artefactos que median entre los distintos actores que intervienen en el proceso de aprendizaje (recuérdese el triángulo de mediación de Vygotsky).

Tomando como punto de partida estas consideraciones, así como las de Kozulin (2000), quien plantea la literatura como un instrumento psicológico, pensamos que el cine y, en especial, los modelos de análisis pueden desempeñar la misma función. Si esto es así, un modelo de análisis contribuiría al mejoramiento de los procesos de aprendizaje dentro del campo de la filosofía. Como vimos en el primer capítulo, nuestra propuesta se centra en la idea de que es posible el desarrollo de ciertas habilidades filosóficas a través del cine. Dijimos, además, que para esto sea posible es indispensable la elaboración de modelos de análisis sólidos que nos permitan hacer una lectura más rigurosa de los contenidos audiovisuales. Hay que recordar que cada modelo debe obedecer a los objetivos específicos que se persigan dentro del aula. En nuestro caso, habíamos dicho que nos centraríamos especialmente en una de las habilidades filosóficas que abordamos: el análisis simbólico. Valga decir que, dicha habilidad, basada en la simbolicidad, encuentra un asidero fuerte en el cine desde esta perspectiva que privilegia los entornos semióticos.

A continuación, pasaremos, pues, a describir el modelo propuesto para el desarrollo de dicha habilidad.

3.9 Propuesta de modelo de análisis simbólico

3.9.1 Consideraciones previas

Esta propuesta de modelo de análisis pretende situarse en un punto medio entre los modelos de análisis propiamente cinematográficos y los análisis filosóficos que suelen hacerse del cine. En el primer caso, debido al alto grado de tecnicismo de estos análisis, resulta muy difícil que puedan ser usados con fines pedagógicos. En el segundo caso, es muy frecuente que los análisis filosóficos de una película se reduzcan a meras analogías que acaban tergiversando el contenido de la obra. El filósofo británico Gregory Currie (1995) lo expresa de la siguiente manera:

Film theorists have used intellectual strategies that were almost bound to lead to desastre. One of them is the casual employment of vague analogies. Profound connections have been claimed between the cinema and Plato's cave, between the screen and the breast, between the experience of movie watching and dreaming. (p. 18)

En otras palabras, bajo este tipo de interpretaciones, en el fondo no se dice nada sobre la materia en cuestión, que es el cine y, al final, se reduce todo a un conjunto de vagas analogías sin un asidero teórico sólido. Para evitar caer en tergiversaciones de este tipo, se siguen tres principios fundamentales que nos servirán de guía para validar los ejercicios de análisis que hagamos dentro del aula. El primero de ellos es la *coherencia interna*, es decir, evitar cualquier tipo de contradicción. El segundo es la *fidelidad empírica*, referida al hecho de tratar en lo posible de no agregar elementos que no estén lo suficientemente justificados dentro de la cinta. Y, finalmente, la *relevancia cognoscitiva*, con lo cual se espera que el análisis que se presente, en lo posible, contenga una interpretación novedosa de la obra en cuestión (Casetti y Di Chio, 1991).

Esta propuesta busca, entonces, un equilibrio entre el tecnicismo cinematográfico y el análisis filosófico. Todo lo anterior debido a que el contexto en el que se busca aplicar este instrumento es el nivel medio superior. No está pensado para ser aplicado en una escuela de cine o en una licenciatura en filosofía. Lo anterior explica la omisión deliberada de algunos

de los aspectos más técnicos tanto del cine como de la misma filosofía. De igual manera, es importante mencionar que se procuró introducir los elementos formales del lenguaje cinematográfico de manera implícita en el modelo, pues en su momento consideramos que un trato explícito hubiera requerido mucho más tiempo del que contábamos para el desarrollo de la presente intervención docente. En este sentido, en el modelo que se trabajó con los estudiantes no se habla de puesta en escena, por ejemplo, sino que de lleno se entra a discutir sus componentes (personajes, acciones, ambientación, etc). No obstante lo anterior, creemos oportuno y necesario llevar a cabo procesos de alfabetización audiovisual que le permitan a profesores y alumnos familiarizarse con los componentes centrales del lenguaje cinematográfico, lo cual puede contribuir de forma significativa en el análisis crítico de los contenidos que recibimos a través de los medios audiovisuales.

Ahora bien, dado que se persiguen fines educativos, nuestro modelo de análisis tiene en cuenta, además de los aspectos psicopedagógicos ya mencionados, la taxonomía de Bloom. Por ello, se empieza desde las operaciones más básicas como lo son la identificación y descripción de información hasta llegar a tareas más complejas como lo son el análisis y la interpretación de los contenidos simbólicos presentes en los materiales abordados.

3.9.2 Modelo

Este modelo se compone de seis fases o dimensiones. La primera de ellas corresponde a una *prelectura* (A) de la obra. Aquí entran en juego algunos elementos contextuales como el título, el país, el año de producción y la dirección, entre otros aspectos. Tener en cuenta estos elementos resulta relevante, dado que el título de una obra ya nos da algunas ideas acerca del posible contenido de la obra que vamos a ver. De igual modo, el país de procedencia nos puede brindar algunas hipótesis acerca de su contenido ideológico. Pensemos, por ejemplo, en muchas de las películas que proceden de USA.

La segunda dimensión es la *sensorial* (B), la cual busca que el estudiante se haga consciente de la experiencia estética que posibilita el cine. Por ello, en esta fase se pregunta por aquellos elementos que más llamaron la atención del estudiante (color, personajes, imágenes, diálogos, etc.). Se parte, entonces, de la experiencia sensorial, con el fin de desentrañar aquello que subyace al contenido aparente de la obra.

La tercera parte consiste en realizar una *descripción* (C) de los principales eventos que ocurren en la obra. Esto lo hacemos bajo el supuesto de que tener una idea más o menos clara del hilo argumental de la narración, nos permitirá llevar a cabo un análisis más integral. En otras palabras, nos permitirá situar con mayor facilidad los elementos posteriores que se analicen dentro del contexto global de la historia. Del mismo modo, establece un marco común desde el cual se puede partir, lo cual es muy importante, dado que la mayoría de los ejercicios de análisis se realizan de forma colaborativa.

La cuarta dimensión corresponde a la *identificación de los núcleos simbólicos* (D), es decir, aquellos elementos que, por su papel dentro de la obra, posean un significado que vaya más allá de lo aparente. Para volver a la película de Kubrick, en la secuencia que analizamos encontraríamos elementos como el monolito, el hueso, la banda sonora, entre otros, cuyo significado no se reduce a una interpretación literal, sino que exige buscar un sentido más profundo.

Una vez se identifican los núcleos simbólicos, el siguiente paso es su *interpretación* (E). Aquí es oportuno mencionar que ambas fases (tanto la de identificación como la de interpretación) podrían realizarse de forma simultánea, pero consideramos que, al menos en los primeros ejercicios, resulta pertinente hacerlo por separado, para que de esta manera el estudiante se haga consciente de ambos procesos y adquiera la suficiente destreza en cada uno de ellos. En el cortometraje *Destiny* (Weibel, 2012), que es uno de los materiales que trabajamos en nuestras clases, vemos que los principales elementos que poseen una interpretación simbólica son los relojes y los engranajes, los cuales nos remiten a un mundo determinista regido por leyes rígidas que dejan muy poco espacio para la libertad.

Finalmente, en la sexta etapa se busca que el estudiante pueda *establecer relaciones* (F) directas entre el contenido analizado y la temática filosófica que se está trabajando. De igual modo, que pueda ver la conexión que guarda el material con algunos de los aspectos de su vida cotidiana.

Una vez vistos los fundamentos psicopedagógicos que sustentan nuestra propuesta, lo único que nos resta es su aplicación en el terreno práctico. Por ello, en el siguiente capítulo, se aborda el desarrollo y los resultados que obtuvimos durante dicho proceso.

Capítulo 4. Intervención docente

El presente capítulo se encuentra dividido en tres apartados. En el primero de ellos, se exponen brevemente algunos aspectos contextuales y didácticos de nuestra práctica docente. Seguidamente, se narra en detalle el desarrollo de nuestras dos intervenciones y cerramos con el análisis y la discusión de los resultados obtenidos.

4.1 Aspectos contextuales y didácticos

Este primer apartado, como su nombre lo indica, aborda algunos aspectos contextuales y didácticos. Así, en primer lugar, se habla de las características generales de la institución académica en la cual tuvo lugar nuestra práctica. Seguidamente, abordamos brevemente algunas de las implicaciones educativas de la pandemia. Cerramos este apartado con la planeación didáctica.

4.1.1 El modelo educativo del Colegio de Ciencias y Humanidades

El CCH surge como una alternativa educativa distinta a las demás que se ofrecían por aquel entonces. Desde sus orígenes, se caracterizó por un abierto compromiso social con el pueblo mexicano, tratando de brindar una educación de calidad al mayor número de habitantes del país (Gaceta UNAM, 1971).

Uno de los puntos de partida de su modelo educativo es una fuerte crítica al enciclopedismo en boga por aquel entonces. En respuesta a esta tendencia, el CCH prefiere orientarse hacia materias básicas. De igual forma, se privilegia la autonomía del estudiante, en este sentido, uno de sus pilares será fomentar la capacidad de *aprender a aprender*. Asimismo, también se busca que el alumno esté en la capacidad de poner en práctica lo aprendido, es decir, que *aprenda a hacer*, para lo cual se propone el desarrollo de diversas habilidades y procedimientos. Y no menos importante, además del desarrollo de conocimientos y habilidades, se busca que el alumno *aprenda a ser*, es decir, que logre desarrollar diversos valores y actitudes humanas que le permitan vivir en sociedad (Gaceta UNAM, 1971). Todo lo anterior “[...] significa que la enseñanza dirigida al estudiante en la institución, le fomentará actitudes y habilidades necesarias para que, por sí mismo, se apropie de conocimientos racionalmente fundados y asuma valores y opciones personales” (CCH, Misión y Filosofía, s/f).

En cuanto al papel del profesor, se concibe como un orientador encargado de promover una enseñanza activa. Esto significa que el profesor no es concebido como el único portador del conocimiento y que el estudiante no es un simple agente pasivo que recibe saberes, sino que, como lo vimos líneas atrás, el estudiante es entendido como un agente activo dentro del proceso de aprendizaje, tal y como se desprende de la vertiente constructivista que abordamos en el capítulo anterior. Asimismo, al considerar al profesor como un orientador o guía, también estamos asumiendo su papel mediador dentro del proceso de aprendizaje.

Como podemos ver, estos principales generales del CCH que hemos enunciado, favorecen la implementación de nuestra propuesta, pues destaca como uno de sus elementos centrales el desarrollo de distintas habilidades, al igual que destaca el aprendizaje autónomo del estudiante y el papel mediador del docente.

4.1.2 Pandemia y educación

La pandemia del COVID-19 se origina en China en diciembre del 2019 (OMS, 2020). Desde entonces, no tardaría en esparcirse por todo el mundo. Así, el 28 de febrero, México confirma el primer caso de COVID 19 en el país. Días después la OMS declara estado de pandemia. En marzo de 2020 la UNAM declara el cese de actividades presenciales con el fin de evitar la propagación del virus y garantizar el cuidado de su población universitaria. Esto también incluyó sus sistemas de bachillerato.

Como consecuencia de lo anterior, nos vimos obligados a confinarnos en nuestros hogares. Los docentes dejaron el salón de clases tradicional para convertirse de forma obligatoria en usuarios de las diversas herramientas tecnológicas que tenemos hoy a nuestra disposición, al tiempo que tuvieron que lidiar con otro tipo de situaciones de orden familiar, económico, socioafectivo, de salud, etc. (Sánchez et al., 2020).

Los estudiantes, por su parte, se vieron obligados a permanecer en su casa, con todo lo que ello implica. En cuanto a la conectividad, es importante señalar que no todos los hogares cuentan con el servicio. Y en algunos casos, se cuenta únicamente con un equipo para todos los miembros de la familia. Compartiendo una única red e incluso un mismo computador (CEPAL-UNESCO, 2020). Por otro lado, en el nivel socioemocional, los estudiantes han tenido que enfrentarse al estrés y la ansiedad producidos en gran parte por el

estado constante de incertidumbre en el que nos ha sumido la pandemia (Sánchez et al., 2020).

Los retos y problemas que ha generado esta situación en el sector educativo son muy variados (IISUE, 2020). En nuestro caso concreto, nos interesa centrarnos en el impacto que esta situación ha generado en el consumo de contenidos audiovisuales. En efecto, según reporta el Instituto del Derecho a las Telecomunicaciones (2020), por cuenta del confinamiento, el consumo de contenidos audiovisuales ha aumentado considerablemente, sobre todo en plataformas de *streaming* como Netflix, Amazon Prime Video y HBO GO, entre otras.

En este punto, cabe mencionar que, como parte de la segunda intervención docente, se realizó un breve sondeo a un grupo de estudiantes del Colegio de Ciencias y Humanidades, Plantel Sur. El grupo estaba compuesto por 26 estudiantes entre los 16 y los 19 años, pertenecientes al quinto semestre. El objetivo de esta breve encuesta era determinar los hábitos cotidianos de los estudiantes en medio del nuevo contexto impuesto por la pandemia.

A la pregunta acerca de cuánto tiempo diario invierten en promedio frente a una pantalla, el 61, 5% respondió entre tres y seis horas, mientras que un 38, 5% declaró invertir siete horas o más. En cuanto al tipo de actividades que realizan durante ese tiempo, el 46, 2 % reportó que son principalmente de carácter académico. Asimismo, un 23, 1 % reporta que parte de este tiempo lo dedica al entretenimiento (películas, redes sociales, videos en YouTube, etc.). El resto de los estudiantes declaró que también dedica tiempo a actividades domésticas, así como laborales. Mientras que otro porcentaje señaló que trata de distribuir su tiempo entre las labores académicas y el entretenimiento.

En medio de este contexto, consideramos que nuestra propuesta cobra una mayor relevancia, dado que, al parecer, la población estudiantil pasa ahora mucho más tiempo consumiendo información, parte de la cual se recibe a través de canales audiovisuales.

En este punto es importante señalar que, inicialmente, nuestra propuesta había sido pensada para ser aplicada en un contexto presencial. Sin embargo, la emergencia sanitaria nos obligó a realizar algunas adaptaciones, sobre todo en relación con la planeación didáctica. Por ejemplo, tuvimos que digitalizar todos los recursos y familiarizarnos con el uso de varias

plataformas digitales como Zoom, Google Classroom y Microsoft Teams, entre otras. Dado que la principal herramienta utilizado fue el cine, hay que decir que no nos vimos tan afectados. Al contrario, consideramos que el trabajo a distancia con esta herramienta se hace mucho más fácil, al menos en cuestiones técnicas. Por otro lado, la recepción sí resulta un aspecto complicado, pues, generalmente, los estudiantes optan por mantener sus cámaras apagadas, lo cual hace muy difícil saber cuál es su reacción al ver los materiales. El docente, en este sentido, se ve orientado únicamente por su planeación.

4.1.3 Diseño de la planeación didáctica

En el capítulo dos veíamos que nuestra concepción de la filosofía se basaba en una tensión constante de los opuestos. Vimos, además, que es esta tensión la que desencadena el pensamiento filosófico. Asimismo, decíamos que una de las habilidades que nos interesaba desarrollar, al menos de forma transversal, era el pensamiento dialéctico. De igual modo, en el capítulo tercero, mostramos que esta visión encuentra su fundamento psicopedagógico en el aprendizaje colaborativo y, dentro de él, en los conflictos sociocognitivos. De acuerdo con esto, los conflictos sociocognitivos se entienden como detonantes de los procesos de aprendizaje.

Partiendo de las anteriores consideraciones, diseñamos nuestra planeación. De este modo, estructuramos el tema de tal forma que nos permitiera generar constantemente este tipo de conflictos cognitivos en los estudiantes y, en consonancia con el papel activo que se le confiere al alumno, buscamos que fuera él quien, luego de contrarrestar las posturas opuestas, tratara de llegar a una conclusión propia.

A continuación, encontraremos nuestra planeación correspondiente a la segunda intervención. La planeación correspondiente a la primera intervención podrá consultarse en los anexos de este trabajo. Es importante mencionar en este punto que, además de estas dos intervenciones, hubo una anterior, pero dado que sólo fue una sesión y que, además, en ese momento no se encontraba aún delimitada nuestra propuesta, decidimos no incluirla.

FORMATO PARA LA PLANEACIÓN DIDÁCTICA

DATOS GENERALES

Institución	Colegio de Ciencias y Humanidades – Plantel Sur	Profesor	Juan Carlos Sánchez Suárez				
Asignatura	Filosofía II. Introducción a la ética y la estética - Ética	Horas semanales	4	Grupo	689	Horario	Lunes y miércoles de 7 a 9 pm
Propósito general	Al finalizar la unidad, el alumno: Conocerá, interpretará y aplicará conceptos y principios provenientes de diversas tradiciones éticas para construir posturas razonables y sensibles frente a problemas y dilemas morales, mismos que posibiliten la valoración de las acciones y contribuyan a la deliberación práctica, que incluye la toma de decisiones reflexivas, autónomas y responsables.						

PLANEACIÓN

APRENDIZAJES	<p>General: Valora la importancia de diversas tradiciones éticas para la toma de decisiones razonables y mejora su capacidad de deliberación práctica.</p> <p>Específico de la sesión:</p> <p>Identifica los rasgos generales de la oposición entre la doctrina determinista y libertaria a través de una discusión guiada por el profesor, con lo cual se busca que se asuma una postura reflexiva ante el problema.</p>
TEMÁTICA	<p>Tema general: Libertad, conciencia y responsabilidad morales</p> <p>Subtema:</p> <p>Introducción al problema de la libertad y el determinismo</p>
	<p>Inicio:</p> <p>Actividad apertura:</p>

ESTRATEGIAS	<p>1.El profesor se presenta. Para ello hace uso de una presentación en Genially. Habla de su procedencia, de sus gustos, etc. 10 min.</p> <p>2. Luego se explican las actividades que se realizarán en esa sesión, así como el aprendizaje esperado. 5min</p> <p>3.Posteriormente se comparte un breve video con los estudiantes que muestra un panorama general de lo que es el cine. El video se llama “Waltz with cinema” (1 min). Después de ver el video, se les pregunta a los estudiantes si reconocieron algunas de las películas que se mostraban allí. 10min</p> <p>4. Luego, como actividad de integración, se les pregunta a los estudiantes acerca de sus pasatiempos y de sus películas favoritas. Esto se hace en la plataforma Mentimeter. Quienes deseen, podrán compartir con el resto de la clase sus respuestas. 20 min</p> <p>Desarrollo:</p> <p>a) Presentación oficial del curso y criterios de evaluación:</p> <p>5.Se presentan brevemente los temas que se trabajarán durante las cuatro sesiones, las principales actividades que se realizarán y los criterios de evaluación.</p> <p>Los temas abordados son los siguientes: 1) Introducción al problema de la libertad y el determinismo 2) determinismo absoluto, 3) libertarismo y 4) Responsabilidad moral.</p> <p>Actividades y criterios de evaluación:</p> <p>Lecturas, talleres y discusiones en clase: 25%</p> <p>Análisis hechos en clase: 25 %</p> <p>Análisis de un contenido audiovisual (c, p, s. -secuencia): 50%. El profesor explica en qué consiste esta actividad. La idea es que los estudiantes elijan libremente un contenido audiovisual para su análisis, puede ser un corto, una secuencia de una película, serie o incluso un comercial. Todos los materiales relativos a las sesiones estarán en una carpeta de Drive, de esta forma, podrán consultarlos en cualquier momento. 15 min</p> <p>b) Diagnóstico a través de Google Forms.</p> <p>6. Este formulario busca medir dos cosas: los conocimientos previos acerca del tema, así como su capacidad de análisis simbólico. El profesor va leyendo y explicando cada punto, al tiempo que los estudiantes desarrollan el cuestionario. Este formulario tiene como punto de partida un cortometraje llamado Room 8 (Griffiths, 2015). 15 min</p> <p>c) Introducción al problema:</p>
-------------	---

	<p>7. Se conecta una parte del video anterior con el tema. Para ello se pregunta si consideran que el personaje principal es libre. Luego se traslada el interrogante a su contexto, al preguntar si lo que le ocurre a este personaje podría ocurrirnos a nosotros también (El personaje es un prisionero que se encuentra recluido en una celda y al ver la oportunidad de escapar, no duda en hacerlo. Sin embargo, lo que él no sabe es que sus acciones eran predecibles, por lo cual hay otro personaje que evita su escape). A partir de estas preguntas se genera una discusión que les permitirá a los estudiantes identificar el problema que se trabajará en las próximas sesiones. 25 min</p> <p>Cierre: 8. Conclusiones. El profesor realiza una recapitulación del tema y se asegura de que haya quedado claro. 10 m</p>	
Recursos didácticos	Bibliografía básica y de consulta	Sistema de evaluación
Lecturas, Genially, cortos, Zoom, Google Forms, Youtube, Google Classroom, Mentimeter.	<p>Ojeda Olalla, M. E.; y Cols. (2007). <i>Ética; una visión global de la conducta humana</i>. México: PEARSON EDUCACIÓN. (pp. 19-22).</p> <p>Patarroyo, C. G. (2009). Libertad, determinismo y responsabilidad moral. <i>Ideas y Valores</i>, 58, (141), 5-9. Recuperado de: https://www.redalyc.org/pdf/809/80914951001.pdf</p>	

APRENDIZAJES	<p>General: Valora la importancia de diversas tradiciones éticas para la toma de decisiones razonables y mejora su capacidad de deliberación práctica.</p> <p>Específico de la sesión:</p>
---------------------	--

	Comprende el argumento central del determinismo representado por la ley de la causalidad universal a través del análisis de un cortometraje. Esto para asumir una actitud crítica respecto a las implicaciones prácticas que se desprenden de una postura determinista.
TEMÁTICA	<p>Tema general: Libertad, conciencia y responsabilidad morales</p> <p>Subtema: determinismo</p> <p>Causalidad universal</p>
ESTRATEGIAS	<p>Actividades:</p> <p>Inicio:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Presentación de las actividades y los aprendizajes de la sesión. 5m 2. Repaso de la clase anterior. 5 min 3. Diagnóstico oral: ¿Crees que todas tus acciones son libres? ¿Cómo imaginas un mundo en el que todo estuviese determinado por completo? ¿Sería posible vivir de esta manera? 10 min <p>Desarrollo:</p> <p>4. Proyección y análisis de un corto: Destiny. (2012). Escrito y dirigido por Fabien Weibel, Sandrine Wurster, Victor Debatisse y Manuel Alligné. Bellecour Écoles d'Art. Duración 5 min.</p> <p>Corto animado que muestra la historia de un personaje que intenta cambiar el rumbo de su destino, pero a pesar de sus múltiples esfuerzos no lo logra. La estructura narrativa de este corto es bastante especial, ya que le ofrece al espectador la ilusión de un desenlace distinto. Este corto se toma como el material central para la explicación del tema. En este sentido, el corto se proyectará al menos en dos ocasiones. Para el análisis del material, se presenta el modelo de análisis simbólico con el que se trabajará en las demás sesiones. El profesor lo explica en detalle y luego se realiza el ejercicio de análisis con todo el grupo. 40 min.</p> <p>5. Presentación en Power Point: para continuar con la explicación del tema se usa una presentación. Para esta presentación se hace uso de memes que sirven para ilustrar algunos conceptos del problema abordado. Durante la presentación, se realizan distintas preguntas para motivar la participación de los alumnos. La presentación se cierra con una breve lectura que condensa la postura determinista. Duración aproximada: 40 min</p>

	<p>Cierre: 6.Finalmente, se discute con todo el grupo el ejercicio. Como conclusión, se espera que los estudiantes comprendan que bajo un determinismo absoluto no hay espacio para hablar de responsabilidad moral. Como tarea, queda pendiente corregir y completar el análisis hecho en clase. Adicionalmente, en Google Classroom se deja como asignación la elaboración de un meme correspondiente al tema visto. 10 min</p>	
Recursos didácticos	Bibliografía básica y de consulta	Sistema de evaluación
<p>Artículos, internet, Google Forms, Google drive, instrumento de análisis, Power Point, Memes generator, cortos.</p>	<p>Bartra, R. (2011). Determinismo vs libertad. <i>Letras Libres</i>. Recuperado de: https://www.letraslibres.com/mexico-espana/determinismo-vs-libertad</p> <p>Cornman, J.W., Pappas, G.S. y Lehrer, K. (2012). El problema de la libertad y el determinismo (pp. 143-237). En: <i>Introducción a los problemas y argumentos filosóficos</i>. UNAM.</p> <p>Diderot, Denis. (1999). <i>Jacques el fatalista y su amo</i>. Traducción y notas de Félix de Azúa. Madrid: Alfaguara.</p> <p>Patarroyo G., Carlos G. (2009). Libertad, determinismo y responsabilidad moral. <i>Ideas y Valores</i>, 58, (141), 5-9. Recuperado de: https://www.redalyc.org/pdf/809/80914951001.pdf</p>	<p>Rúbrica</p> <p>Evalúa el ejercicio de análisis realizado en clase. Se tienen en cuenta aspectos como el grado de análisis simbólico, la claridad y precisión en el uso de los conceptos y el grado de elaboración de las hipótesis de interpretación, entre otros aspectos. Dicha rúbrica se continuará usando en los demás ejercicios de análisis.</p>

APRENDIZAJES	<p>General: Valora la importancia de diversas tradiciones éticas para la toma de decisiones razonables y mejora su capacidad de deliberación práctica.</p> <p>Específico de la sesión: Comprende el argumento acerca de la libertad absoluta y lo relaciona con la doctrina del determinismo. Lo cual le permite entender que bajo una libertad absoluta caeríamos en un caos total, sin poder hallar lugar para la responsabilidad.</p>
TEMÁTICA	<p>Tema general: Libertad, conciencia y responsabilidad morales</p> <p>Subtema: libertarismo</p>
ESTRATEGIAS	<p>Actividades:</p> <p>Inicio:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1.El profesor saluda y comenta las actividades y los aprendizajes de la sesión. 5 min 2.Breve repaso: para ello, se les pide a los estudiantes que voluntariamente comenten su tarea (meme). 15 min 3.Después, se elabora un diagnóstico a través de Mentimeter. Allí se les pide a los estudiantes que describan la palabra que, según ellos, describe mejor la libertad. Quienes deseen podrán explicar por qué eligieron esa palabra. 10 min <p>Desarrollo:</p> <ol style="list-style-type: none"> 4. Presentación en Genially a través de la cual se explica en qué consiste la doctrina del libertarismo. Para ilustrar algunos de los conceptos se hace uso de una secuencia de la película <i>Mr. Nobody</i> (Van Dormael, 2009) acerca de la importancia de elegir y sus consecuencias. 35 min 5.Proyección y análisis del corto <i>La Vals Méchanique</i> (2015, Dykmans). Este corto sirve como hilo conector entre los dos temas (determinismo y libertarismo), pues en un inicio se muestra un mundo totalmente determinado, pero luego de que los personajes adquieren conciencia de su condición, terminan por liberarse. Para el análisis del corto, se realizan grupos de 3/4 personas. Tendrán alrededor de 20 min.

	6. Luego se comenta brevemente cómo se sintieron durante la actividad y a qué interpretaciones llegaron. 20 min	
	Cierre: 7. Discusión grupal y conclusiones. Interesa llegar a la conclusión de que viviendo en una libertad absoluta caeríamos en el caos total, lo cual, al igual que el determinismo absoluto, no deja espacio para hablar de responsabilidad moral. 10 min	
	Recursos didácticos	Bibliografía básica y de consulta
	Lecturas, cortos, Zoom, Google Forms, YouTube	Texto tomado de: Ojeda Olalla, M. E.; y Cols. (2007). <i>Ética; una visión global de la conducta humana</i> . México: PEARSON EDUCACIÓN. (pp. 19-22).
	Sistema de evaluación	
	Rúbrica	

APRENDIZAJES	<p>General: Valora la importancia de diversas tradiciones éticas para la toma de decisiones razonables y mejora su capacidad de deliberación práctica.</p> <p>Específico de la sesión: Aplica las condiciones esenciales para obrar responsablemente (libertad y conocimiento) en varios materiales audiovisuales que plantean situaciones en las cuales se debe determinar la culpabilidad o inocencia de los personajes. Con base en lo anterior, se espera que el estudiante pueda evaluar en estos términos las acciones que realiza diariamente y, de este modo, pueda tomar decisiones más responsables.</p>
TEMÁTICA	<p>Tema general: Libertad, conciencia y responsabilidad morales</p> <p>Subtema: Responsabilidad moral</p>

ESTRATEGIAS	<p>Actividades:</p> <p>Inicio:</p> <p>1. Breve repaso. 5m</p> <p>2. Discusión en torno a la siguiente pregunta: ¿De qué forma podría solucionarse la contradicción entre libertad y determinismo? 15 min.</p> <p>Desarrollo:</p> <p>3. Presentación en Genially: “Tres posturas sobre la libertad y el determinismo”. En esta presentación, se explican de forma interactiva las soluciones que Spinoza, Hegel y Marx dieron al problema de la libertad y el determinismo. Asimismo, se explican las condiciones básicas para hablar de responsabilidad moral: el conocimiento y la libertad. 40 min</p> <p>4. Dos casos de análisis:</p> <p>1. Spiderman: “Tus necesidades no son problema mío”. Dur. 2:56 min.</p> <p>2. Breaking Bad (2x12): “Muerte de la novia de J.” Dur.: 2:20 min.</p> <p>Con estos dos relatos se busca analizar el grado de responsabilidad de sus personajes, partiendo de casos muy generales y alejados de la realidad, como es el primero, para llegar a casos más concretos como el último.</p> <p>Duración 20 min</p> <p>Cierre:</p> <p>5. Síntesis y evaluación de los temas vistos (Quizizz) 15 min</p> <p>6. Conclusiones generales. Indicaciones acerca del producto final: análisis de un material audiovisual en parejas.</p> <p>7. Opinión sobre las clases: A través de Mentimeter, se les pregunta a los estudiantes cómo se sintieron a lo largo de las clases. Y se recibe cualquier comentario adicional al respecto. 20 min</p> <p>(El formulario contestado en la primera sesión se envía para que los estudiantes puedan diligenciarlo en casa una vez más y así poder saber qué cambios se han producido en su proceso de aprendizaje)</p>	
Recursos didácticos	Bibliografía básica y de consulta	Sistema de evaluación

<p>Cortos, series, películas, internet, YouTube, Genially, Google Forms, Quizziz...</p>	<p>Ojeda Olalla, M. E.; y Cols. (2007). <i>Ética; una visión global de la conducta humana</i>. México: PEARSON EDUCACIÓN. (pp. 19-22). Sánchez Vázquez, A. (1984). <i>Ética</i>. España: Crítica.</p>	<p>Rúbrica Mediante esta rúbrica se evalúa el producto final, que es un análisis de un relato audiovisual, sea corto, serie, comercial, etc.</p>
---	--	---

4.2 Desarrollo de la práctica docente

4.2.1 Primera intervención docente

Esta primera intervención docente se llevó a cabo con el grupo 580 a cargo del profesor titular Alejandro Magadán, en los horarios de martes y jueves de 5:00 a 7:00 pm. Asistieron con regularidad alrededor de veintidós estudiantes, que se encontraban en su penúltimo semestre (periodo 2021-1). La asignatura impartida corresponde al programa de Filosofía II. Introducción a la ética y la estética. Del programa, hemos elegido Ética y el tema que escogimos fue “Libertad, conciencia y responsabilidad moral”, presente igualmente en el plan de estudios. Debido al contexto actual de la pandemia, todas las sesiones se llevaron en línea a través de la plataforma Zoom.

Sesión I

Los primeros cinco minutos de la sesión se dedicaron a esperar que se conectaran la mayoría de los estudiantes. El grupo estaba conformado por treinta estudiantes en total, de los cuales asistieron con regularidad veintidós. A medida que van entrando a la sala, les voy dando la bienvenida. Para iniciar la sesión, comencé por solicitarles, amablemente, que encendieran sus cámaras un momento para así poder conocerlos. Posteriormente, les expliqué las actividades que se realizarían durante dicha sesión, para luego pasar a presentarme. Para ello, hice uso de una presentación de Power Point. En dicha presentación, les contaba de dónde venía, mi edad, mis pasatiempos y mis películas favoritas. Este último punto, dado que trabajaríamos con este recurso. Seguidamente, se les proyectó un video llamado *Tribute to Cinema* (Fliegeauf, 2012). En este breve video se mostraba un panorama general de lo que es el cine. Gracias a un montaje bastante llamativo y a una fina selección de planos, podía apreciarse el recorrido histórico del arte cinematográfico a través de algunas de sus obras más icónicas. El objetivo de este video era presentar el instrumento con el que se trabajaría en las demás sesiones. Asimismo, se quería poner en evidencia la gran belleza, riqueza y diversidad que presenta el cine.

Luego de la proyección, se preguntó si les había gustado y si habían reconocido alguna de las películas que se mostraban en él. Algunos de los estudiantes respondieron que sí, pero no ahondaron mucho en su respuesta. En este momento, luego de llevar alrededor

de veinte minutos de clase, empezaba a preocuparme un poco por la baja participación. Para seguir con la clase, les comento que me encuentro haciendo un posgrado y que mi tema de tesis se relaciona con el cine y la filosofía. Esto con el fin de contarles un poco más acerca del motivo por el cual estaba proponiendo este recurso en las clases. Les cuento, además, que estoy convencido de que el cine no se reduce a un recurso de entretenimiento, sino que, además, puede servirnos para pensar la realidad y pensarnos a nosotros mismos. Es decir, que el cine también puede ser una forma de filosofía. Y que, justamente, este convencimiento fue aquello que me llevó a estar en ese momento con ellos.

Posteriormente, se hizo una actividad de integración a través de la plataforma Mentimeter. Allí se les preguntaba por sus pasatiempos y por sus películas favoritas. Con todas las respuestas, la plataforma generaba automáticamente una figura en la cual aparecían de diversos colores y tamaños las respuestas más recurrentes. Con el fin de generar una breve discusión en torno a estas preguntas, comparto la pantalla y les muestro el resultado de la actividad. Seguidamente, los invito voluntariamente a comentar sus respuestas. Entre los pasatiempos más recurrentes de los estudiantes se encontraban los videojuegos, la lectura, el dibujo, escuchar música y ver películas, entre otros. Por su parte, algunas de las películas y series que mencionaron fueron: *Interstellar* (Nolan, 2014), *Hasta el último hombre* (Gibson, 2016), *John Wick* (Stahelski y Leitch, 2014), *Breaking Bad* (Gilligan et al., 2008-2013) y *Friends* (Halvorson et al., 1994-2004), entre otras. Cuando conozco las películas o series, las comento brevemente y les cuento mi opinión al respecto. Hay que mencionar que en esta actividad hubo una mayor participación que en la anterior.

Luego de esta actividad, procedí a explicarles los criterios de trabajo. Para ello, compartí nuevamente la presentación inicial de Power Point. Les comenté, brevemente, los temas, la metodología, las actividades, la evaluación y la plataforma elegida, en este caso Google Classroom. Luego de cerciorarme de que ha quedado claro lo anterior, paso a la siguiente actividad, que consiste en un examen diagnóstico. Es importante señalar que en esta práctica aún no había logrado integrar por completo el instrumento con la planeación didáctica. Por esta razón, se elaboraron dos diagnósticos. El primero de ellos era acerca del tema, es decir, sobre Ética. Y buscaba determinar los saberes previos de los estudiantes al

respecto. Por su parte, el segundo era la primera versión del instrumento propuesto para medir habilidades filosóficas aplicadas a la lectura de materiales audiovisuales.

Les compartí, entonces ambas pruebas, expliqué en qué consistían y les comenté que les tomaría alrededor de veinte minutos llenarlas ambas. Luego me daría cuenta de que esta forma de proceder no fue la mejor, dado que durante esos veinte minutos hubo un silencio casi total. Además, tal vez, dos pruebas fueron algo excesivo y posiblemente aburrieron y agobiaron un poco a algunos estudiantes. En este punto, llevábamos una hora de clase y nos faltaba aún otra hora. En esta segunda hora, se empezó propiamente con el tema. Compartí nuevamente la presentación y les comenté el tema específico de esa sesión, así como el aprendizaje esperado. Para esta sesión, tal y como puede verse en la planeación, veríamos una pequeña introducción a la Ética. Me interesaba que los estudiantes pudieran entender a grandes rasgos el concepto de ética y su distinción con la moral.

Para iniciar con el tema, les proyecté un cortometraje animado llamado *El Héroe* (Carrera, 1994). Esta historia tiene lugar en el saturado sistema de transporte de México. Vemos a decenas de personas tratando de abrirse paso en una estación de metro. Entre esta multitud, resalta un hombre, quien, al llegar a la plataforma de abordaje, observa a una chica que actúa de forma extraña. El hombre se percata de que la chica pretende arrojarle a las vías del metro, por lo que trata de detenerla. Sin embargo, sus esfuerzos por evitarlo no son bien vistos por la joven, quien, en lugar de agradecerle, termina acusándolo de abusador, para poder librarse de él. Al final, y pese a los infructuosos esfuerzos del hombre, la chica logra su cometido.

Luego de ver este corto, lo primero que les pregunto es acerca de sus impresiones generales. El primer estudiante en participar dice lo siguiente: “Me deja con muchas dudas...” (Rodrigo), tras lo cual trato de ahondar preguntándole por el tipo de dudas. A lo cual agrega: “[Dudas] sobre el significado de algunas cosas en el video... [por ejemplo,] es un contraste muy obvio que sólo hubo tres personajes con la tez clara en todo el video...” (Rodrigo). Para el estudiante, estos tres personajes tenían algo en común y esto se expresaba a través del color, aun cuando no estuviera seguro de qué era aquello que compartían. Seguidamente, otro estudiante interviene y dice: “Me generó... no sé, la verdad, el

sentimiento o la forma de decirlo [...] al ver que esta persona quería ayudar a la chava, no sé, como que ahí entra un poco la ética, con querer hacer lo correcto [...]" (Uriel).

Luego de estas primeras impresiones, paso a realizar preguntas más concretas. La primera de ellas es qué hubieran hecho ellos si estuvieran en el lugar del personaje principal: ¿tratan de salvar a la chica o son indiferentes ante tal situación? La mayoría de ellos responden que sí la ayudarían, pero no de la forma en la que lo hace el personaje, ya que, al parecer, su forma brusca de detenerla hizo que se asustara. En su lugar, algunos señalan que preferirían recurrir al diálogo. Otros dicen que pedirían ayuda a alguien más. Luego de esto, la siguiente pregunta buscaba trasladar el contenido del corto a la vida cotidiana de los estudiantes. Para ellos se les pregunta si consideran que tal situación (el suicidio de una joven) puede ocurrir en el mundo real. Luego de que responden que sí, les pregunto por el tipo de dilemas morales a los cuales han tenido que enfrentarse a lo largo de sus vidas. Algunos estudiantes comparten sus experiencias y concuerdan al señalar que en la mayoría de los casos han decidido actuar. Para cerrar esta parte, les explico que con esta actividad buscaba mostrarles el tipo de problemas prácticos a los que nos enfrentamos al hablar de ética y moral.

La siguiente actividad es una breve lectura (una página) en la cual se explican de forma explícita los conceptos de "ética" y "moral". Al final de la lectura vienen tres preguntas que deberán responder en grupos. Para esta actividad, inicialmente, se había dispuesto alrededor de treinta minutos, pero por razones de tiempo tuvo que reducirse a la mitad. Espero cinco minutos, y luego empiezo a pasar por cada una de las salas para resolver las posibles dudas que vayan surgiendo. Una vez concluida la actividad, todos los estudiantes regresan a la sala central.

Como último ejercicio, me interesaba discutir brevemente en plenaria cada uno de los tres puntos del taller para resolver cualquier posible confusión. A modo de síntesis, en los últimos diez minutos, comparto un cuadro comparativo en el cual explico las diferencias entre ética y moral. Finalmente, les pido que suban a Classroom una hoja de respuestas por grupo, con lo cual doy por terminada la primera sesión.

De esta primera sesión hay algunos aspectos que debo resaltar. En primer lugar, considero que debí aprovechar mucho más el video inicial. Es decir, debí dedicar algunos

minutos más para su discusión. En cuanto a las pruebas, hay que decir que para una próxima ocasión sería pertinente pensar en formas más interactivas y dinámicas para su aplicación. En tercer lugar, también hay que mencionar que se tuvieron algunos problemas técnicos, dado que no estaba muy familiarizado con la plataforma Zoom. Asimismo, según lo pude constatar posteriormente a través de las evaluaciones y comentarios de los chicos, en esta primera sesión me encontraba muy nervioso, seguramente debido a que hacía un tiempo que no me enfrentaba a un grupo y mucho menos bajo esta modalidad. Sin embargo, el punto es que mi nerviosismo fue interpretado por los chicos como seriedad, por lo cual algunos no se sintieron en total libertad de participar. A esto hay que sumarle que bajo esta modalidad resulta muy complejo propiciar una interacción dinámica y fluida, sobre todo si se tiene en cuenta que la gran mayoría de estudiantes mantienen sus cámaras apagadas, por lo cual es prácticamente imposible conocer sus reacciones inmediatas, algo que es fundamental durante el desarrollo de la clase. Finalmente, en esta primera sesión no se realizó ningún análisis sistemático del material audiovisual presentado, pues nos interesaba introducir el análisis de manera progresiva. Asimismo, nos interesaba mostrar la primera función del cine en el aula como recurso para la enseñanza de la filosofía. Dicha función es la de *material introductorio y de motivación*.

Sesión II

Esta segunda sesión inició como la anterior. Es decir, esperamos cinco minutos para que se fueran conectando los estudiantes. Para iniciar la clase, retomo brevemente el tema de la sesión anterior. Seguidamente, explico las actividades que se realizarán, así como el aprendizaje específico esperado. Para entrar en materia, comparto mi pantalla para iniciar propiamente con la clase. Para ello, se elaboró una presentación de Power Point a partir de memes. Esto con el fin de motivar a los estudiantes e incentivar una mayor participación. Como puede constatarse en la planeación, el tema de esta segunda sesión era el determinismo y uno de sus principales argumentos a favor, a saber, el principio de causalidad universal.

Decía, entonces, que comencé con una presentación. Lo primero que hice fue un diagnóstico oral en el que preguntaba si alguien sabía lo que era el determinismo. La mayoría responde que no tiene idea; sin embargo, un estudiante dice que al escuchar este término se le viene a la mente la idea de “Un modelo que nos permite predecir la vida” (Rodrigo). Luego

de este breve diagnóstico, continúo con la presentación. Mi punto de partida es mostrarles que la libertad bien puede ser una simple ilusión. Para ello, les comento que en nuestra vida diaria estamos tomando decisiones de manera constante, unas más importantes que otras. De modo que, lo más natural para nosotros es considerar que somos totalmente libres de elegir. Para mostrarles que esta puede ser una falsa creencia, hago uso de un experimento mental de John Locke (2005), aparecido en su obra *Ensayo sobre el entendimiento humano*. En dicho experimento, Locke nos pide que imaginemos que una persona es transportada a una habitación mientras duerme y que esta habitación se encuentra cerrada con llave por fuera, pero esta persona desconoce ese hecho. Al despertar, con algo de desconcierto, nota que a su lado se encuentra una compañía que siempre ha deseado. Ahora bien, sin tener la más mínima idea de que se encuentra encerrada y que, por lo tanto, no podría abandonar la habitación, esta persona “elige” permanecer en ella. Por supuesto, nosotros sabemos que, aunque esta persona cree tener la opción de poder salir, en realidad su única opción es quedarse. Sin embargo, desde la perspectiva de la persona, estaría tomando una decisión.

Este experimento mental fue expuesto con algunos pequeños cambios, procurando adaptarlo al lenguaje e intereses de los estudiantes. Una vez expuesto, les pregunto qué harían en esta situación. “¿Alguien de ustedes pensaría en abandonar la habitación, sabiendo que tienen a su lado la compañía ideal?”, pregunto. A lo cual responden que no. En ese momento les recalco que, en tal situación, creeríamos entonces que estamos tomando una decisión voluntaria, pero que en el fondo no teníamos alternativa alguna. Les explico, así, que la misma situación podría darse en nuestra vida cotidiana. Es decir, creemos que tomamos decisiones libres, porque en el fondo, y en este punto acudo a Spinoza (2000), ignoramos las causas que nos llevan a actuar de determinada forma. Tras esta explicación, algunos estudiantes se muestran algo sorprendidos y confundidos.

Una vez sentadas las bases para dudar acerca de nuestra libertad, el siguiente paso fue hablar acerca de la doctrina determinista. Les expliqué que el determinismo era una doctrina filosófica que afirma que todos los acontecimientos de la naturaleza, incluyendo las acciones humanas, se encuentran sometidas a leyes naturales de carácter causal. Asimismo, les comenté que el determinismo niega las acciones libres o producto del azar que no puedan explicarse a través de una cadena causal. De igual manera, les expliqué que el determinismo

podía abordarse desde distintos puntos de vista (Biología, matemáticas, neurociencias, ciencias sociales, etc.).

Posteriormente, paso a explicar el principio de causalidad universal, uno de los argumentos centrales a favor del determinismo. Para ello, hago uso de una secuencia tomada de *Matrix Reloaded* (Hermanas Wachowski, 2003). Antes que nada, les pregunto si conocen alguna de las películas de la saga y si saben de qué se trata. Un par de estudiantes resumen brevemente el argumento central de toda la saga, a lo cual agrego el contexto en el que se sitúa la secuencia que veremos. En dicha secuencia, Neo y sus amigos dialogan con el Merovingio. El Merovingio les explica que la principal constante que rige el universo es la causalidad. Morfeo, tratando de rebatirlo, replica que todo empieza con una elección, pero el Merovingio insiste en su idea, agregando que la elección no es más que una ilusión creada entre los que tienen poder y los que no lo tienen. Continúa explicando que la única esperanza de los seres humanos está en comprender el por qué; en comprender las causas que subyacen a los hechos.

Una vez vista la secuencia, les pregunto qué es, entonces, la causalidad. A pesar de que la explicación del Merovingio parece bastante explícita, lo cierto es que no queda muy claro para los estudiantes. Por ello, lo siguiente que hice fue ofrecer una definición explícita del término. Uno de los elementos que enfatiqué fue el hecho de considerar que a todo efecto le antecede necesariamente una causa. De igual forma, enfatiqué que bajo la causalidad los acontecimientos no se dan de manera aislada, sino que se encuentran estrechamente ligados. Les dije que, generalmente, al hablar de este término se piensa en una especie de mecanismo gigante, similar a un reloj, en el cual el funcionamiento de uno de sus engranajes depende de todos los demás. Para aclarar lo anterior hice uso de un par de ejemplos de la vida cotidiana. Esto también con el fin de mostrar que en nuestra vida cotidiana somos fieles seguidores del principio de causalidad. Les pedí, entonces, que imaginaran que un día cualquiera despiertan y notan que su teléfono no enciende. Tratan de ponerlo a cargar, pero sigue sin funcionar. Incluso lo llevan donde un técnico y éste les dice que no hay razón para que no funcione. En este punto les pregunto qué pensarían en ese caso, a lo cual responden que se sentirían totalmente desconcertados. En el siguiente ejemplo, les pedí que imaginaran que otro día cualquiera los llamaba su pareja y les decía que su relación había llegado a su fin e

inmediatamente colgaba, sin decir nada más. Pregunto nuevamente por lo que pensarían en un caso como este, y ratifican que quedarían aún más desconcertados que en el caso anterior.

Posteriormente, hago uso del famoso experimento mental conocido como El demonio de Laplace. En este experimento, Laplace nos explica que si nosotros, como seres humanos, no conocemos las causas que rigen el universo, esto se debe a nuestra naturaleza finita. Por ello, señala que, si existiese una inteligencia superior que pudiese conocer en un momento determinado todas las fuerzas que actúan sobre la naturaleza, podría predecir en cualquier caso su estado futuro. Para acompañar este ejercicio, lo ilustro con una imagen del Dr. Manhattan, personaje ficticio de la película de superhéroes *Watchmen* (Snyder, 2009). Les digo que un ejemplo de esto puede encontrarse en este personaje, ya que uno de sus grandes poderes es la clarividencia.

Luego de lo anterior, el siguiente punto de nuestra exposición fue hablar acerca de las implicaciones éticas que se desprenden de una postura determinista. Mi pregunta fue si en un mundo determinista podíamos culpar o responsabilizar a alguien por sus actos. Los chicos responden que no sería posible. Les recalco que, en efecto, al no actuar por voluntad propia, no tendría sentido hablar de responsabilidad. Les digo que, en este caso, nuestras acciones sencillamente serían el resultado de una cadena causal anterior incluso a nuestro nacimiento. Por esta razón, se considera que un criminal cualquiera sería tan culpable como lo podría ser un enfermo por poseer una enfermedad hereditaria.

En este punto hago uso una vez más de una película, pero sin proyectar ninguna secuencia, únicamente les cuento de qué trata. Esta película es *Minority Report* (Spielberg, 2002). Un estudiante manifiesta conocer la película, por lo cual lo invito a compartir con los demás su argumento central. En esta película, que se sitúa en un futuro no muy lejano, existe una fuerza policial especial, que cuenta con un oráculo que les permite determinar los crímenes que se van a cometer mucho antes de que ocurran. Esto les permite arrestar a las personas antes de que lleguen siquiera a imaginar el crimen. Luego les pregunto su opinión al respecto, a lo cual un estudiante responde que es injusto que te arresten, dado que, técnicamente hablando, aún no has cometido ningún crimen. Seguidamente, les pregunto qué pasaría si se da el caso en el que aquella persona que va a cometer un crimen, pero que aún no lo sabe, es puesta en conocimiento de estos hechos. ¿Podría cambiar su destino a pesar de

las predicciones del oráculo? Al ver que no responden, les cambio un poco el interrogante. En este caso, les pregunto por aquello que harían si un día cualquiera reciben en su casa un cuaderno con toda su vida escrita. ¿Estarían dispuestos a leerlo? ¿Qué harían? Algunos bromean diciendo que lo quemarían o que, en cualquier caso, preferirían no leerlo. Otros, un poco más fatalistas, responden que no tendría ningún sentido evitar leerlo o querer leerlo, dado que, si toda nuestra vida está escrita, igualmente, figuraría en el cuaderno lo que sea que decidamos hacer, es decir, no podríamos escapar de la predestinación.

Para cerrar con la presentación, les dejo una pequeña actividad extraclase, que consiste en realizar un meme en el que se ilustre algún aspecto del problema abordado. Les comento que las indicaciones específicas de la actividad las encontrarán a modo de asignación en el grupo de Classroom. A modo de síntesis, leemos entre todos un fragmento de la obra *Sistema de la Naturaleza*, del Barón d'Holbach (1982). En este fragmento, de tan sólo dos páginas, se resume muy bien lo visto hasta el momento. Con esto, terminaba el primer bloque de la sesión.

En esta primera parte, de una hora, me interesaba dejar claro el tema. Esto porque, en la segunda parte de la clase, me interesaba realizar el primer ejercicio de análisis filosófico de un material audiovisual. Y, de acuerdo con nuestras hipótesis iniciales, uno de los requisitos fundamentales para llevar a buen término un análisis filosófico de una obra audiovisual es el *conocimiento previo del tema que se trata en la obra*. Consideramos que, si el estudiante no conoce, al menos en términos generales el tema, difícilmente podrá identificarlo en el material audiovisual, por más explícito que parezca su tratamiento.

Dicho lo anterior, sigamos con la narración de esta segunda parte. Lo primero que hice fue presentar el modelo de análisis con el que vendríamos trabajando en las demás sesiones. Este modelo de análisis consta de cinco fases: a) contexto, b) descripción, c) descomposición, d) interpretación y e) conclusión. La primera parte (a) corresponde a algunos datos técnicos que pueden servirnos para realizar una prelectura de la obra. Tales datos son el título, año, dirección y país, entre otros. La segunda parte (b) busca que el estudiante realice una breve reconstrucción de los acontecimientos centrales, esto con el fin de tener una idea más o menos clara del hilo argumentativo de la obra. En tercer lugar (c), se procede con la descomposición de algunos elementos tanto formales (imagen, estructura

narrativa, etc) como de contenido (conceptos explícitos e implícitos, por ejemplo). En cuarto lugar (d), se pasa a la interpretación de los elementos anteriores. En este punto, la idea es que el estudiante formule algunas hipótesis acerca del significado simbólico de las imágenes y de los demás elementos de importancia que identificó previamente. Con estos elementos, ya puede ofrecer una interpretación global de la obra analizada, señalando la visión de mundo que presenta, los problemas abordados, así como su relación con otras manifestaciones culturales. Finalmente (e), en la conclusión, el estudiante puede añadir una reflexión personal, orientada hacia aquello que le enseñó el material. A continuación, se muestra el modelo de análisis en el formato que se trabajó con los estudiantes:

PROPUESTA METODOLÓGICA PARA EL ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RELATOS AUDIOVISUALES							
A. CONTEXTO							
Título		Año		Duración		Guión	
Género		País		Producción		Dirección	
B. DESCRIPCIÓN							
Trata de reconstruir la historia central de la forma más objetiva posible							
C. DESCOMPOSICIÓN							
				Contenido			
Personajes principales							
Acciones	¿Cuáles son las acciones más importantes que realizan los personajes?						
Escenarios	¿Dónde ocurren las principales acciones?						
Diálogos	Conceptos explícitos						
	Conceptos implícitos						
				Forma			
Imágenes	Representación manifiesta: ¿Cuáles son las imágenes más importantes de la obra?						
Otros	Estructura narrativa: ¿Cuál es la estructura narrativa de la obra?						
	¿Qué función cumple el inicio y cómo se relaciona con el final?						

D. INTERPRETACIÓN	
Imágenes	Representación simbólica: ¿Qué representan realmente las imágenes?
Ideología:	¿Cuál es la visión del mundo que presenta la obra? ¿Qué tipo de valores pretende transmitir?
Intertextualidad	¿Cómo se relaciona con otras obras o manifestaciones culturales? ¿Cómo podrías relacionarlo con los temas vistos?
Hipótesis global de interpretación	A partir de todos los elementos anteriores, trata de formular una hipótesis global de interpretación que sea: a) Coherente, b) Fiel y c) Novedosa
E. CONCLUSIÓN	
Reflexión personal	¿Qué te enseñó la obra?

Modelo basado en: Cassetti, F. y Di Chio, F. (1991). *Cómo analizar un film*. Barcelona: Paidós.
 Currie, G. (1995). *Image and Mind. Film, Philosophy and Cognitive science*. Inglaterra: Cambridge University Press.
 Zavala, L. (2014). *Teoría y práctica del análisis cinematográfico*. México: Trillas.

Como puede verse, cada una de las fases que componen el modelo, contiene preguntas que le permitirán al estudiante guiar su ejercicio de análisis. Luego de explicarles este formato, pasamos a ver el material audiovisual que vamos a analizar. En este caso, se trata de un corto animado llamado *Destiny* (Weibel, 2012). En este corto vemos lo siguiente: Después de que suena una alarma un hombre se despierta, luego se cambia y se prepara para salir a trabajar. Al salir, se fija que sea la hora usual en la que acostumbra a hacerlo. Sale de su casa y antes de cruzar la calle mira su reloj, pero se da cuenta que no está funcionando bien. Esto lo distrae un poco y no se percata del auto que viene hacia él cuando intenta cruzar la calle. Cuando se da cuenta, ya es tarde y es atropellado. Luego vemos que se despierta nuevamente. Aparentemente, todo se trataba de un sueño. Sin embargo, el hombre empieza a dudar después de ver a su doble entrando en su habitación y haciendo exactamente lo mismo que él suele hacer cada día. Esta acción se repite una y otra vez. Una vez el personaje se hace consciente de su destino, busca evitar que se dé, pero siempre falla. Preso de la desesperación

y la impotencia, arroja un reloj contra la pared y esto hace que el tiempo se detenga. Luego de eso experimenta una gran calma y decide activar nuevamente el curso del tiempo al cerrar el reloj del doble principal. Vemos que el auto cruza y el hombre logra evitar ser atropellado. Sin embargo, en la última parte, al abrir su sombrilla, es fulminado por un rayo.

Luego de ver el corto, les pregunto por sus impresiones generales. Algunos estudiantes mencionan que los desconcertó un poco el final; otros, señalan que les produjo algo de desesperación e impaciencia, debido a que el personaje, a pesar de los múltiples intentos por cambiar su destino, no lo logró. Luego de esta breve discusión, pasamos al formato. La idea era realizar junto con todo el grupo este primer ejercicio de análisis, orientado por el profesor. Me interesaba que quedara clara la forma de desarrollarlo, dado que luego lo necesitarían para desarrollar otros ejercicios, pero esta vez con menor ayuda del profesor.

Después de discutir sus impresiones generales, pasamos a realizar el análisis entre todo el grupo. Para guiar el ejercicio, en cada una de las etapas se realizan preguntas concretas. Así, en la etapa (b) les pregunto qué es lo que ocurre; cuáles son los hechos más relevantes que se dan en la historia⁵. Dado que el corto presenta una estructura narrativa no lineal, suscita en los estudiantes diversas interpretaciones. Y, a su vez, dado el impacto que les causó, despertó un amplio interés, por lo cual en esta segunda parte de la clase se incrementó notablemente su participación. Hay que mencionar que en esta segunda fase del modelo la habilidad en cuestión es la descripción. Luego de reconstruir la línea argumentativa central del corto, pasamos a la siguiente etapa (c). En esta tercera etapa, les pregunto por los personajes principales y les pido una descripción general de cada uno de ellos. Luego, les pregunto por las decisiones y acciones centrales que tomaron estos personajes y el contexto en el que se dieron. En este punto ponemos especial énfasis, dado que estamos trabajando en el campo de la ética. Posteriormente, les pregunto por las imágenes más representativas y les pido que de momento únicamente las mencionen, sin ofrecer aún una interpretación.

Hecho esto, les pregunto por la estructura narrativa del corto y, de igual manera, les pregunto por la relación y función que cumple el inicio y cómo se relaciona con el final. En

⁵ Tal como ya lo hemos mencionado, los elementos formales del lenguaje cinematográfico se encuentran implícitos en el modelo.

este punto, hago un énfasis especial, dado que el corto inicia con una secuencia de imágenes en las que se muestra el funcionamiento interno de un reloj. Con ello espero que ellos puedan relacionar este inicio con la representación del principio de causalidad, visto en la primera parte de la clase. Ya en la etapa de interpretación (d) les pido que traten de ofrecer hipótesis acerca del significado simbólico de las imágenes que identificaron en la etapa anterior. Uno de estos elementos fue la aparición constante de relojes y engranajes. Les pregunto, entonces, por la representación simbólica de estos elementos. La primera respuesta que me ofrecen es que representa el tiempo. En este punto, los estudiantes aún no llegaban a la hipótesis que yo esperaba, de modo que procedí con los demás elementos. Otra de las preguntas importantes indaga por la relación existente entre el corto y otras manifestaciones culturales, al igual que con los temas vistos en la clase de filosofía. Para darles un ejemplo concreto, les cuento un caso de la vida real en el que ocurrió algo muy similar a lo visto en este corto.

Ya para ir cerrando la sesión, como tarea les pido que concluyan el ejercicio de análisis, tratando de agregar nuevos elementos que les permitan plantear una interpretación general del corto. Asimismo, les recuerdo que deben elaborar un meme relacionado con el tema visto, el cual vamos a discutir al inicio de la próxima sesión, como forma de retroalimentación. Con estas dos actividades, se evaluó esta sesión. Finalmente, les pregunto cómo se sintieron durante la sesión. Para ello hago uso de una escala de imágenes de un personaje de la serie *The Mandalorian* (Favreau, 2019-presente), muy en boga por aquel entonces. Les pido que escriban el número con el que se identificaron en el chat de la sala y vayan abandonando la sesión. Con esto, doy por terminada la sesión II.

Durante esta clase se usaron tanto secuencias de películas como cortometrajes. La secuencia del Merovingio nos sirvió para *ilustrar* la idea de causalidad desde una perspectiva filosófica. Sin embargo, hay que decir que no fue tan fácil para los estudiantes seguir el hilo argumentativo de este personaje. En cuanto al análisis, en este punto nos interesaba únicamente discutir de manera general la secuencia, por lo que no entramos en detalles. Por su parte, en el caso del corto, sí tratamos de realizar un análisis exhaustivo. Hay que recordar que a esta parte de la clase le dedicamos alrededor de una hora. Esta sesión era muy importante, dado que en ella presentamos por primera vez nuestro modelo de análisis e

hicimos un primer ejercicio, de ahí también se desprende la detallada narración que hemos tratado de elaborar.

También pudimos constatar que no basta con la explicación previa del tema para que los estudiantes posteriormente puedan identificarlo en el material audiovisual. Si bien es cierto que lograron identificar algunos elementos, en la mayoría de los casos les costaba bastante trabajo realizar esta conexión entre el problema filosófico en cuestión y su forma de representación en la obra audiovisual. Asimismo, otra de las dificultades identificadas fue el trabajo que les cuesta a los estudiantes realizar una lectura filosófica de una obra audiovisual. Como se puede apreciar en el ejercicio, a la mayoría le costaba identificar aquellos elementos que presentaban alguna relevancia filosófica. En su lugar, realizaban enumeraciones indistintas de todo aquello que vieron.

Finalmente, como uno de los aspectos positivos, es importante destacar que la motivación y participación aumentó notablemente en relación con la primera sesión, sobre todo cuando realizamos el análisis grupal.

Sesión III

Como ya hemos mencionado, una de las bases psicopedagógicas de nuestro trabajo eran los conflictos cognitivos, pues consideramos que son detonantes del proceso de aprendizaje. Por esta razón, en esta tercera sesión, una vez visto el determinismo, nos interesaba ver su contraparte, es decir, el libertarismo.

El aprendizaje específico de esta sesión es que los estudiantes comprendan el argumento acerca de la libertad absoluta y lo relacionen con la doctrina del determinismo. Esto con el fin de que puedan entender que bajo una libertad absoluta caeríamos en un caos total, sin poder hallar lugar para la responsabilidad.

Dicho esto, después de transcurridos cinco minutos, inicio con la clase. Para ello, como de costumbre, hago uso de una presentación, esta vez elaborada en una nueva plataforma llamada Genially, mucho más interactiva que Power Point. Lo primero que hago es explicitar el aprendizaje esperado, las actividades que se realizarán y la forma de evaluar la sesión. Posteriormente, les pido que, de forma voluntaria, expongan el meme que hicieron. A continuación, se muestra un ejemplo:

Figura 1.
Evidencia meme determinismo



Para esta actividad dedicamos alrededor de veinte minutos. La mitad de los estudiantes expuso brevemente su trabajo y comentó su experiencia al realizarlo. Para cerrar esta parte, retomo señalando que con dicha actividad buscaba que pudiesen apropiarse del tema visto en la sesión anterior. Lo recuerdo brevemente y con ello paso a la siguiente actividad.

Esta actividad es un diagnóstico que se realiza en la plataforma Mentimeter. Allí les pregunto por la palabra que, a su juicio, define mejor lo que piensan acerca de la libertad. Minutos después, comparto el resultado de la actividad, que es una nube en donde pueden apreciarse las distintas palabras que colocaron, siendo las más recurrentes aquellas que aparecen más grandes. Las palabras más recurrentes fueron “elegir” y “autonomía”. A continuación, les pido que voluntariamente expliquen su elección.

Posteriormente, para iniciar con la fase de desarrollo, regreso a la presentación, a través de la cual les explico el tema de la sesión. Como primera medida, les pregunto de qué forma creen que podría rebatirse el determinismo. Un estudiante responde remitiéndose a la complejidad del universo: “[...] En mi cabeza serían tantos factores tan complicados, desde cada electrón orbitando [...], [por lo que], decir que todo está determinado no tiene sentido, porque jamás vamos a tener la capacidad de determinarlo o de poder deducirlo completamente [...]" (José). Tras esta respuesta, le recuerdo al estudiante el argumento de Laplace acerca de este demonio clarividente y le pregunto qué opina al respecto. El estudiante reconoce que, en ese caso, estaría de acuerdo con Laplace, si es que existiera una inteligencia tal como la que él plantea. Sin embargo, por otro lado, no duda en señalar que dicho ser no podría escapar al sistema y que se vería, por lo tanto, preso del determinismo y la entropía, yendo así un poco más allá de lo que hemos visto al agregar a la ecuación una tercera variable:

el caos. Un segundo estudiante expresa que al no existir una especie de manual o instructivo que nos dicte cómo vivir, deja abierta la posibilidad de elegir entre varias opciones, con lo cual habría que poner en cuestión la doctrina determinista. Una estudiante, por su parte, acude a la serie *Naruto* (Date, 2002-2007) para explicar su punto de vista. La estudiante explica que, en un episodio de la serie, Naruto consigue cambiar el rumbo de su vida, a pesar de que todo indicaba que su destino ya estaba previamente determinado.

Luego de la anterior discusión, paso a leerles un cuento corto de Gabriel García Márquez (1970). Este cuento se titula “Algo muy grave va a suceder en este pueblo”. El objetivo de esta lectura era doble: por un lado, buscaba iniciar una crítica al determinismo, al identificarlo como una creencia más, lo cual podía apreciarse en cierta medida en el cuento. Por otro lado, y en medio de la tensión de estos tiempos, buscaba que los estudiantes se relajaran un poco.

En este cuento Gabo nos habla de una abuelita que un día amanece con el presentimiento de que algo grave va a suceder en su pueblo. Angustiada, le comunica su presentimiento a sus hijos y ellos, a su vez, a sus compañeros. Y así, de forma sucesiva, se va esparciendo el rumor por todo el pueblo hasta que los habitantes llegan a tal punto de tensión que empiezan a creer que realmente va a suceder algo grave, a pesar de que todo transcurre en total normalidad. Al final, vemos que la sugestión y tensión fueron tales, que, en efecto, terminó por suceder algo grave en el pueblo, pero todo ello fue desencadenado por el presagio de la abuelita. Es decir, fue ocasionado por una falsa creencia que se propagó rápidamente entre los supersticiosos habitantes del pueblo.

Tras la lectura, les pregunto su opinión. Un estudiante manifiesta que es un texto algo extraño. En cuanto a la idea central, expresa que todo se debió a la propagación del presagio de la abuelita, de tal suerte que, si no se hubiera divulgado este rumor, no habría ocurrido nada. Un segundo estudiante relaciona el cuento con el Efecto mariposa, sin ahondar mucho en su respuesta. Luego de unos minutos, regreso a la presentación central para explicarles una de las críticas centrales que se le suelen hacer al determinismo. Cabe mencionar que esta presentación también se acompañó de memes que ayudaban a ilustrar los conceptos abordados. Para continuar, les explico que pensar que todo tiene una causa, significa en el fondo *crear* que todo tiene una causa. Es decir, el fundamento central de esta crítica dirigida

concretamente al principio de causalidad es considerar que dicho principio no es más que una creencia como cualquier otra. Nos hemos acostumbrado a que todo debe tener una causa, pero no necesariamente debe ser así en todos los casos. De igual modo, les explico cómo el determinista se refuta a sí mismo al tratar de *convencer* a los demás acerca de la “verdad” que profesa, pues si fuera coherente con su doctrina, no tendría razón alguna para intentar convencer a nadie, dado que ya estaría previamente determinado el comportamiento de sus interlocutores. Asimismo, al tratar de convencer a los demás, revela que, al menos de forma inconsciente, considera que el ser humano puede elegir, pues en ese caso tendría la opción de adherirse a la doctrina que proclama nuestro amigo determinista o preferir quedarse con la idea de la libertad (Cornman et al., 2012).

Dado que este argumento parece un poco confuso, lo replanteo en varias ocasiones y les pregunto si ha quedado claro. Después de cerciorarme de que ha quedado claro, paso a la siguiente diapositiva. En ella explico en qué consiste el libertarismo llevado a sus extremos. Sostengo que la postura libertaria señala que la gente tiene libre albedrío, es decir, que existen los actos libres y que, en consecuencia, la doctrina determinista es falsa (Cornman et al., 2012). Seguidamente, les hablo acerca del libre albedrío, entendido básicamente como la facultad que poseen los seres humanos de elegir. Lo cual se ve reforzado por la deliberación, es decir, la posibilidad de elegir entre varias opciones, luego de haber examinado cada una de ellas. Para ilustrar lo anterior, les proyecto una secuencia corta de la película *Mr. Nobody* (Van Dormael, 2009). Les comento que esta es una película sobre la importancia de las decisiones y sus posibles consecuencias. Sin más, proyecto la secuencia elegida. En ella, vemos tres posibles caminos en la vida del personaje central, que dependen de la decisión que tome.

Luego de la proyección, abro el espacio para la discusión. Como siempre, lo primero que indago son sus primeras impresiones. Un estudiante, adelantándose un poco, expresa lo siguiente: “Creo que con este fragmento queda más claro lo que estábamos viendo [...], que podemos elegir lo que queremos hacer [...]”. Seguidamente, paso a formular preguntas más concretas. La primera de ellas es ¿por qué cuesta tanto elegir? El primer estudiante en responder señala que la dificultad de elegir reside en que no hay vuelta atrás; es decir, no hay forma de revertir lo que ya has hecho. Por esta razón, agrega el estudiante, es muy importante

pensar muy bien lo que vas a hacer. Para continuar, retomo una frase del personaje central: “Mientras no elijas, todo sigue siendo posible” y les pido que me comenten cómo la interpretan. Finalmente, les pregunto qué vendría determinando nuestras acciones bajo la doctrina libertaria o, en otras palabras, qué nos movería a actuar. Con esta pregunta busco que los estudiantes se den cuenta que bajo un libertarismo absoluto tampoco podríamos hablar de responsabilidad moral. En este punto, les explico que es importante que contrasten ambas doctrinas, tanto la del determinismo como la de la libertad. Y que, a partir de esta ponderación, puedan formarse un criterio propio, sin recaer en ninguno de los dos extremos. Con esto concluye el primer bloque de la clase.

Para el segundo bloque, la actividad propuesta fue un análisis grupal de un cortometraje animado llamado *El vals mecánico* (Dykmans, 2015). Me interesaba proponer un mismo material de análisis para todos los grupos, con el fin de ver las distintas interpretaciones que cada uno de ellos podía proponer. En cuanto al tema del corto, es importante mencionar que nos sirve como hilo conector entre los dos temas vistos, pues en un inicio se muestra un mundo totalmente determinado, pero luego de que los personajes adquieren conciencia de su condición, terminan por liberarse.

Luego de dar la indicación y compartir los materiales requeridos, armo los grupos, en promedio de cuatro integrantes cada uno. Cinco minutos después, empecé a recorrer cada una de las salas para ver cómo iban avanzando con el ejercicio. Uno de los primeros inconvenientes que pude notar fue que la indicación no quedó del todo clara, dado que no estaban seguros de lo que debían hacer. Es decir, sabían que debían trabajar con el formato de la clase anterior, pero no estaban seguros de cuáles campos debían llenar. Infortunadamente, dispuse de muy poco tiempo para este ejercicio (20 min), lo cual impidió que pudieran trabajar con calma.

Adicionalmente, fue muy poco lo que pude observar acerca de su dinámica de trabajo en grupos pequeños, dado que mi principal preocupación en ese momento era el tiempo. Sin embargo, pudimos notar que, durante este ejercicio, uno de los miembros del grupo compartía su pantalla mientras discutían entre todos cada uno de los puntos. Es decir, hasta dónde se pudo apreciar, sí se dio un trabajo colaborativo. En un grupo, por ejemplo, un estudiante manifiesta que no tiene muy clara una de las preguntas (como en el ejercicio pasado, cada

fase se orienta a partir de preguntas concretas sobre el material en cuestión). De inmediato, sus demás compañeros intentan ayudarlo. Veamos lo que dicen. El estudiante A manifiesta lo siguiente: “Esto sí no la entendí muy bien al final...”, mientras que el estudiante B interviene y ofrece una posible interpretación: “Esa... no sé si esté bien, pero podría ser como que, de alguna manera, deja de seguir la corriente en la que todos van y empieza a ver su entorno y a tomar decisiones”. Luego de esto, el estudiante C expresa con cierto entusiasmo su opinión: “El proceso, ¿no? El proceso por el que deja de ser controlado...” Para finalmente regresar a A, pero esta vez A puede ofrecer una interpretación: “Igual y puede ser justo lo que decía Enrique al principio [...]: los demás personajes no observan su entorno [...], pero ya al final sí”. Esto que hemos visto es un claro ejemplo de zona de desarrollo próximo, uno de los componentes centrales del trabajo colaborativo. En esta situación, vimos que un estudiante no podía desarrollar un punto por cuenta propia, pero gracias a la ayuda de sus amigos, lo logra.

Faltando diez minutos para finalizar la sesión, volvemos a la sala principal. Lo primero que les pregunto es cómo les fue con el ejercicio y si les gustó el corto. Para la mayoría, el corto no representó una mayor dificultad a la hora de su interpretación. También expresan que les llamó bastante la atención. Un estudiante expresa: “Yo creo que este video abre la posibilidad de explicar lo que pasa desde ambos puntos [de vista] [...]”. Mientras que otro dice: “Me gustó bastante [...]. No se me hizo tan complicado como el pasado [*Destiny*], en el que me explotó la cabeza [...] y me desesperó, aparte de todo, pero este me gustó bastante y siento que es un fiel reflejo de la vida cotidiana”.

Para el cierre, les indico que, para la próxima sesión, vamos a continuar con la discusión del ejercicio hecho en grupos. Les recuerdo que la clase se evalúa con este ejercicio. Finalmente, realizo una breve síntesis del tema, luego de lo cual les pregunto, al igual que en la sesión anterior, cómo se sintieron. Para ello, hago uso nuevamente de una escala numérica acompañada por imágenes que resultan de interés para los estudiantes. Con esto doy por culminada la sesión III.

De esta sesión hay que recuperar algunos aspectos que resultan relevantes. En primer lugar, estuvimos trabajando nuevamente con una secuencia de una película y con un cortometraje animado. El primer material se usó para ilustrar el concepto de libre albedrío.

Concretamente, nos interesaba mostrar la importancia que tienen las elecciones en nuestra vida. Con el segundo material, se buscó que los estudiantes pusieran en práctica los elementos de análisis vistos hasta el momento. De igual modo, me interesaba que notaran que el material sintetizaba los dos temas tratados hasta el momento.

En segundo lugar, se observaron algunos aspectos que se deben trabajar. Uno de ellos fue la elección del cuento. Creo que el cuento elegido no representaba de forma tan explícita el tema, por lo cual los estudiantes no pudieron encontrar mayor relación.

El tercer aspecto fue el tiempo. Al igual que en la sesión anterior, no lo distribuí de la mejor manera, por lo cual, al final, no se pudo desarrollar la última actividad como lo esperaba.

Finalmente, en cuanto al trabajo grupal, debe decirse que, a pesar de los contratiempos, se obtuvieron algunos resultados positivos, como es el caso de los ejemplos patentes de aprendizaje colaborativo. En cuanto a lo que se debe mejorar, noté que es preferible que sea el profesor quien proyecte el material audiovisual, ya que se evidenció que algunos grupos tuvieron algunos inconvenientes técnicos a la hora de hacerlo.

Sesión IV

Esta es la última sesión correspondiente a la primera intervención docente. Luego de las primeras tres sesiones, el ambiente de la clase es mucho más familiar. Trascurridos los cinco minutos de espera, inicio la clase. Para esta clase, al igual que las demás, preparé una presentación interactiva en la plataforma Genially. En la primera diapositiva se pueden leer dos preguntas: ¿Es posible conciliar la libertad y el determinismo? ¿Cuándo podemos decir que alguien es responsable de sus actos? Estas dos preguntas corresponden a la temática abordada en esta sesión. Luego de haber enunciado el tema, explico el aprendizaje esperado, así como las actividades que se realizarán y la forma de evaluar.

Para el inicio de esta sesión, se retoma el ejercicio grupal de la clase anterior. Le pido a cada grupo que comente brevemente la interpretación que hizo. Un integrante del primer grupo expresó lo siguiente: “Señalamos que de los tres personajes que tenían color [...] estaban destinados a [representar] un cambio para los demás o para ellos mismos”. Con esta interpretación, este grupo, de manera implícita, está sosteniendo que un elemento formal,

como es el caso del color, posee un significado simbólico. Otro grupo señala, al igual que ya se había comentado, que el corto se prestaba tanto para una interpretación determinista como libertaria. Un tercer grupo comenta que se inclinó más hacia el lado determinista, mientras que un cuarto grupo señala que se inclinó por el lado libertario. Una estudiante de este grupo explica que la secuencia final, en donde se ven los personajes saliendo de la estación de metro, al tiempo que se ven deslumbrados por los brillantes rayos del sol, representa la conquista de la libertad. Un quinto grupo manifiesta que también lo relacionó mayormente con la libertad y coincidieron con la interpretación del grupo anterior en lo tocante al significado del final.

Para continuar con la discusión, planteo la posibilidad de que la libertad de estos personajes no se haya debido a una elección voluntaria, sino, más bien, al azar. Esto con el fin de generar nuevos conflictos cognitivos en los estudiantes. Un grupo reconoce que, viéndolo de esa manera, la intención de uno de estos personajes no era liberarse y si fue así, se debió a factores externos. Otros defienden su postura al señalar que su libertad dependió de una elección, mientras que otros sostienen que, a lo mejor, tanto la elección como el azar jugaron un papel determinante. Luego de esto, les explico que con ese último planteamiento buscaba que pudiéramos abordar, al menos de forma sucinta, el papel del azar en nuestras vidas, dado que, por razones de tiempo, no se trató abiertamente en esta intervención. Trascurridos veinticinco minutos, cierro esa primera parte del inicio.

Para ir entrando en el tema de esta sesión, regreso a la presentación. En una diapositiva podemos leer la siguiente pregunta: ¿Es posible conciliar la libertad con el determinismo? Un estudiante responde que sí y explica: “Podríamos decir que el determinismo sería un camino ya trazado [...] [mientras que en] la libertad tú decides por qué rutas irte”. Un segundo estudiante concuerda con el anterior. “Yo creo que se concilian [...]; yo sí creo que hay como algo ya escrito, pero tú puedes tomar tus decisiones y generar otro destino [...]”. “Yo siento que sí...”, expresa una estudiante. Y agrega: “El determinismo, aunque niegue la libertad, tiene libertad... [es decir], las personas con el pensamiento determinista deciden pensar de esa manera [...], nadie se los impone; ellos deciden libremente”.

Ahora, les explico que vamos a ver tres posturas que tratan de conciliar este problema. La primera de ellas es la de Spinoza. Les recuerdo que, en la segunda sesión, al abordar el experimento mental de Locke, hablamos un poco de Spinoza. Explico, entonces que, para este pensador, el ser humano alcanza la libertad en tanto conoce la necesidad. Es decir, la libertad se define como la conciencia de la necesidad (Spinoza, 2000). Al preguntarles su opinión, un estudiante relaciona esta noción de libertad con lo que vimos en la secuencia del Merovingio. Recuerda que, en este sentido, lo que nos hace libres o nos da algún poder es el hecho de conocer las causas que rigen el comportamiento de los fenómenos naturales. En sus palabras: “Yo pienso que se parece a lo que vimos en *Matrix* [...]. Creo que lo escribieron planteando que esa persona es libre [el Merovingio] porque entiende las leyes de la naturaleza”. También agrega que, al final, esta visión de libertad termina siendo una ilusión. Seguidamente, aprovecho la ocasión para señalar que, justamente, esa es una de las críticas que se le hacen a la postura de Spinoza. Es decir, del hecho de ser libres a nivel intelectual, no se desprende que lo seamos en un terreno práctico (Sánchez Vázquez, 1984).

La segunda postura es la de Kant (2007). Antes de explicarles su visión, les comento algunos datos generales de este filósofo. Seguidamente, les explico que Kant parte de considerar que sus predecesores estaban un poco confundidos, dado que al situar tanto la libertad como la necesidad en una misma dimensión, resultaba imposible lograr su conciliación. Por ello, en su opinión, para salvar la libertad es necesario establecer una distinción clara entre el mundo de los fenómenos (mundo físico-sensible) y el mundo moral (reino del nómeno-no sensible). Kant explica que en el mundo físico gobierna la necesidad, sin dejar espacio para la libertad, pero aclara que, en el mundo moral, tenemos espacio para ella. Es decir, para Kant la libertad no puede concebirse como una cuestión física, sino únicamente como un asunto moral. Luego de esta explicación, discuto con los estudiantes este planteamiento. Un estudiante expresa su desacuerdo con el filósofo alemán, al considerar que su planteamiento “No es pragmático [...]; se plantea una óptica diferente, pero no es realista [...] al explicar los sucesos”. Y otro estudiante añade: “Técnicamente, la libertad también está en el mismo plano [...]”. Seguidamente, expreso que, la crítica central que se le hace se orienta un poco en la dirección que señalan. Es decir, al igual que ocurría con Spinoza, de la solución teórica del problema no se deriva necesariamente su resolución en un plano práctico.

La tercera postura que abordamos es la de Marx. Luego de indagar acerca de sus conocimientos previos sobre este autor, procedo a explicar su postura. Lo primero que señalo es que Marx parte de la crítica que se le hace a los dos autores anteriores. Y añado que, en su opinión, el conocimiento teórico no impide que el ser humano se halle sometido pasivamente a la necesidad natural y social. Para Marx, la libertad necesariamente entraña un poder; el dominio del ser humano sobre la naturaleza y sobre sí mismo. En ese sentido, para el filósofo alemán, el conocimiento de los nexos causales es únicamente el punto de partida. Sobre esta base teórica, el ser humano puede incidir en la naturaleza y en sí mismo, generando diversos procesos de cambio, los cuales no se reducen a la dimensión social (Sánchez Vázquez, 1984). De esta manera, somos libres en tanto podemos transformarnos a nosotros mismos e incidir en nuestro entorno. Luego de discutir brevemente este planteamiento, a modo de síntesis, les explico que la idea con la revisión de estas tres posturas no es ofrecer una solución definitiva al problema, sino tratar de brindarles elementos teóricos que les permitan llegar a una postura propia.

Dicho lo anterior, paso a tratar el tema de la responsabilidad moral. Para ello, indago por los saberes previos de los estudiantes al respecto a través de un interrogante: ¿Cuándo podríamos afirmar que alguien es totalmente responsable de sus actos? Varios estudiantes señalan que somos responsables en todo momento. Para problematizar un poco más la cuestión, les planteo una situación hipotética: el caso de una persona con problemas mentales que termina cometiendo un grave delito. La mayoría está de acuerdo al sostener que en este caso no podríamos responsabilizar tan fácilmente a esta persona, pero no están seguros del motivo. Implícitamente, dan a entender que una posible razón es el hecho de que esta persona no sea totalmente consciente de sus actos.

Dicho esto, les explico que una línea que se desprende de la ética aristotélica y que, retoma a su vez, Sánchez Vázquez (1984), sostiene que las dos condiciones básicas para hablar de responsabilidad moral son la libertad y el conocimiento. Con la primera se quiere mostrar que la conducta del sujeto debe ser libre, lo cual implica que la causa de sus acciones debe surgir de sí mismo y no de un agente externo que, de alguna forma, lo obligue a actuar de determinada manera. Con la segunda condición se establece que el comportamiento del sujeto debe ser consciente. Es decir, el sujeto debe conocer las circunstancias específicas en

las que actúa y tratar de prever las posibles consecuencias de sus actos. Para cada una de estas condiciones, ofrezco varios ejemplos y los discuto brevemente.

Seguidamente, para aplicar lo anterior, se analizan tres casos tomados del cine. Con estos tres relatos se busca analizar el grado de responsabilidad de sus personajes, partiendo de casos muy generales y alejados de la realidad, como lo es el primero, para llegar a casos más concretos como el último. Y estos ejercicios se realizan junto con todo el grupo. El primer caso corresponde a una secuencia de *Spider-Man* (Raimi, 2002). En ella, vemos a Peter recibiendo el premio que obtuvo por permanecer durante unos minutos en un cuadrilátero con un luchador profesional. Peter se muestra inconforme, pues no recibe la suma de dinero que le habían prometido. Tras un breve alegato con el encargado, quien es bastante grosero, decide marcharse. Tan pronto sale, entra un ladrón y le roba todo el dinero al encargado del negocio. Peter, quien aún se sentía un poco molesto e inconforme, no hace nada para detener al ladrón y ve cómo escapa ante sus ojos. En la siguiente escena, ya en la calle, vemos varias patrullas y un grupo de gente agolpado a un lado de la calle, al parecer debido a que ha ocurrido un accidente. Cuando Peter logra abrirse paso entre la multitud, nota que el herido es su tío Ben. Alterado, pregunta por lo que ocurrió, a lo cual le responden que le dispararon y le robaron el auto. Finalmente, luego de unos instantes muy tristes, el tío Ben muere.

La pregunta que les hago es si consideran que, en este caso, podríamos considerar a Peter responsable por la muerte de su tío Ben (les aclaro que lo piensen sin tener en cuenta la tercera entrega de la trilogía). Un primer grupo de estudiantes concuerda al señalar que el personaje sí ha sido responsable de lo que le ocurre al otro, dado que era evidente que hubiese podido evitar el robo y, en consecuencia, frenar la serie de eventos que dieron como resultado la muerte de su tío. Otro estudiante manifiesta que no es responsable, pues cree que no era consciente de lo que estaba ocurriendo. Es decir, en ese momento la ira era tal, que le impidió ver lo que ocurría.

El segundo caso de análisis es una secuencia de la serie *Breaking Bad* (Gilligan et al., 2008-2013). Esta secuencia pertenece al episodio doce de la segunda temporada. En ella, vemos a Walter White irrumpiendo en la casa de su amigo y colaborador, Jesse Pinkman. Al entrar, se encuentra con una escena bastante desoladora: Jesse se encuentra tendido en su

cama y a su lado, yace su novia. Los elementos que hay alrededor de su dormitorio indican que ambos se encuentran bajo los efectos de las drogas. Después de esta primera impresión, Walter trata de despertar a Jesse, pero no lo consigue. Entre tanto, la novia de Jesse empieza a convulsionar. Walter duda en ayudarla y al final, pareciera que toma la decisión de no hacerlo. Instantes después, la chica muere. La pregunta acá es si podemos responsabilizar a Walter por la muerte de la novia de Jesse. Uno de los primeros estudiantes que interviene manifiesta que el personaje sí es culpable, pues era plenamente consciente de lo que ocurría en el momento. Incluso, justamente debido a la conciencia de lo que ocurría es que deja morir a la chica, según la opinión de este estudiante. Este comentario se repitió algunas veces. Únicamente, hubo un estudiante que expresó no estar de acuerdo. Para él, Walter no fue totalmente responsable.

Finalmente, el tercer caso de análisis es un filminuto llamado *+1* (Suárez, 2020), que busca alertar a los jóvenes de su responsabilidad en el contagio de Covid-19 a familiares. En él, vemos a un personaje que se encuentra en una fiesta y recibe una llamada. Esta llamada es de su mamá, quien le comunica que su abuela se encuentra en el hospital con serias complicaciones respiratorias y que no se explican cómo pudo llegar a contagiarse, si aparentemente, todos en la familia han estado cuidándose. Entre lágrimas, la mamá se despide invitando a su hijo a cuidarse. En este último caso no hubo duda alguna de que el personaje era totalmente responsable por el contagio de su abuela.

Hay que mencionar que, a pesar de la delicadeza del tema de la pandemia, decidí incluir este material, pues me interesaba promover entre los estudiantes una actitud responsable frente a un problema que nos estaba afectando fuertemente en esos meses.

Para el cierre, les pido su opinión general acerca de las cuatro sesiones. Para ello, hago uso de la plataforma Mentimeter. Allí les pregunto cómo se sintieron durante las clases. A continuación, comparto el resultado de la actividad:

Figura 2.
Evidencia estado emocional estudiantes



Otros comentarios fueron: “[...] los temas que tocó sí estuvieron bastante interesantes y sí me pusieron a pensar bastante [...]”. Otra estudiante dijo: “[...] los temas se me hicieron muy fáciles de entender y las actividades también fueron muy sencillas, entonces, creo que eso ayudó a que la clase fuera mejor y no fuera tan tediosa”.

Finalmente, les doy la indicación general acerca del producto final. Les explico que será un análisis individual de un material audiovisual y que podrán elegir libremente entre cortometrajes, secuencias de películas o series, comerciales publicitarios, etc. Para mayores detalles, podrán consultar la indicación completa en Google Classroom. Me despido del grupo, deseándoles lo mejor. Con ello doy por terminada la última sesión de esta primera práctica docente.

Sobre esta última sesión quiero llamar la atención sobre algunos puntos. Lo primero es que pude notar que les costaba menos trabajo la lectura filosófica de las obras audiovisuales. Con los ejercicios de análisis que se discutieron en esta sesión, pude ver que lograban establecer de forma más fácil una conexión entre los temas filosóficos vistos y su representación en el cine.

Lo segundo que hay que mencionar es que en esta última sesión no se realizaron análisis tan exhaustivos como en las dos anteriores. En su lugar, los materiales discutidos se analizaron a partir de una única pregunta que indagaba por el grado de responsabilidad de los personajes en cada uno de los tres casos.

Finalmente, pudimos ver algunas manifestaciones de pensamiento dialéctico, una de las habilidades filosóficas que nos interesaba desarrollar. Ello lo vimos en dos momentos: en un primer momento en la lectura que hicieron del corto de la sesión anterior. De acuerdo con

varios estudiantes, en este corto podían apreciarse dos posturas opuestas. En un segundo momento, cuando les pregunté si era posible conciliar estas dos posturas, hubo quienes afirmaron que sí y explicaron de qué forma lograrlo.

4.2.2 Segunda intervención

Esta segunda intervención docente se llevó a cabo con el grupo 689 a cargo del profesor titular Alejandro Magadán, en los horarios de lunes y miércoles de 7:00 a 9:00 pm. Asistieron con regularidad alrededor de veintiún estudiantes, que se encontraban en su último semestre (periodo 2021-2). La asignatura impartida corresponde al programa de Filosofía II. Introducción a la ética y la estética. Del programa, hemos elegido Ética y el tema que escogimos fue “Libertad, conciencia y responsabilidad moral”, presente igualmente en el plan de estudios. Debido al contexto actual de la pandemia, todas las sesiones se llevaron en línea a través de la plataforma Zoom.

Sesión I

Como de costumbre, los primeros cinco minutos los dediqué a esperar que se conectaran la mayoría de los estudiantes. A medida que les voy dando entrada a la sala, voy dándoles la bienvenida. Para la apertura, lo primero que hago es compartir pantalla y mostrarles mi presentación. La presentación es una imagen interactiva realizada en la plataforma Genially. Esta imagen es una adaptación de la conocida obra de Rafael Escuela de Atenas. En ella, en lugar de ver a los filósofos griegos, vemos a directores y personajes icónicos del cine. Antes que nada, procedo entonces a preguntarles qué les dice dicha imagen. Un estudiante emocionado exclama: “¡Cine!”. Asiento y añado que, además del cine, en la ilustración hay otro elemento importante. Para darles una idea, les preguntó dónde se encuentran estos personajes. Una estudiante recuerda que es la Escuela de Atenas. Luego de confirmar la respuesta, añado que esto significa que, evidentemente, también vamos a hablar de filosofía, pero para ello, vamos a hacer uso del cine como uno de los recursos centrales de su aprendizaje.

Dicho esto, me presento y hablo brevemente acerca de mi procedencia y de aquello que me trajo a México. Les hablo de mi posgrado y de mi proyecto. Les digo que estoy convencido de que la única forma de enseñar filosofía no es a través de la lectura y comentario de los textos clásicos, sino que también es posible hacerlo a partir de otros

recursos. En este caso, del cine. Agrego que en estas sesiones una de las cosas que espero es que ellos puedan empezar a ver el cine, y otros medios audiovisuales, con otros ojos. Es decir, que además de verlo como un recurso de esparcimiento, empiecen a verlo como un medio que nos puede permitir pensar.

Seguidamente, explico las actividades de la sesión y los aprendizajes esperados. Posteriormente, para retomar mi presentación, les hablo de mis pasatiempos y les muestro algunas fotos de mi país. Para ir motivando la participación, les pregunto qué han escuchado acerca de Colombia. Esto nos da pie para comparar algunas de las costumbres de Colombia y México. Seguidamente, les hablo de mi película favorita: *2001: a Space Odyssey* (Kubrick, 1968). Les explico que luego les voy a preguntar a ellos también por sus pasatiempos y películas favoritas, por lo que pueden ir pensando sus respuestas. Volviendo a la película, les digo que en ella se abordan algunos de los grandes interrogantes del ser humano: ¿Cuáles son los límites del universo? ¿Estamos solos en él? ¿Qué podemos esperar como especie en el futuro? ¿Cuál es la relación entre el ser humano y las máquinas? ¿Pueden estas últimas llegar a tener conciencia y emociones?

Después, se plantea una actividad de integración. Para ello, se proyecta un videoclip llamado *Waltz with cinema* (Sepehri, 2020). Este videoclip es una compilación de algunas de las escenas de baile de las películas más icónicas del cine. Uno de los aspectos más interesantes del video es que fue elaborado a partir de una técnica de animación conocida como rotoscopia, la cual suele usarse para calcar o “redibujar” otros fotogramas. Gracias a lo anterior, los escenarios aparecen en un tenue blanco y negro, mientras que contrasta con los colores vivos de los personajes, cuya figura ya no es real como en la película original, sino que ha sido animada. Además, aparecen sin rostro y se mueven al ritmo de la música de fondo, cuyo género puede inferirse a partir del título del corto. En otro sentido, la forma de este video nos permite empezar a ejercitar el análisis simbólico.

La idea de la actividad de integración es que los estudiantes traten de adivinar el mayor número de películas que aparecen representadas de alguna forma en el video. Como dura únicamente un minuto, lo proyecto en varias ocasiones. Luego de la proyección, pregunto cuáles películas pudieron reconocer. Oigo voces indistintas que, con emoción, mencionan las películas. Para poder escucharlos y llevar un orden en las intervenciones, les

pido que utilicen el recurso de levantar la mano digital. A medida que intervienen, trato de hacer un breve comentario de las películas que lograron identificar.

Posteriormente, se hizo otra actividad de integración a través de la plataforma Mentimeter. En esta ocasión, les pregunto por sus pasatiempos y películas o series favoritas. A continuación, una evidencia:

Figura 3.
Evidencia películas/series favoritas



Luego del ejercicio, les comparto el resultado y les pido que voluntariamente me cuenten más al respecto. Con esto cierro la fase de apertura.

Para dar inicio a la fase de desarrollo, les expongo los criterios de trabajo. Les explico brevemente los temas que se abordarán, la metodología que suelo usar, las actividades generales, la forma de evaluarlas y la plataforma con la que trabajaríamos. También les indico algunas reglas mínimas para guiar el trabajo dentro del aula virtual.

Posteriormente, paso a la aplicación del cuestionario que busca medir la habilidad de análisis simbólico aplicada a la lectura de materiales audiovisuales. Además, la prueba también nos permitirá conocer los saberes previos de los estudiantes en relación con el tema abordado. En este punto, es importante mencionar que, en esta segunda versión de la prueba, se alcanzó una mayor integración del aparato teórico de nuestra tesis con nuestra planeación. Tal es así, que no necesitamos de dos pruebas diferentes, como en la práctica anterior, sino que logramos integrarla en una sola. La prueba consiste en un material audiovisual, en este caso un cortometraje, seguido por una serie de puntos que siguen la estructura del nuevo modelo que propusimos para el análisis simbólico. Implícitamente, se divide en cinco dimensiones: sensorial, descriptiva, identificativa, interpretativa y relacional. Para cada

dimensión, se formula una o dos preguntas, que pueden ser abiertas o de opción múltiple, para un total de ocho puntos.

En esta oportunidad, para hacer más dinámico el diligenciamiento de la prueba, una vez explico en qué consiste, qué busco con ella y vemos el corto, les voy leyendo cada uno de los puntos y les explico aquellos aspectos que pueden presentar algún tipo de confusión. También les adelanto que esta misma prueba se presentará nuevamente al final de las sesiones, ello con el fin de ver si se logró algún cambio considerable. Por esto, les pedí que trataran de ser muy sinceros a la hora de diligenciarla.

Como primera medida, les explico que, al ver una película, no siempre sus contenidos son lo que aparentan ser. Es decir, aparte de ese sentido explícito que vemos, hay algo que no siempre se nos muestra, o sea, posee también un sentido implícito. Luego, les indico que en esto último es en lo que quiero que nos enfoquemos.

Dicho esto, inicio con la prueba. El cortometraje que nos sirve de base es *Room 8* (Griffiths, 2015). En este corto vemos a un joven prisionero (en apariencia nuevo) que es conducido a su celda. Como compañero, tiene a un hombre de avanzada edad que lee un libro en su escritorio. El nuevo prisionero muestra cierto interés por conocer a su compañero, pero éste se muestra algo apático y apenas levanta su cabeza cuando oye que el joven le habla. El joven, que parece ser bastante curioso, al ver que no obtiene mayor respuesta de su compañero, recorre con su mirada la celda. Se dirige hacia un extremo de ella en donde se encuentra el camarote y empieza a hurgar entre las cosas del hombre. De todas ellas, le atrae especialmente una caja roja. El joven le pregunta a su compañero qué es, pero éste, con desinterés, le responde que no es nada. Al ver que el curioso joven trata de abrirla, el hombre le pide que se detenga y no lo haga. El joven se detiene, pero pregunta por qué no debería abrirla, a lo que el hombre responde que podría arrepentirse de hacerlo. A pesar de estas advertencias, el joven decide abrirla. En su interior, vemos una especie modelo a pequeña escala del interior de su celda. Hasta ahora todo parece normal, pero cuando mete su mano en ella para tocar los objetos, su mano aparece, a su vez, en la celda real. Aterrorizado, retira rápidamente su mano, pero luego de unos segundos, veo una oportunidad para escapar de la cárcel. Coloca, entonces, la caja en el piso y al levantar su tapa, ve cómo se desprende lentamente el techo de su celda. Luego, fascinado, introduce nuevamente su mano para

intentar generar alguna especie de contacto consigo mismo, lo cual genera uno de los momentos más simbólicos del corto. Por unos segundos, el personaje vive una especie de experiencia mística. Ahora, con la idea de escapar, le pide al hombre que abra la caja, quien sin mayores cuestionamientos accede a su petición. El joven, en efecto, logra salir de la celda, pero al hacerlo, pareciera que sigue quedando atrapado en una caja más grande. Lo siguiente que vemos es al hombre observar cómo corre el joven, pero éste se ha vuelto diminuto. En todo caso, el hombre atrapa en una caja de cerillos a su diminuto compañero de celda, tras lo cual la deposita en el cajón de su escritorio, donde vemos que hay muchas otras cajas de cerillos, probablemente con otros presos que corrieron la misma suerte. El corto cierra con una imagen del hombre acomodándose en su escritorio y pidiéndole al guardia que envíe al próximo prisionero.

Figura 4.
Fotograma de Room 8 (Griffiths, 2015)



Transcurridos alrededor de treinta minutos, pasamos a la siguiente actividad de la sesión. La idea, en este punto, es utilizar el corto, sin comprometer los datos de la prueba, para iniciar una discusión que nos permita una primera aproximación al problema de la libertad y del determinismo. Pregunto, como ya es costumbre, por las impresiones generales que les produjo el material. La primera estudiante en intervenir expresa: “Me gustó [...]. Creo que es de esos filmes [...] que tienes que prestarles mucha atención y, o sea, como analizarlos muy bien, porque ... aprendí que cada cosa tiene un porqué, [...] entonces, por ejemplo, los colores, las escenas, la posición en que es grabada la escena, los personajes, los diálogos... entonces se me hizo muy interesante [...]” (Ingrid). Otra estudiante manifiesta: “[...] A mí me dio una impresión muy fuerte [...] no me esperaba que hubiera una mini habitación y que se pudiera juntar una con otra [...], pero no me esperaba nada, [...] o sea, sí traté de prestarle atención a los colores, como mencionaba mi compañera, pero no alcancé a ver nada [...]” (Emily). Una tercera estudiante me sorprende al mostrar en su respuesta una

opinión un poco más elaborada: “Estuvo muy bien [...]. La paleta de colores y la iluminación es fría y, realmente, en esos tonos fríos no te esperas tanto algo fantasioso [...]. Yo creo que todos esperábamos algo como triste [...], entonces, cuando da este giro de la caja roja, está súper genial. Los cerillos desde un principio también mostraban como signo de que algo iba a suceder [...]” (Naomi). “Pues yo al inicio percibí el corto como una especie de círculo que se repite y se repite [...] y lo único que cambia es el personaje al que van a encerrar en la caja de cerillos [...]. Si te salías, salías al mismo lugar, entonces, ahora lo relaciono como un círculo dentro de otro círculo más grande... no sé si me explico [...]. Y justo la caja de cerillos y la caja roja son las únicas que tienen como colores resaltantes... incluso el primer libro que toma el personaje principal también es verde [...]” (Nazli).

Luego de lo anterior, les hago una pregunta puntual para ir aterrizando el tema. La pregunta es si consideran que el personaje joven era libre. Una estudiante responde: “Sí y no [...]. Es libre [...] [en tanto que] el otro personaje nunca le dijo qué hacer y nunca le prohibió hacer algo. Sólo lo hizo como un consejo [...]. Él pudo tomar su decisión, tanto que elige salir de la celda por su propia voluntad [...]. Sin embargo, como ya lo vimos, que es un bucle como dentro de otro [...], es libre, pero dentro del espacio ya determinado y eso me hizo relacionarlo con lo que dijo hace rato; que íbamos a ver el determinismo [...]” (Naomi). Otra estudiante manifiesta estar de acuerdo con lo que ha dicho su compañera. Recalca que, a pesar de las advertencias, al final el personaje fue libre de elegir si abría o no la caja. Y agrega: “Creo que siempre se imponen como reglas y de cierta forma dan una libertad, pero con límites, [...] entonces, si no te apagas a lo que te imponen, se da una consecuencia [...]” (Ingrid). Un tercer estudiante expresa que depende de la perspectiva desde dónde se mire la libertad, mientras otros no dudaron en sostener que no era libre y así continuó por un tiempo la discusión. Otra de las respuestas fue: “Yo diría que podría ser tan libre como lo puede ser un personaje de un libro [...]. Lo relacioné de esa manera al ver que el personaje mayor estaba leyendo [...] y los libros fueron como muy resaltantes en este corto [...], entonces, yo lo vi como si fuera una especie de historia y él fuera el narrador y la caja fuera su libro [...]” (Nazli).

La siguiente pregunta pretendía ligar la temática discutida con la vida cotidiana de los estudiantes. Para ello, les pregunté si no cabía la posibilidad de que nos ocurriera lo mismo

que a este personaje. Es decir, pensar que somos libres cuando, en realidad, podría ser posible que no lo fuéramos. Les explico que, en este caso, la caja vendría siendo el mundo y cada uno de nosotros este personaje, un tanto ingenuo, que piensa que es libre. Recibo algunas respuestas, pero, por lo que alcanzo a notar, no quedó muy clara la pregunta, ni mucho menos la analogía. Antes de replantear la situación, quise escuchar un par de opiniones más, pero siguieron la misma línea o, en todo caso, no se relacionaban directamente con mi pregunta. Infortunadamente, para no verme en el cierre con problemas de tiempo, no pude replantear la pregunta, por lo que debí conformarme con las respuestas ya dadas.

Para el cierre, retomo lo visto. Y destaco que en sus respuestas ya pueden verse reflejados algunos de los puntos de vista en relación con el problema de la libertad y el determinismo. Adicionalmente, les digo que lo que me interesaba en esta primera sesión era realizar un primer acercamiento al problema y que pudieran ir identificando cuáles son sus elementos centrales. Dicho esto, y luego de cerciorarme que no haya dudas, doy por terminada esta primera sesión.

Para esta sesión se hicieron algunos cambios en relación con la sesión correspondiente de la primera intervención. Para empezar, decidí cambiar el video que usaba para presentar el instrumento. Esto por dos razones: la duración y la carga simbólica. Mientras el video de la primera intervención duraba alrededor de cinco minutos, el de esta primera sesión únicamente un minuto. Ahora, el primer video contenía escasos elementos simbólicos, mientras que este último ofrecía mayores posibilidades en este ámbito.

Dado que para esta segunda práctica ya teníamos plenamente definida la propuesta, desde la primera sesión buscamos empezar a trabajar el análisis simbólico. En esta primera sesión, a nuestro parecer, le dimos tres usos al cine: el primero como elemento para propiciar la motivación y facilitar la integración del grupo; el segundo, como introducción a un problema filosófico y, el tercer uso (apenas insinuado en esta primera sesión), como herramienta para propiciar el desarrollo de ciertas habilidades filosóficas, en este caso concreto, del análisis simbólico. Esto último pudimos apreciarlo, sobre todo, en la discusión del segundo corto proyectado. Allí, vimos que los estudiantes ya trataban de identificar núcleos simbólicos y de ofrecer una interpretación acerca de su posible significado. Sobre este punto, hay que decir que, las tres preguntas que formulamos, implícitamente, seguían el

modelo de análisis que proponemos en esta ocasión. Por ello, buscamos partir desde lo meramente sensorial o receptivo (impresiones generales), para seguir con lo conceptual/interpretativo (la libertad y su significado) y terminar en lo práctico (aspecto relacional/ético). Infortunadamente, hay que mencionar que el tránsito desde la dimensión conceptual a la práctica no resultó como lo esperaba. Como vimos, en general, les costó mucho trabajo encontrar alguna relación entre lo visto en el corto y su vida cotidiana. Este sería un problema que seguiría viéndose reflejado en las demás sesiones, como lo veremos más adelante.

El segundo cambio considerable se relaciona con la prueba. Como ya se mencionó, en esta ocasión logramos una mayor integración que en el caso anterior. En el apartado correspondiente a los resultados, se discutirá con mayor detalle este punto.

Finalmente, es de considerar que, en esta clase se obtuvo una mayor participación en relación con la clase correspondiente de la primera intervención. Supongo que, en parte, esto se debió a un mejor manejo de los nervios y una actitud más relajada. En todo caso, los factores que motivan la participación (y más en tiempos de pandemia, con clases en línea) son muy variados y algo difíciles de determinar como para reducirlos a la actitud del profesor.

Sesión II

Una vez se han conectado la mayoría, inicio la segunda sesión. Lo primero que hago es un breve repaso de la clase anterior, luego de lo cual presento el tema de la clase y las actividades que se realizarán en ella.

Luego, iniciamos la fase de desarrollo, para la cual se tiene pensado la proyección y análisis de un corto. En este punto, es importante mencionar que decidimos invertir el orden que se trabajó en la sesión II de la práctica I (en adelante, SII-PI). En esta ocasión, decidimos probar si era posible que los estudiantes, bajo la guía del profesor, pudieran realizar un análisis sin necesidad de conocer previamente el tema. O, en otras palabras, que pudieran llegar al problema filosófico únicamente con el análisis del material audiovisual. En este sentido, lo primero que hicimos fue presentar el modelo de análisis. Cabe mencionar que este modelo es diferente al primero. Su principal diferencia es que se orienta de manera más concreta hacia el desarrollo del análisis simbólico, mientras que el primero aún era muy

general. Sin embargo, al igual que el anterior, se adaptó en un formato que nos facilitara trabajar en clase. A continuación, el modelo:

MODELO DE ANÁLISIS SIMBÓLICO					
A. PRELECTURA					
Tipo Material		Título		Dirección	
Año		País		Enlace	
B. DIMENSIÓN SENSORIAL					
Describe libremente tus primeras impresiones luego de ver el material					
C. DIMENSIÓN DESCRIPTIVA					
Trata de reconstruir la historia central de la forma más objetiva posible					
D. DIMENSIÓN IDENTIFICATIVA					
Nombra los elementos que contengan una mayor carga simbólica (justificar elecciones)					
E. DIMENSIÓN INTERPRETATIVA					
Trata de ofrecer una interpretación acerca del significado simbólico de los elementos que mencionaste en el apartado anterior					
F. DIMENSIÓN RELACIONAL					
¿Encuentras alguna relación entre el material y la filosofía /vida cotidiana?					
Comentarios adicionales					
Reglas	1.Coherencia 2. Fidelidad empírica 3. Innovación / Originalidad				
Modelo basado en: Romero Morett, M. A. (2006). <i>Desarrollo de habilidades filosóficas. Un estudio comparativo y transdisciplinar en el campo educativo</i> . Universidad de Guadalajara.					

Una vez explicamos el modelo, pasamos a ver el corto. El corto que usamos es *Destiny* (Weibel, 2012), mismo que usamos en SII-PI. Como se recordará, en este corto vemos la historia de un personaje que trata desesperadamente de cambiar su destino, pero a pesar de sus múltiples esfuerzos, no lo consigue. Este primer ejercicio se realiza en plenaria junto con todo el grupo, bajo la orientación del profesor. Comparto, entonces, el documento en mi pantalla y empezamos a desarrollar el análisis entre todos siguiendo el formato anterior. En la dimensión sensorial, varios estudiantes manifiestan que se sintieron impactados; uno de ellos dice que le pareció algo raro, sobre todo el final. Una chica manifiesta que su forma no se corresponde con su contenido: “Yo creo que se ve como muy infantil...lindo, como para que hable de la muerte [...]”.

Seguidamente, pasamos a la fase descriptiva, donde reconstruimos la línea argumentativa principal. Este punto nos costó un poco de trabajo, dado que los estudiantes presentaron algunas dificultades para sintetizar el contenido del corto. Lo que se vio acá es que fijaban su atención en los detalles dejando un poco de lado la estructura general en la que se inscribían.

Posteriormente, continuamos con la fase de identificación de los núcleos simbólicos. El primer elemento que mencionan es los relojes. Acá aprovecho para recordarles que fijen su atención en aquellos elementos que, a su juicio, tienen un significado que va más allá de lo aparente. Otro de los elementos que mencionan son las líneas rectas presentes en la pared de la casa del personaje. El vestuario, la actitud del personaje, el bus y la hora fueron otros de los elementos que señalaron. En este punto, empiezo a notar que la identificación de los núcleos simbólicos puede representar una dificultad, pero como es el primer ejercicio, trato de no preocuparme mucho y continúo con la siguiente fase.

Pasamos, ahora, a la interpretación de los elementos que identificamos en la parte anterior. Tomamos como primer ejemplo los relojes. De acuerdo con ellos, simbolizan, en primera medida, el tiempo, pero también el destino, al igual que nos permiten evidenciar el carácter controlador del personaje. Acá esperaba que alguien dijera algo relacionado con el determinismo, pero no fue así. Uno de los demás elementos interpretados fue el vestuario que, de acuerdo con ellos, representa la vida rutinaria que lleva este personaje. Luego de analizar otros elementos, les pido que traten de formular una interpretación que integre todo

lo que hemos dicho hasta el momento. De nuevo, veo que sintetizar sigue siendo una dificultad.

A pesar de las dificultades que hemos mencionado, una de las interpretaciones más próximas al tema de la sesión fue la siguiente: “[...] [el corto] Era una alegoría al control que el humano cree tener sobre las fuerzas de la naturaleza, a pesar de que siguen siendo imparables. El hombre se aferraba tanto a esta idea de que podría cambiar su destino que creó este intento de bucle en el que fallaba una y otra vez por las razones más tontas [...], muriendo una y otra vez, hasta que terminó por aceptar su destino [...]” (Leopoldo).

Esto último nos dio pie para pasar a la fase relacional. Acá les preguntaba por la posible relación del contenido del corto con algún problema o concepto filosófico (concepto-imagen, de acuerdo con lo que vimos en el segundo capítulo). Tras plantear la pregunta, tuvieron que pasar varios instantes antes de que alguien se aventurara a tratar de dar una respuesta, finalmente, una estudiante expresa su opinión: “Algo relacionado con la filosofía [...] es la felicidad, porque él [...] no se da cuenta de las cosas que pasan; de los detalles, porque siempre está tan entrado en su rutina... creo que justo por eso no es feliz” (Ingrid). Otra estudiante manifiesta que se relaciona con la incapacidad del ser humano para escapar de su destino.

Finalmente, para ir cerrando el ejercicio, les pregunto si tienen algún comentario adicional que no hayan podido incluir en las demás fases. Acá, varios estudiantes insistieron en mencionar la incapacidad del personaje para escapar de su destino. Tras resolver las dudas correspondientes a esta primera parte de la sesión, doy paso al segundo bloque del desarrollo.

Dicho lo anterior, por medio de una presentación de Power Point, les explico el tema. Les recuerdo que con el corto esperaba que pudieran realizar una primera aproximación al problema. Esta segunda parte de la clase mantiene la estructura de SII-PI, de modo que, para explicarles el tema del determinismo, empiezo por el experimento mental de Locke acerca de la libertad. Recordemos que Locke nos propone imaginar a una persona que es llevada mientras duerme a una habitación. Dicha habitación se encuentra cerrada por fuera, pero esta persona lo desconoce. En la misma habitación, se encuentra la compañía que siempre soñó esta persona. Como esta compañía es la mejor, la persona “decide” permanecer en la habitación, sin que le importe mucho averiguar lo que está ocurriendo. Y claro, como la

persona desconoce que no puede salir, al quedarse cree que está tomando una decisión, pero en realidad no tenía alternativa. Con ello, busco poner en duda su idea de libertad y mostrarles que, en el fondo, podría tratarse de una ilusión, idea que refuerzo con los planteamientos de Spinoza. Tras esta explicación, les pregunto qué harían en el lugar de esta persona. Algunos dicen que buscarían respuestas en su compañero de habitación; otros, señalan que al principio sentirían algo de desesperación, pero luego empezarían a pensar en sus posibilidades, mientras que otros manifiestan que no sabrían qué hacer.

Seguidamente, les explico el concepto de determinismo y hago especial énfasis en el principio de causalidad como uno de sus fundamentos centrales. Para ilustrar este último concepto, recorro a la secuencia del Merovingio, retomada de *Matrix Reloaded* (2003). Antes de proyectar la secuencia, les hablo brevemente acerca de la trilogía y un estudiante me ayuda a resumir la idea central. Después de ver la secuencia, la discutimos brevemente, sin entrar en un análisis detallado, como sí lo hicimos en la primera parte de la sesión. El primer estudiante en hablar manifiesta que le pareció *impactante*⁶. Luego, una segunda estudiante expresa: “Yo creo que sí tiene razón [el Merovingio], pues todo lo que hacemos tiene una reacción [...]”. Alguien más dijo: “[...] Lo que me llamó la atención fue que te vuelves vulnerable al dejar de preguntarte el porqué de las cosas [...]”. Entre tanto, una estudiante me expresa que no le quedó claro lo que se dijo en la secuencia, lo cual me permite pasar a la siguiente diapositiva en la que explico con mayor detalle el principio de causalidad. Tras explicar en qué consiste, hago uso de un par de ejemplos de la vida cotidiana para que quede más claro. El primer ejemplo es el de un aparato que deja de funcionar repentinamente. El segundo es el caso en el que nuestra pareja nos llama un día cualquiera para terminar con nuestra relación sin esgrimir motivo alguno. Con ello, busco mostrarles que en nuestra vida cotidiana reina la causalidad, de tal modo que cuando encontramos algo que no obedece este principio, caemos en el desconcierto total. Seguidamente, a través del experimento mental conocido como el Demonio de Laplace, les planteo la posibilidad de una inteligencia tal que pudiera conocer en todo momento el estado de las cosas y, partir de esto, estar en la capacidad de predecir su comportamiento futuro. Sería una especie de demonio clarividente. En esta

⁶ Es importante recordar que este impacto inicial que produce el cine es una de las características principales que hacen de este arte un potente medio para llegar más fácilmente a sus espectadores y, eventualmente, lograr transmitir no sólo sentimientos y emociones, sino también verdades acerca de nuestra condición, tal y como lo veíamos en el capítulo 2 con la propuesta de Cabrera (2008).

parte me resultó interesante que una estudiante tratara de entender este punto a través de una película: “Es como la película de *Lucy* (Besson, 2014), ¿no? Que al final, como controla su mente al ciento por ciento, se convierte en todo [...] [pero], realmente, no tenemos la capacidad de controlar nuestro cerebro de esta manera” (Ingrid).

Seguidamente, vemos las implicaciones éticas del determinismo. Les explico que en un mundo determinista no podríamos hablar de responsabilidad, pues nuestras acciones no obedecerían a nuestra voluntad, sino a una cadena causal, anterior incluso a nuestra existencia. Les ofrezco un par de ejemplos hipotéticos para dejar claro mi punto. Al igual que en SII-PI, les hablo de la película *Minority Report* (Spielberg, 2002). A partir de esto busco desencadenar una breve discusión en torno a la posibilidad de que nuestras acciones futuras ya estuvieran previamente determinadas. Luego de dicha discusión, doy por cerrada esa parte. Como actividad extraclase, les pido que realicen un meme relacionado con el tema y les indico que la instrucción completa la encontrarán en Classroom.

A modo de síntesis, hacemos una breve lectura en plenaria. Voluntariamente, varias estudiantes me ayudan a leerla en voz alta. Una vez hecha la lectura, retomo los principales puntos de la sesión para dar por cerrado el tema. Usando una escala de imágenes, les pido que dejen en el chat, en el momento de salir, el número que corresponda con su estado de ánimo durante la sesión.

En cuanto a las observaciones de esta sesión, lo primero que debo mencionar es que me pareció muy curioso que la participación haya disminuido en relación con la clase anterior. De hecho, me dio la impresión de que se sintieron muy poco motivados. A lo mejor, esto pudo deberse, en parte, a la estructura de la clase. Y este es el segundo punto que debemos tratar. A diferencia de lo que hicimos en SII-PI, en esta sesión invertimos el orden, de tal modo que decidimos iniciar con el ejercicio de análisis. Pienso que iniciar con esta actividad, pudo parecerles algo tedioso. Ahora bien, en cuanto al desarrollo de este primer ejercicio de análisis, se evidenciaron algunas de las dificultades que ya veíamos en la primera práctica: a) identificar los núcleos simbólicos, b) sintetizar y d) relacionar los conceptos filosóficos presentes en el material audiovisual con la vida cotidiana.

También hay que decir que el ejercicio, en general, no alcanzó su objetivo, dado que se quedó en un nivel de análisis muy superficial; es decir, consideramos que no alcanzó el grado de

análisis filosófico, por lo cual, tendemos a pensar que es preferible la estrategia usada en SII-PI.

Sesión III

Tras los cinco minutos habituales de espera, inicio con la tercera sesión. Para empezar, hago un breve repaso de lo que vimos en la clase pasada. Les recuerdo que vimos el determinismo y que en la presente sesión veríamos su contraparte. Dicho esto, comparto una presentación hecha en la plataforma Genially. Les indico el aprendizaje y actividades de la clase.

Para reforzar lo visto en la sesión anterior y amenizar la sesión, la primera actividad que realizamos fue la exposición de algunos de los memes que hicieron de tarea. Luego de esta actividad, realizamos un diagnóstico a través de la plataforma Mentimeter. Aquí indagamos por la opinión previa de los estudiantes acerca de lo que significa la libertad. Concretamente, se les pide que traten de escribir la palabra que, a su juicio, representa mejor el significado de la libertad. Curiosamente, la palabra más frecuente que usaron fue “paz”, seguida por términos como “vida”, “felicidad”, “independencia”, “madurez” y “autonomía”, entre otras.

Tras este diagnóstico, doy paso a la primera actividad de la fase de desarrollo. En esta segunda fase les explico a través de una presentación la doctrina libertaria. Como primera medida, pregunto por las posibles críticas que podríamos hacerle al determinismo. Alguien expresa: “[...]En algunas situaciones con las acciones que llevamos a cabo creo que podemos cambiar lo que está determinado. Se me viene un ejemplo como de los doctores que intentan curar enfermedades y el paciente por cierta enfermedad tiene que morir, pero gracias al avance científico [...] se evita [...]” (Ingrid). La siguiente estudiante comenta: “[...]El determinismo no podría ser completo, porque tenemos libertad hasta cierto grado”. Y añade que la psicología nos dice que gran parte de nuestro comportamiento obedece a nuestro entorno social, pero que a pesar de ello hay un elemento que no puede predecirse: la espontaneidad. Tomando esto como punto de partida, continúa diciendo que, si podemos hallar un elemento que no obedezca a la necesidad, es porque posiblemente hay más de uno.

Posteriormente, explico una de las tantas críticas que podrían plantearse al determinismo. Ésta es la que señala que el determinismo podría ser considerado como una creencia más, lo cual aplicaría igualmente para el principio de causalidad.

Hecha la crítica al determinismo, les explico en qué consiste el libertarismo. Hablo también del libre albedrío y de la deliberación. Lo siguiente que hago es compartirles una secuencia de la película *Mr. Nobody* (Van Dormael, 2009), en la cual vemos al personaje central tomando varias decisiones que lo llevan por caminos totalmente distintos. Una vez proyectada, se busca generar una breve discusión centrada en la importancia de elegir. Algunos estudiantes están de acuerdo al mencionar que una de las dificultades al tomar una decisión es que no podemos dar marcha atrás. La discusión se extiende durante unos minutos más. Finalmente, cerramos esta parte discutiendo si podríamos hablar de responsabilidad moral bajo un mundo gobernado por la libertad absoluta.

La siguiente actividad de la fase de desarrollo corresponde a un análisis grupal del cortometraje *El vals mecánico* (Dykman, 2015). Este corto nos sirve de hilo conector entre ambos temas, pues en un inicio se muestra un mundo totalmente determinado, pero luego de que los personajes adquieren conciencia de su condición, terminan por liberarse. Primero se proyecta en plenaria y luego se arman los pequeños grupos de trabajo (3/4 integrantes). Les indico que en el análisis se centren en dos puntos fundamentales: la identificación de los núcleos simbólicos y su interpretación. Me interesaba que trabajaran en especial esas dos partes, ya que habían sido dos de las que más les ocasionaron dificultades la sesión anterior. Les indico, además, que este ejercicio se comenta al inicio de la cuarta sesión, por lo que, si no alcanzan a terminar en clase, lo pueden hacer en casa.

Cinco minutos después, empiezo a recorrer las salas para ver cómo avanza el ejercicio. A diferencia de lo que ocurrió en SIII-PI, esta vez no evidencié rasgos tan evidentes de trabajo colaborativo. De hecho, la interacción entre los miembros del grupo parecía muy escasa. Otra de las cosas que noté es que la dificultad en la identificación de núcleos simbólicos persistía, pero como la interacción fue escasa, no logré determinar con exactitud la causa de esta falencia. Luego de veinte minutos, regresamos a la sala central. Lo primero que manifestaron fue que los veinte minutos no fueron suficientes, por lo que sus análisis no

estaban completos. Les recuerdo que como no comentaremos el ejercicio en esa clase, sino en la próxima, pueden terminarlo con calma en casa.

Para la fase de cierre, retomo lo visto hasta el momento y les adelanto el tema de la próxima sesión. De igual modo, resuelvo algunas dudas. Finalmente, les recuerdo, una vez más que, iniciamos comentando el ejercicio grupal de esta sesión. Me despido y, mediante una escala de imágenes, les pido que me expresen cómo se sintieron en clase. Con ello doy por terminada la tercera sesión.

De esta clase quiero llamar la atención sobre dos aspectos. El primero es que se evidenció la persistencia de la dificultad en la identificación de núcleos simbólicos. Pareciera que, arbitrariamente, todo elemento que aparezca en la película posee para ellos un significado simbólico. Esto resulta bastante problemático, dado que es una de las razones por las cuales el análisis no logra llegar a un nivel filosófico y se queda en lo superficial.

Lo segundo es que la actividad grupal no fue tan dinámica como lo esperaba. En todo caso, en la próxima sesión, al discutir con calma el ejercicio, podré ver más de cerca cuáles son los aspectos que deberían mejorarse en una práctica futura en relación con este método de trabajo.

Sesión IV

Tras cinco minutos, inicio la clase enunciando los aprendizajes esperados y las actividades que se harán para alcanzarlos. Dicho esto, como primera actividad empezamos por la discusión del ejercicio pasado de análisis. Una chica da a entender que el color desempeñaba una función fundamental. Al referirse a su interpretación, explica: “[...]Toca las dos partes que hemos visto sobre el determinismo. Yo lo vi más como determinismo general social, porque estaban todas las personitas que iban al trabajo, en la vida cotidiana [...], que estaban de color blanco y negro [...]. Y las cosas y los seres vivos que eran libres estaban de color [...]” (Naomi). Y más adelante continúa: “[...]Es como lo que habíamos tocado [...], de que son ciertos extremos el determinismo y el libertarismo [...]. Yo vi más un extremo en cada uno, o sea, o eran a color o no eran a color, pero no vi a nadie que estuviera en medio”. Luego de que expresa su opinión, aclaro que lo que acaba de ofrecer es

una interpretación acerca del simbolismo del color y que ha sabido conectarlo muy bien con el problema filosófico abordado.

Una segunda estudiante, de otro grupo de trabajo, manifiesta estar de acuerdo con la interpretación de su compañera: “[...] Creo que, en cierto aspecto, igual, llegamos a la misma conclusión que Naomi da en esta parte del libertarismo y del determinismo con los colores [...]” (María J.). Otro grupo, manifestándose en otra dirección, expresó: “Creo que algo que me llamó la atención fue [...] algo que rompe con la monotonía del personaje [...]: ve a una chica que está con una guitarra [...]. Siento que la música fue lo que lo llamó [...] y lo interpreté como el libre albedrío [...], la elección de soltarse del autoritarismo o el confort en el que estaba viviendo día a día y en el que a veces solemos caer” (Carinny). De esta interpretación cabe resaltar el hecho de que la alumna haya tratado de relacionar el tema con la experiencia cotidiana (dimensión relacional del modelo). Seguidamente, una representante de otro grupo, volviendo al simbolismo del color, señala: “Creo que lo del color son como seres conscientes de que pueden ser libres, pero no en su totalidad [...]. Por ejemplo, la chica, cuando está tocando la guitarra, igual, se le ve a color y cuando empieza cortarle las cuerdas a los demás no se vuelven a color en el momento, o sea, siguen siendo negros [en blanco y negro], entonces, yo creo que el color, más bien, representa la conciencia que se tiene [...]” (Nazli).

Luego de discutir las interpretaciones, también me interesaba que me hablaran acerca de su experiencia trabajando en grupo con el modelo de análisis propuesto. Una estudiante señala: “Por lo menos en mi equipo sí nos pusimos como de acuerdo... igual las ideas se iban complementando con lo que cada una agregaba... entonces trabajamos bien, creo” (Nazli). Por otro lado, alguien de otro grupo manifiesta que tuvo algo de dificultades: “[...] Fue un poquito complicado, pero no imposible. Creo que nos costó aterrizar varias ideas sobre cómo le íbamos a hacer [...]” (Carinny). Para explicar un poco más lo anterior, la estudiante expresó que una de las principales dificultades que enfrentaron fue trasladar el análisis al formato. De igual forma, manifestó que dentro de su grupo les causó bastante confusión la identificación e interpretación de los núcleos simbólicos. En estos puntos, continúa la estudiante, no estaban seguros de cómo proceder.

La siguiente actividad, correspondiente a la fase de desarrollo, es la explicación del tema central de la sesión, lo cual hago a través de una presentación de Genially. Inicio esta parte preguntando si consideran que es posible reconciliar los dos temas que hemos visto. La primera estudiante que interviene expresa: “[...]El determinismo siempre va a estar, pero no significa que el determinismo nos ate al 100% ... tenemos hasta cierto punto libertad. Yo la refiero en la espontaneidad [...] y de la espontaneidad pueden nacer muchas otras cosas [...]” (Naomi). Luego, paso a explicar tres posturas en relación con el problema, iniciando con Spinoza y su visión de la libertad como conciencia de la necesidad. Luego de comentar esta postura con los estudiantes, agrego las posibles críticas que se le suelen hacer. La segunda postura es la de Kant, quien sostiene que lo más prudente es ubicar cada elemento del problema en dimensiones diferentes. En otras palabras, mientras sigamos considerando la libertad en el terreno físico, donde gobierna la necesidad, difícilmente podremos hallar espacio para ella. Así, para salvar la idea de la libertad, la sitúa en el terreno de la moral (mundo no sensible). Al igual que en el caso anterior, discutimos esta postura y agrego las críticas que se suelen hacer. La tercera postura es la de Marx, para quien la libertad no se reduce a un asunto teórico, como en el caso de las dos visiones previas que presentamos. Para este autor, el conocimiento teórico es únicamente el punto de partida. Sobre esta base, el ser humano está en la capacidad de generar transformaciones en su entorno y en sí mismo. El ser humano, entonces, no es un agente pasivo preso de la necesidad, sino que puede obrar activamente en la naturaleza. Dicho esto, recuerdo el comentario de una estudiante que había relacionado la libertad con el avance científico, para señalar que esta era una postura muy similar. Cierro esta primera parte de la presentación y paso a la siguiente, correspondiente a la responsabilidad moral.

Inicio con la pregunta acerca de los criterios que solemos usar para determinar la responsabilidad de alguien. Luego de conocer algunas respuestas, les explico los dos criterios que postula Sánchez Vázquez (1984), retomándolos de Aristóteles. De acuerdo con el autor, les explico, el primero de ellos es la libertad, lo cual significa que la causa de nuestras acciones debe brotar de nosotros mismos y no de un agente externo que nos obligue a actuar de determinada forma. El segundo criterio es el conocimiento, lo que se traduce en el carácter consciente del sujeto en el momento de realizar una acción. En este sentido, debemos tratar

de conocer las circunstancias específicas en las que actuamos y prever de igual forma las posibles consecuencias.

Para aplicar lo anterior, tomamos dos casos de análisis: el primero es una secuencia de *Spider-Man* (Raimi, 2002), mientras que el segundo es de la serie *Breaking Bad* (Gilligan et al., 2008-2013). En cada caso, proyectamos la secuencia (que no dura más de tres minutos) y seguidamente discutimos si podemos considerar responsable al personaje central, teniendo en cuenta los criterios que acabamos de ver. En el primer caso, la situación que se discute es la muerte del tío Ben, desencadenada, presuntamente, por la indiferencia de Peter momentos antes. Una estudiante no duda en sostener que nuestro protagonista, Peter, no es responsable. Así defiende su postura: “Hay dos argumentos. El primero, que quedamos que era el conocimiento [...]. Él sabe lo que va a hacer, sin embargo, no prevé las consecuencias [...], entonces, no es del todo consciente [...]. Y la segunda es la libertad [...]: él está siendo influido [...]; no fue elección suya como tal” (Naomi). Otra estudiante replica que sí es responsable, dado que no era muy difícil prever que un delincuente armado podría llegar a herir a cualquier persona. Además, continúa ella, sí fue libre, pues él tenía la capacidad de detener a este delincuente, pero decidió no hacerlo (Fernanda). Otra estudiante, algo fatalista, señala que Peter no tuvo responsabilidad alguna y que no hubiese podido hacer nada para evitar la muerte de su tío, pues ésta debía suceder. En otras palabras, el destino de su tío era morir (Carinny).

El segundo caso de análisis es una secuencia de la serie *Breaking Bad* (Gilligan et al., 2008-2013). Esta secuencia pertenece al episodio doce de la segunda temporada. En ella, vemos a Walter White irrumpiendo en la casa de su amigo y colaborador, Jesse Pinkman. Al entrar, se encuentra con una escena bastante desoladora: Jesse se encuentra tendido en su cama y a su lado, yace su novia. Los elementos que hay alrededor de su dormitorio indican que ambos se encuentran bajo los efectos de las drogas. Después de esta primera impresión, Walter trata de despertar a Jesse, pero no lo consigue. Entre tanto, la novia de Jesse empieza a convulsionar. Walter duda si ayudarla y al final, pareciera que toma la decisión de no hacerlo. Instantes después, la chica muere.

La pregunta acá es si podemos responsabilizar a Walter por la muerte de la novia de Jesse. Una primera estudiante señala que el personaje no es responsable, aduciendo que no

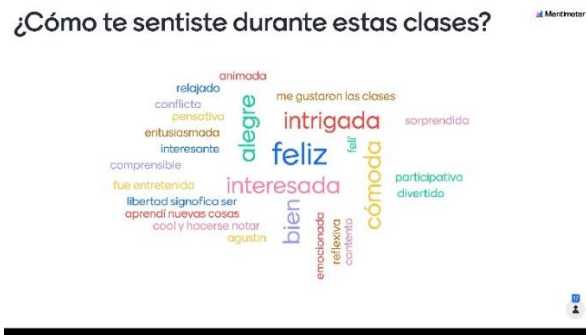
poseía un conocimiento claro de lo que ocurría (Nazli), otra, por su parte, señala que sí lo es y que el personaje antepone sus intereses personales por encima de la vida de la chica que muere (Carinny). Otra opinión interesante fue la de una estudiante que eximió de culpa al personaje en cuestión y responsabilizó totalmente a la chica. Con ello, quiso expresar que fueron las malas decisiones de esta chica las que la llevaron a la muerte (Yessica). De esta manera, la discusión se prolongó por varios minutos. Es de considerar que, en este ejercicio, la participación fue bastante alta, posiblemente, debido al interés general de los estudiantes por este tipo de series.

Para iniciar con el cierre, se realiza un cuestionario interactivo través de la plataforma virtual Quizziz. Mediante esta actividad se buscaba hacer un repaso general de los temas vistos de una manera divertida y llamativa. El cuestionario constaba de nueve preguntas de selección múltiple. Para responder cada una, el grupo contaba con treinta segundos. A medida que respondían cada punto, comentábamos brevemente cuál era la respuesta correcta y por qué. Dedicamos alrededor de quince minutos. Para cerrar la actividad, discutimos algunas dudas generales.

Seguidamente, doy las indicaciones generales para el producto final: un análisis en parejas de un material audiovisual. Les explico que puede ser un corto o secuencia de una película o serie, como los que hemos trabajado, pero que también puede ser un comercial publicitario o un video musical. En este punto, cabe adelantar que los resultados de este producto final serán discutidos en el próximo apartado. Adicionalmente, les recuerdo que en Classroom encontrarán el enlace de la prueba que hicimos en la primera sesión y que traten de diligenciarla una vez más al finalizar la sesión.

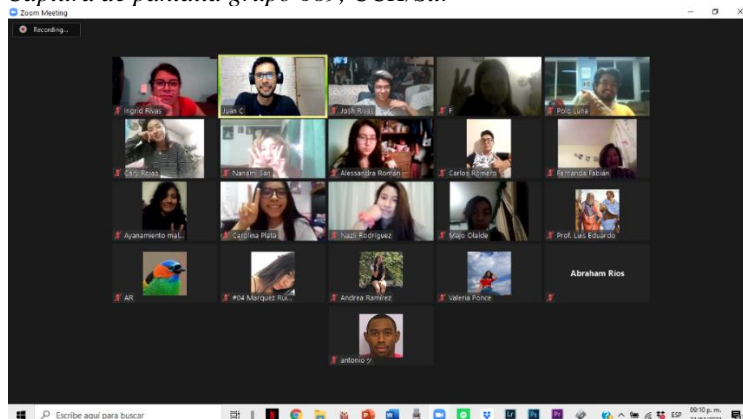
Finalmente, como actividad de cierre, me interesaba saber cómo se habían sentido durante las cuatro sesiones. Esto lo hice a través de Mentimeter. Aquí el resultado:

Figura 5.
Estado emocional estudiantes Grupo 2



Luego, les pregunté si tenían comentarios adicionales sobre las clases. Una estudiante llamó la atención sobre la distribución del tiempo. Manifestó que, en general, sintió que se debió distribuir de manera más equilibrada. Por lo demás, señala que todo estuvo bien y agrega: “Súper bien [...], gracias por todo el material que nos dio [...] Yo sí sentí que la clase fue bastante didáctica y sí me mantuvo aquí [...]” (Naomi). Alguien más expresó: “Bueno, a mí me gustó mucho la clase. Me gustó mucho lo de los videos... creo que el analizarlos o el estarnos preguntando a cada rato qué era como cada detallito, o sea, no omitir nada, creo que tiene un gran significado [...]” (Carinny). “A mí también me gustó mucho la clase y creo que estuvo padre que todo el tiempo fuera como muy reflexivo, porque a través de las distintas opiniones que se compartieron durante las clases...creo que a pesar de que todos tenemos punto de vista distintos, usted logró con el material que tenía preparado explicarnos a todos de una forma en la que entendiéramos [...]” (Ingrid). “A mí también me gustó mucho la clase y me pareció muy interesante... en sí todos los materiales estuvieron bastante bien [...] y no sé, como que nunca les había prestado atención a esos detalles que, de repente, pasan desapercibidos [...]” (Alessandra). Otro estudiante, por su parte, manifestó que sus expectativas no se vieron cumplidas, pues pensaba que se iban a usar más fragmentos de películas que cortometrajes. Tras estos comentarios, les doy las gracias por su colaboración y doy por terminada la sesión.

Figura 6.
Captura de pantalla grupo 689, CCH/Sur



Lo primero que debo destacar de esta sesión final son los resultados del segundo ejercicio de análisis que se discutieron al inicio de esta clase. Contrario a lo que yo pensaba, en algunos de los comentarios que consigné, es posible evidenciar rasgos que nos permiten ver de qué forma los estudiantes lograron relacionar los problemas filosóficos con el corto. En otras palabras, creo que algunos grupos sí alcanzaron esta lectura filosófica que yo esperaba, superando así una lectura meramente anecdótica o superficial. Asimismo, considero que pudieron apreciarse avances en relación con el análisis simbólico. Recuérdese la lectura que hacían del color. Para ir más allá, lograron ver que aspectos formales como este no son un simple relleno, sino que cumplen una función fundamental dentro de la obra, como ya se explicó en el segundo capítulo de este trabajo.

Lo segundo que debo mencionar es que, en esta sesión, a pesar de ser la última, la participación fue muy baja, tanto así que hizo difícil el desarrollo dinámico de algunas actividades.

4.3 Resultados y discusión

En este último apartado, presentamos los principales resultados obtenidos durante ambas intervenciones. A su vez, se discuten sus alcances y limitaciones. Estos resultados se agrupan en dos grandes categorías: a) modelos de análisis y desarrollo de habilidades y b) usos didácticos del cine.

Modelos de análisis y desarrollo de habilidades

Para cada una de las prácticas usamos modelos de análisis distintos. El primer modelo de análisis presentó varios inconvenientes en su aplicación. El primero de ellos fue su generalidad. Como se recordará, a través de él se pretendía llevar *varias* habilidades a un nivel filosófico. Algunas de ellas eran la observación, el análisis simbólico, la interpretación y la formulación de hipótesis, entre otras. El inconveniente fue que se trató de abarcar mucho y no se orientó de forma específica hacia el desarrollo de una única habilidad, esto pensando en el tiempo que tuvimos de aplicación (cuatro sesiones de dos horas c/u). En ese mismo sentido, para alcanzar dichas habilidades, incluimos múltiples elementos de análisis, tanto de la forma como del subtexto fílmico. Y de nuevo, en la generalidad se diluyen los objetivos específicos. El otro inconveniente que logramos identificar fue la orientación disciplinar del modelo, pues creemos que se orientó más hacia las ciencias de la comunicación que hacia la filosofía.

En el segundo modelo de análisis, tratamos de superar estas dificultades. En primer lugar, nos centramos en una única habilidad: el análisis simbólico. Esto, por supuesto, no significa que en el desarrollo de dicha habilidad no se recurra de forma transversal a otras. Como ya lo hemos mencionado, las operaciones de pensamiento no suelen darse de forma aislada, sino en conjunto. Elegida la habilidad, el siguiente paso fue determinar las demás operaciones que, a nuestro juicio, eran necesarias para alcanzarla. Para ello, dividimos el modelo en distintas fases, yendo desde lo más sencillo hasta lo más complejo. Como hemos hecho notar, el modelo parte de la experiencia meramente sensorial para alcanzar dimensiones del conocimiento cada vez más complejas. Así, de esta primera fase, seguimos a una fase de observación y descripción de los acontecimientos más relevantes desde un punto de vista simbólico. Seguidamente, tratamos de identificar con claridad los principales núcleos simbólicos, para luego seguir con su interpretación. En esta dimensión interpretativa, se alcanza un nivel conceptual, pues es aquí en donde dejamos en evidencia el contenido filosófico implícito en el material analizado. Por esta razón, una de las partes más complejas del análisis es alcanzar este nivel. Hay que mencionar que con el nuevo enfoque que le dimos a esta fase, tratamos de orientarla más hacia la filosofía, con lo que creemos que se superó, al menos en parte, una de las falencias del primer modelo. Finalmente, como uno de los

aspectos más relevante de la filosofía es el actitudinal, buscamos tratar de hacer que el estudiante pudiera ver reflejado el problema en su vida cotidiana para que lograra asumir una actitud más crítica y responsable al respecto. En este punto es importante recordar que, aunque nuestra propuesta se centra en lo procedimental (desarrollo de habilidades), tratamos de no dejar de lado los aspectos conceptuales y actitudinales.

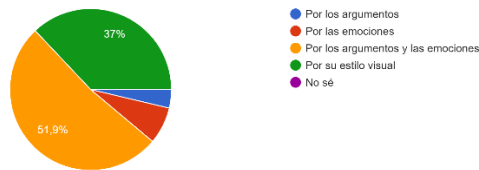
Ahora bien, para medir si lográbamos lo anterior, en ambos casos diseñamos una prueba. De la primera prueba, debemos decir lo mismo que dijimos del primer modelo de análisis: estaba más orientada hacia la comunicación que hacia la filosofía. Pretendía, además, ser muy general. Asimismo, y tal vez por este motivo, en este punto no habíamos logrado integrar en su totalidad nuestro aparato teórico con nuestra planeación.

La prueba en cuestión se dividía en cuatro dimensiones y estuvo basada en los trabajos de Ferrés et al. (2012). A continuación, explicamos su estructura: a) Datos personales, b) Hábitos cotidianos, c) Valoración estética e ideológica y d) Lenguaje. En total, sin contar los datos personales, eran 10 ítems. Luego de los datos de identificación, en la segunda parte se buscaba indagar por los hábitos cotidianos de los estudiantes en relación con los medios audiovisuales. Parte de estos resultados los discutíamos en el apartado correspondiente a la pandemia. Allí mencionábamos que por cuenta de la pandemia y el consecuente confinamiento que nos impuso, el consumo de contenidos audiovisuales se había disparado considerablemente.

Los siguientes puntos (3-8) pertenecían a la dimensión estética e ideológica. Para esta dimensión se debían ver dos comerciales publicitarios y a partir de allí se formulaban preguntas comparativas que nos permitieran notar cuáles son los criterios implícitos que usan los estudiantes para determinar el valor estético e ideológico de un contenido audiovisual. En el punto seis preguntábamos si consideraban que estos anuncios podían influir en alguien más y en el siguiente punto preguntábamos por qué.

Figura 7.
Gráfica influencia medios audiovisuales

7. Si tu respuesta anterior fue afirmativa, ¿ Por qué crees que influyen en otras personas?
27 respuestas



Como indica la gráfica, la influencia se debe no sólo a los argumentos que se puedan presentar en el material, sino también a las emociones con las que se tratan de transmitir dichos argumentos. Apenas entre el 7,4% y el 3,7% consideran, respectivamente, las emociones y argumentos por separado como factores determinantes. Por su parte, un porcentaje considerable (37%) también considera que la influencia puede deberse al estilo visual.

Al preguntar por el mensaje de fondo que buscaban transmitir estos anuncios, la mayoría estuvo de acuerdo en señalar que su objetivo era que se comprara un producto. Finalmente, la última dimensión se indagaba acerca de los conocimientos de los estudiantes en torno al lenguaje audiovisual. En este punto, a partir del enunciado “Está pensativa, triste, abstraída”, se colocaban una serie de imágenes de una misma persona con distintas variaciones en los planos, el color, la angulación, la profundidad de campo, etc. El objetivo acá fue ver cuál de las imágenes se correspondía más adecuadamente, en términos del lenguaje visual, con el enunciado.

Al preguntar por las razones que los llevaron a su elección, hubo respuestas más elaboradas que otras. Así, por ejemplo, un estudiante afirma: “Me transmite un entorno algo triste, por lo general un azul tan suave va de la mano con tristeza o melancolía, y al estar en un plano picado viendo desde abajo hacia arriba, deja ver mucho del rostro, se ve seria y sin algún tipo de felicidad aparente”. Pero también pudimos ver casos en los que no se llegaba a aducir motivo alguno. Por ejemplo: “porque creo que es la que más va acorde”, así como “siento que representa más todo eso lo que nos pidió relacionar”. Y también hubo respuestas que se ubicaron en medio: “El marco lejano me transmite que no parece estar conectada con su realidad y que está "abstraída"”.

Como puede verse, las habilidades que nos permite medir esta prueba se orientan más hacia lo que Ferrés et al. (2012) denominan “competencia mediática”, pero no nos permite llevar estas habilidades (u otras) a un nivel filosófico. A pesar de todo, los resultados obtenidos nos sirvieron para elaborar un primer diagnóstico acerca de la relación de los estudiantes con los medios audiovisuales. También nos permitió ver que era necesario darle una orientación más concreta que nos permitiera una mayor integración de nuestra propuesta. Esto fue lo que tratamos de hacer con la segunda versión.

En vista de lo anterior, la segunda versión se orientó hacia una única habilidad: el análisis simbólico. Esto en concordancia con el nuevo modelo que trabajamos, igualmente centrado en esta habilidad. Esta vez, consideramos que alcanzamos una mayor integración de nuestro marco conceptual con nuestra planeación. Hay que recordar que en la primera práctica estos elementos se hallaban aún algo fraccionados. La prueba, entonces, constaba de ocho ítems, que se debían diligenciar a partir de un material audiovisual (cortometraje). A su vez, se agrupaban en cuatro dimensiones: sensorial, identificativa, interpretativa y relacional. De los ocho puntos, la mitad eran preguntas abiertas, mientras que la otra mitad eran de selección múltiple.

El cuestionario se aplicó a una muestra inicial de 21 estudiantes de último semestre del Colegio de Ciencias y Humanidades (Plantel Sur). Para poder comparar los resultados y ver qué tipo de cambios se produjeron, el cuestionario se aplicó al inicio de la primera sesión y al finalizar la última. Es importante mencionar que en la segunda aplicación de la prueba participaron menos estudiantes, posiblemente, debido a que no la diligenciamos en clase, sino que les pedí que lo hicieran en casa (esto pensando en que tendrían más tiempo para hacerlo).

El análisis de resultados se hizo comparando las respuestas de la primera aplicación con la segunda, agrupando las respuestas en las cuatro dimensiones anteriormente mencionadas. A partir de dicho análisis, extrajimos los siguientes resultados:

Dimensión sensorial: la mayoría respondió, en ambos casos, que lo que más le llamaba la atención del material era la historia, seguido por el color y las imágenes.

Dimensión identificativa: esta es la parte que más presenta dificultades, lo cual también pudimos constatar en las observaciones del desarrollo de ambas prácticas. En este punto, no logramos observar una diferencia considerable en relación con ambas aplicaciones. Esto seguramente se debe al hecho de que no hayamos implementado estrategias más concretas orientadas hacia esta dimensión.

Dimensión interpretativa (conceptual): en esta dimensión empezamos a notar cambios, dado que las interpretaciones de la primera aplicación de la prueba (en adelante A1) se relacionaban escasamente con contenidos filosóficos, mientras que en la segunda aplicación (en adelante A2) se trató de relacionar directamente con el tema visto en clase. Esto se pudo ver más claramente en la siguiente dimensión.

Dimensión relacional:

1) En la parte donde se preguntaba si hallaban alguna conexión con temas de la filosofía, pudimos notar un cambio considerable, pues en A1, a pesar de que algunos estudiantes trataron de establecer alguna relación con la filosofía, ésta aún era muy vaga. Fue en A2 donde esta relación se hizo patente. A continuación, contrastamos tres respuestas de cada aplicación:

A1) “Puede tener relación en el tema de ética, ciertamente la ética Kantiana no diría que esta situación es completamente mala, pero otras éticas podrían decir que no fue una buena acción lo que hizo el prisionero”, expresó un estudiante. Otro dijo: “Sí, tal vez no relacionado con algún tema en específico, pero sí en cuanto a la historia de los filósofos, la mayoría fue cuestionado y despreciado por cuestionar temas que en su época simplemente debían seguir, se salían de las reglas que la misma sociedad imponía”. Y un tercero manifestó: “Creo que, con la toma de decisiones, la libertad, etc. Porque en el ejemplo del cortometraje, el reo, ve la oportunidad de escapar sin importarle el hecho de que lo que está haciendo está mal y aun así decide hacerlo”.

A2) “Sí, sobre la cuestión de la libertad y la elección libre. Ambos son temas que se prestan al debate en la clase de filosofía”, manifestó un estudiante. Otro, en la misma línea afirmó: “Tanto el libertarismo como el determinismo me parecen bien ejemplificados aquí, ya que pareciera que el joven tiene decisión sobre sus acciones, sin embargo, algo mayor lo

lleva a un destino distinto”. Y un tercero dijo: “Sí, con el determinismo, la libertad y todo lo que abarcan estos temas, ya que no estamos totalmente conscientes de si somos libres por completo de tomar nuestras propias decisiones, aunque también para ser totalmente libres tendríamos que tener conocimiento sobre lo que estamos haciendo y pensar más allá de las consecuencias”.

2) Estos mismos resultados fueron muy similares en el otro punto de la dimensión relacional, que preguntaba por la relación entre la temática del corto y sus vidas cotidianas. En A1 vimos que muy pocos estudiantes aceptaron que existiese una posible relación, mientras que en A2 un mayor número de estudiantes sí lo hizo, con sus respectivas excepciones, evidentemente:

A1) Estudiante 1: “La verdad no, creo que nadie controla lo que puedo hacer”. Estudiante 2: “No, siempre pienso mucho sobre las consecuencias de mis actos antes de hacerlos”. Estudiante 3: “Sí, creo que hay situaciones que no podemos controlar del todo y nos podemos ver inmersos en problemas, tal como el personaje”.

A2). E1: “Ahora puedo decir que es lo que pasa a diario cuando tomamos decisiones; sin embargo, actualmente tengo las bases para elegir de mejor manera y conocer qué está pasando”. E2: “ En ocasiones podría pensar que todo lo que estoy haciendo me va a llevar a un lugar determinado por mí, sin embargo, algunas otras circunstancias ajenas completamente a mí me lo impiden realizar, me puedo sentir como el personaje joven de este cortometraje”. E3: “No, porque de alguna forma mis decisiones me llevan a caminos distintos y no a uno mismo, y analizo la situación y busco varias opciones que puedo llevar a cabo y asimismo los finales o qué fin puede traerme esta decisión”.

Según nos indican estos resultados, las dimensiones de la habilidad de análisis simbólico en donde hubo un mayor desarrollo fueron las dos últimas, a saber, la interpretativa y la relacional. A pesar de ello, es importante contrastar estos resultados con los que observamos en clase, dado que, pudimos evidenciar que estos aspectos no estaban libres de dificultades. Por otro lado, de acuerdo con lo anterior, la fase que presentó mayores dificultades fue la identificativa, lo cual concuerda con nuestras observaciones de clase.

Con todo, consideramos que, en general, pudimos, al menos, establecer los primeros cimientos para el desarrollo de dicha habilidad. Estamos plenamente convencidos de que una habilidad no se llega a desarrollar en unas cuantas sesiones, sino que es un proceso arduo que requiere de la práctica. Asimismo, consideramos que a través de esta práctica constante es posible superar éstas y otras eventuales dificultades que puedan presentarse en el ejercicio de la labor docente.

Usos didácticos del cine

A lo largo de las dos prácticas, usamos el cine de distintas maneras, dependiendo del objetivo específico que se perseguía en cada ocasión. Como consecuencia de lo anterior, pudimos identificar al menos cuatro usos recurrentes de este instrumento:

a) Motivacional: seguramente, este sea uno de los usos más recurrentes de este instrumento. Pudimos notar que cuando usamos el cine con este fin los estudiantes sentían mayores deseos de participar. Asimismo, notamos que contribuía a generar un mejor ambiente de aprendizaje. Esto también se relaciona fuertemente con el impacto emocional que genera el cine en el espectador, lo cual ya discutíamos en el capítulo dos.

b) Introdutorio: este segundo uso también nos parece de los más frecuentes. En este caso, el cine se presta para introducir un tema determinado. Interesa, entonces, que a partir del material proyectado el estudiante realice un primer acercamiento al tema de la clase.

c) Ilustrativo: el tercer uso que identificamos también nos parece bastante frecuente. En este caso, se toma el cine como un material que nos permite ejemplificar o ilustrar el tema que estemos trabajando. En este caso, es fundamental que el tema haya sido explicado previamente, pues la idea es que el estudiante pueda verlo reflejado en el material audiovisual y, de esta forma, logre una comprensión más clara del tema.

d) Material central: este último uso que hemos identificado nos resulta menos frecuente. A diferencia del anterior, en este caso no se explica el tema antes, sino que se toma la obra audiovisual como el elemento que nos permitirá estudiar propiamente el tema. Por lo anterior, en este caso es necesario centrarse en el contenido implícito, lo que también lo diferencia de los casos anteriores, pues en ellos se recurre ante todo al contenido explícito, salvo algunas excepciones en el tercer uso. Ahora, para acceder a este contenido,

consideramos que debe tenerse en consideración la forma fílmica, pues como ya hemos expresado es la encargada de moldear el contenido. Y más allá de eso, también posee un significado dentro del conjunto de la obra que contribuye a transmitir el tipo de mensaje, dependiendo del tipo de cine del que hablemos. Así, por ejemplo, en nuestro caso, al trabajar con materiales audiovisuales que poseen una carga filosófica considerable, el contenido (filosófico) no lo vemos representado únicamente en el subtexto fílmico, sino que también se ve expresado a través de la forma. Esto lo pudimos ver claramente reflejado en algunos de los ejercicios de análisis. En ellos, los estudiantes lograron notar que el color (forma) poseía un significado filosófico.

Por último, en los productos finales logramos evidenciar que se cumplió uno de nuestros objetivos centrales: el hecho de que el análisis no se limitara a películas, cortos y series (materiales que estuvimos trabajando en clase), sino que se extendieran a otros contenidos audiovisuales. De esta manera, pudimos ver que, además de los materiales mencionados, se analizaron videos musicales y comerciales publicitarios. En cuanto al nivel de análisis obtenido, debemos mencionar que, en la mayoría de los casos, les falta un mayor desarrollo conceptual y argumentativo, pero como ya lo hemos mencionado, consideramos que esta dificultad puede llegar a superarse con la práctica.

Conclusiones

Llegados a este punto, nos gustaría concluir este trabajo de la siguiente manera: en primer lugar, realizamos una síntesis de los cuatro capítulos que componen nuestra tesis. Posteriormente, consideramos conveniente plasmar algunas reflexiones generales que se desprenden de nuestra labor docente y, finalmente, cerramos con una breve enunciación de los posibles caminos de investigación que abre nuestro trabajo.

Antes de pasar a la síntesis, cabe recordar que el objetivo principal de esta tesis fue propiciar el desarrollo de habilidades filosóficas en estudiantes de bachillerato a partir de modelos de análisis de materiales audiovisuales. Del conjunto de habilidades que identificamos, nos interesaba sobre todo el análisis simbólico, lo cual se vio principalmente reflejado en nuestra segunda intervención docente.

Dicho esto, empecemos con la síntesis del primer capítulo. Allí definimos el problema, que consiste en la falta de criterios y habilidades que nos permitan valorar de forma crítica la información que constantemente estamos recibiendo a través de distintos canales, sobre todo, los audiovisuales, en los cuales decidimos centrar nuestra atención. A su vez, de los medios audiovisuales, nos centramos en el cine. Adicionalmente, expusimos nuestra visión personal de la filosofía y de los fines que debe perseguir en el bachillerato. Cerramos este apartado con una tipología de algunas de las principales habilidades que podemos reconocer en la filosofía. De ellas, nos pareció pertinente concentrarnos en el análisis simbólico.

En el segundo capítulo, nos interesaba discutir algunos elementos de análisis que pudieran contribuir a resolver nuestra problemática. Para ello, en primer lugar, acudimos a la hermenéutica, particularmente, a la hermenéutica simbólica. Posteriormente, tratamos de establecer una relación entre el símbolo, el cine y la filosofía. Seguidamente, recurrimos al análisis cinematográfico en busca de elementos tanto formales como subtextuales que pudieran sernos de ayuda en nuestro propósito. Uno de los aspectos que más resaltamos fue la necesidad de incorporar en nuestro modelo elementos de la forma fílmica, los cuales muchas veces suelen pasarse por alto, centrando la mayor parte de la atención en el contenido o subtexto. En todo caso, lo que tratamos en este capítulo fue de integrar los elementos de

análisis que puede ofrecernos la hermenéutica con aquellos que nos ofrece el mismo cine. A partir de esta integración, postulamos un modelo de análisis en el siguiente capítulo.

En el tercer capítulo quisimos mostrar los fundamentos psicopedagógicos que respaldaban nuestra propuesta. Para ello, nos centramos en la teoría sociocultural de Vygotsky, a partir de la cual buscamos mostrar el papel mediador del cine y, al hablar concretamente de modelos de análisis, postulamos que éstos pueden ser entendidos como instrumentos psicológicos que pueden contribuir favorablemente al desarrollo de procesos de aprendizaje. Asimismo, indicamos la importancia que tenía en nuestra propuesta el aprendizaje colaborativo y los conflictos cognitivos. Seguidamente, abordamos el cine como una herramienta que puede propiciar procesos de aprendizaje, en este caso concreto, en el ámbito disciplinar de la filosofía. Todo lo anterior para cerrar con nuestra propuesta de modelo de análisis simbólico.

Dicho esto, el cuarto capítulo recoge los resultados de la implementación de nuestra propuesta didáctica, llevada a cabo en el Colegio de Ciencias y Humanidades (Plantel Sur). Como vimos, por cuenta de la pandemia y del confinamiento que nos impuso, tuvimos que realizar nuestra intervención en línea, enfrentándonos a dificultades de diversa naturaleza. Asimismo, tratamos de narrar en detalle el desarrollo de nuestras dos intervenciones docentes. Luego de lo cual discutimos los resultados que obtuvimos. Gracias a lo anterior, pudimos constatar que, pese a los diversos inconvenientes, se logró cumplir el objetivo general que nos propusimos.

Luego de lo anterior, quisiéramos continuar con algunas reflexiones que se desprenden directamente de nuestra labor docente. Para empezar, es primordial retomar algunas de las implicaciones que ha traído consigo el contexto actual, es decir, la educación en tiempos de pandemia, lo cual discutíamos un poco en el capítulo cuarto. Adicionalmente, pensamos que es fundamental preguntarse si en verdad se está impartiendo un modelo de educación virtual o si sencillamente se ha adaptado el mismo modelo tradicional que ya se llevaba en la presencialidad a un contexto virtual. En cualquier caso, es esencial no perder de vista que la educación virtual ha llegado para quedarse y que, en lugar de adoptar una postura pesimista en torno a sus posibilidades (quejándose de todos sus fallos, que a veces resultan ser fallos de nosotros como docentes), deberíamos tratar de explorar en mayor medida los

distintos beneficios que puede reportar en una sociedad cada vez más mediatizada e influenciada por la tecnología.

En este mismo contexto, se ha planteado la pregunta de si es posible llevar a cabo un diálogo auténtico de forma virtual. Como bien sabemos, el diálogo es una herramienta esencial en la enseñanza de cualquier disciplina y ocupa un lugar especial en la enseñanza de la filosofía. Luego de nuestras dos intervenciones docentes, que se llevaron a cabo en línea, pudimos constatar algunas dificultades iniciales para entablar una discusión genuina con los estudiantes, pero a medida que transcurrían las sesiones, la mayoría se adaptaba de la mejor manera al nuevo contexto. También debo decir que fue de gran ayuda la herramienta educativa central que usé, es decir, el cine, pues como vimos uno de sus beneficios es despertar en los estudiantes un mayor interés y motivación. Lo que quiero decir con esto es que el uso de herramientas como el cine, en conjunto con metodologías pensadas específicamente para la educación en línea, pueden permitirnos desarrollar procesos auténticos de diálogo.

De otro lado, al referirnos al cine como herramienta para la enseñanza de la filosofía, hay que advertir que resulta muy fácil caer en el comentario superficial de los contenidos de las películas. Y en este sentido terminamos saliéndonos de la discusión filosófica. Nosotros creemos que este aspecto anecdótico o puramente intuitivo no necesariamente debería tenderse a suprimir, sino que más bien podría ser el punto de partida para alcanzar mayores niveles de profundidad en la discusión. En cualquier caso, creemos que esto es posible mediante una práctica constante y, por supuesto, con la debida orientación del profesor.

Ahora bien, luego de este largo recorrido, consideramos que se abren algunas líneas de trabajo que bien vale la pena mencionar. La primera de ellas es la relacionada con las habilidades filosóficas. Si bien es cierto que es habitual identificar el quehacer filosófico con habilidades tales como la argumentación, el diálogo, el pensamiento crítico, entre otras, consideramos que este ámbito de estudio aún no se ha sistematizado, como sí es el caso en otras disciplinas. Por ello, en esta línea, los trabajos que hallamos fueron muy escasos. En contraste, abundan las investigaciones en donde se trabaja el tema, pero de forma parcializada o implícita.

En segundo lugar, como ya mencionamos en repetidas ocasiones, los análisis que suelen realizarse de materiales audiovisuales desde la filosofía tienen la característica de centrarse en el subtexto fílmico. Esto es, en el contenido, dejando de lado la mayor parte de elementos formales, por considerar que éstos no aportan mayor cosa a la interpretación filosófica que se trata de dar en cada caso. Contrario a esta opinión generalizada, hemos tratado de mostrar cómo cada uno de estos elementos puede interpretarse desde un punto de vista filosófico y favorecer así una interpretación más completa.

Luego, consideramos que es fundamental que, desde la filosofía, se estudie lo que tienen para decir la Teoría y el Análisis cinematográfico. La filosofía, al recurrir a los ámbitos que se encargan propiamente de estudiar el cine, puede verse ampliamente beneficiada, sobre todo si trata de trasladar y adaptar los distintos recursos teóricos y metodológicos a su ámbito de estudio. En el caso concreto de la enseñanza de la filosofía, creemos que se vería ampliamente beneficiada si se tratan de adaptar algunas de las estrategias y modelos de análisis que se proponen desde el cine.

Finalmente, consideramos que ahondar la investigación acerca de los modelos de análisis como instrumentos psicológicos puede reportar valiosos resultados en el ámbito del aprendizaje.

Referencias

- Abrams, J. J. (2007). *The philosophy of Stanley Kubrick*. The University Press of Kentucky.
- Alba, A. (2017). El aprendizaje de la filosofía y la cultura del texto escrito. Reflexiones mínimas. En Picos Bovio, R. (Coord.), *Didáctica de la filosofía. Prácticas, retos y expectativas* (pp. 89-107). UANL.
- Arriarán, S. y Beuchot, M. (1999). *Virtudes, valores y educación moral. Contra el paradigma neoliberal*. UPM.
- Bartra, R. (2011). Determinismo vs libertad. *Letras Libres*. Recuperado de: <https://www.letraslibres.com/mexico-espana/determinismo-vs-libertad>
- Bauman, Z. (2003). *Modernidad líquida*. FCE.
- Bauman, Z. (2005). *Los retos de la educación en la modernidad*. Gedisa.
- Beuchot, M. (2007). *Hermenéutica analógica y educación*. Universidad Iberoamericana.
- Beuchot, M. (2004). *Hermenéutica, analogía y símbolo*. Herder.
- Cabrera, J. (2008). *Cine: 100 años de filosofía. Una introducción a la filosofía a través del análisis de películas*. Gedisa.
- Campirán, A. (2000). Las habilidades de pensamiento en la perspectiva de las competencias, *Habilidades del Pensamiento Crítico y Creativo*, Universidad Veracruzana, Vol. I, Colección Hiper-COL, Pp. 45-58.
- Campirán, A. (2008). Pensamiento crítico: habilidades, actitudes y conocimientos que lo desarrollan de manera competente. *Revista Praxis*, Facultad de Psicología, Universidad Diego Portales, Chile.
- Casetti, F. y Di Chio, F. (1991). *Cómo analizar un film*. Paidós.
- Cassirer, E. (1968). *Antropología filosófica. Introducción a una filosofía de la cultura*. FCE.
- CEPAL y UNESCO. (2020). *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19*. https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45904/1/S2000510_es.pdf
- Coll, C. (1997). *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*. Paidós.

Coll, C. y Bustos Sánchez, A. (2010). Los entornos virtuales como espacios de enseñanza y aprendizaje. Una perspectiva psicoeducativa para su caracterización y análisis. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 15 (44), 163-184.

Cornman, J.W., Pappas, G.S. y Lehrer, K. (2012). El problema de la libertad y el determinismo (pp. 143-237). En: *Introducción a los problemas y argumentos filosóficos*. UNAM.

Chion, M. (1993). *La audiovisión. Introducción a un análisis conjunto de la imagen y el sonido*. Paidós.

Cuevas Landero, E. G. (2019). *Hegel: la necesidad de una teoría sintética*. UNAM.

Currie, G. (1995). *Image and Mind. Film, Philosophy and Cognitive science*. Cambridge University Press.

Falzon, Ch. (2005). *La filosofía va al cine: una introducción a la filosofía*. Tecnos.

Ferrater Mora, J. (1964). *Diccionario de filosofía. Tomo I*. Sudamericana.

Ferrés, J. (1994). *Vídeo y educación*. Paidós.

Ferrés, J., Aguaded Gómez, I. y García Matilla, A. (2012). La competencia mediática de la ciudadanía española: competencias y retos. *Revista de comunicación y tecnologías emergentes*, 10 (3), 23-42.

Ferrés, J. (2014). *Las pantallas y el cerebro emocional*. Gedisa.

Fromm, E. (2006). *¿Tener o ser?* FCE.

García Márquez, G. (1970). *Algo muy grave va a suceder en este pueblo*. Disponible en: https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/algo_muy_grave_marquez.pdf

Holbach, P. T. (1982). *Sistema de la naturaleza*. Editorial Nacional.

Hutchins, E. (2000). *Distributed Cognition*. Disponible en: <http://comphacker.org/pdfs/631/DistributedCognition.pdf>

IISUE. (2020). *Educación y pandemia. Una visión académica*. UNAM.

- Ivic, I. (1994). Lev S. Vygotsky. *Perspectives: revue trimestrielle d'éducation comparée (UNESCO)*, 24 (3/4), 793-820.
- Kant, I. (2007). *Crítica de la razón pura*. Colihue Clásica.
- Kojève, A. (2013). ¿Qué es la dialéctica? (Roy Alfaro Vargas, trad). *Revista de Ciencias Sociales (Cr)*, I (139), 91-102.
- Kozulin, A. (2000). *Instrumentos psicológicos. La educación desde una perspectiva sociocultural*. Paidós.
- Kozulin, A. (2001). *La psicología de Vygotski*. Alianza.
- Lipovetsky, G. (2002). *La era del vacío*. Anagrama.
- Locke, J. (2005). *Ensayo sobre el entendimiento humano*. FCE.
- Lyotard, F. (1989). *¿Por qué filosofar?* Paidós.
- Martin, M. (1996). *El lenguaje del cine*. Gedisa.
- Marx, K. y Engels, F. (1980). El papel del trabajo en la transformación del mono en hombre (33-39). En *Obras Escogidas. Tomo III*. Progreso.
- Marzano, R. J. y Pickering, D. J. (2005). *Dimensiones del aprendizaje. Manual del maestro*. ITESO.
- Mendoza Alvarado, A. (2018). *La enseñanza de la filosofía para la educación media superior mediante la comunidad de indagación en la era digital*. UNAM.
- Mondolfo, R. (2007). *Heráclito. Textos y problemas de su interpretación*. Siglo XXI.
- Mulhall, S. (2008). *On Film*. Routledge.
- Muñoz Hernández, H. (2020). *Filosofía y cine. Filosofía sobre cine y cine como filosofía*. Universidad de Zaragoza.
- Nietzsche, F. (2003). *Así habló Zaratustra*. Alianza.
- Nietzsche, F. (2005). *El nacimiento de la tragedia*. Alianza.
- Ochoa Cabrera, F. J. (2012). *Filosofía. Una propuesta para elaborar estrategias didácticas que vinculen la enseñanza y el aprendizaje de la filosofía desde el cine*. UNAM.
- Ogaz Arce, L. G. (2012). La dialéctica como contribución para el desarrollo del pensamiento. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, num.12, 83-104.

- Ojeda Olalla, M. E.; y Cols. (2007). *Ética; una visión global de la conducta humana*. Pearson Educación.
- Organización Mundial de la Salud. (2020). *COVID-19: cronología de la actuación de la OMS*. Disponible en: <https://www.who.int/es/news/item/27-04-2020-who-timeline---covid-19>
- Ortíz-Osés, A. (2003). *Amor y sentido. Una hermenéutica simbólica*. Anthropos.
- Palmer, R. (2002). *¿Qué es la hermenéutica?* Arco/Libros.
- Paniagua Quevedo, R. L. (2018). *Cómo contribuye el cine a la formación de competencias filosóficas: la conciencia temporal*. UNAM.
- Patarroyo, C G. (2009). Libertad, determinismo y responsabilidad moral. *Ideas y Valores*, 58 (141), 5-9.
- Peralta, N. S. (2010). Teoría del conflicto sociocognitivo. De la operacionalidad lógica hacia el aprendizaje de conocimientos en la investigación experimental. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 12 (2), 121-145.
- Racionero, A. (2008). *El lenguaje cinematográfico*. Editorial UOC.
- Raths, L. E. (1997). *Cómo enseñar a pensar. Teoría y aplicación*. Paidós.
- Rivera, J. A. (2003). *Lo que Sócrates diría a Woody Allen. Cine y filosofía*. Espasa Calpe.
- Romero Morett, M. A. (2006). *Desarrollo de habilidades filosóficas. Un estudio comparativo y transdisciplinar en el campo educativo*. Universidad de Guadalajara.
- Roselli, N. D. (2011). Teoría del aprendizaje colaborativo y teoría de la representación social: convergencias y posibles articulaciones. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 2 (2), 173-191.
- Russell, B. (1971). *Historia de la filosofía occidental*. Espasa Calpe.
- Salomon, G. (ed.) (2001). *Cogniciones distribuidas*. Amorrortu.
- Sánchez Mendiola, M., Martínez Hernández, A. M., Torres Carrasco, R., de Agüero Servín, M., Hernández Romo, A. K., Benavides Lara, M. A., Rendón Cazales, V. J. y Jaimes Vergara, C. A. (2020). Retos educativos durante la pandemia de covid-19: una encuesta a profesores de la UNAM. *Revista Digital Universitaria*, 21(3), 1-24.

- Sánchez, M. A. (1991). *Desarrollo de habilidades de pensamiento. Creatividad. [Guía del instructor]*. Trillas.
- Sánchez, M. A. (1995a). *Desarrollo de habilidades de pensamiento. Procesos básicos de pensamiento. [Guía del instructor]*. Trillas.
- Sánchez, M. A. (1995b). *Desarrollo de habilidades de pensamiento. Razonamiento verbal y solución de problemas*. Trillas.
- Sánchez Vázquez, A. (1984). *Ética. Crítica*.
- Sandor, P. (1964). *Historia de la dialéctica*. Siglo veinte.
- Sartori, G. (2002). *Homo videns. La sociedad teledirigida*. Taurus.
- Secretaría de Educación Pública. (2017). *Planes de estudio de referencia del marco curricular común de la Educación Media Superior*. SEP.
- Slavin, R. (1999). *Aprendizaje cooperativo*. Aiqué.
- Spinoza, B. (2000). *Ética demostrada según el orden geométrico*. Trotta.
- Truffaut, F. (1974). *El cine según Hitchcock*. Alianza.
- UNESCO (2011). *La filosofía. Una escuela de la libertad*. UAM.
- Universidad Nacional Autónoma de México/CCH (2016). *Programas de Estudio. Área histórico-social. Filosofía I y II*. Disponible en: https://www.cch.unam.mx/sites/default/files/programas2016/FILOSOFIA_I_II.pdf
- Unamuno, M. (1967). *Del sentimiento trágico de la vida*. Espasa Calpe.
- Vargas Lozano, G. (Coordinador). (2011). *La situación de la filosofía en la Educación Media Superior*. Torres Asociados.
- Vanoy, F. y Goliot-Lété, A. (2008). *Principios de análisis cinematográfico*. Losada.
- Vergara Henríquez, F. J. (2012). Introducción a la hermenéutica simbólica. *UCMaule. Revista académica*, núm. 43, 79-95.
- Vygotsky, L. (2009). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica.

Vygotsky, L. (2015). *Pensamiento y lenguaje*. Paidós.

Wartenberg, T. (2006). Beyond Mere Illustration: How Films Can Be Philosophy, *Journal of Aesthetics and Art Criticism*, 64(1), 19-32.

Wartenberg, T. (2007). *Thinking on Screen. Film as Philosophy*. Routledge.

Wertsch, J. V. (1988). *Vygotsky y la formación social de la mente*. Paidós.

Zavala, L. (2014). *Teoría y práctica del análisis cinematográfico*. Trillas.

Zavala, L. (2018). *Para analizar cine y literatura*. El Barco Ebrío.

Zavala, L. (2021). Enseñar filosofía través del cine: un panorama bibliográfico. *Praxis & Saber*, 12(29), e12802.

Filmografía

Allen, W. (Director). (2005). *Match Point* [Película]. BBC Films – DreamWorks.

Aronofsky, D. (Director). (2000). *Requiem for a dream* [Película]. Artisan Entertainment.

Besson, L. (Director). (2014). *Lucy* [Película]. Universal Pictures.

Boyle, D. (Director). (1996). *Trainspotting* [Película]. Film4 Productions.

Carrera, C. (Director). (1994). *El Héroe* [Cortometraje animado]. IMCINE.

Chaplin, Ch. (Director). (1936). *Modern Times* [Película]. United Artists.

Date, H. (Director). (2002-2007). *Naruto* [Serie animada de Televisión]. Pierrot; Shueshia y TV Tokyo.

Dykman, J. (Director). (2015). *La Valse Mécanique (El vals mecánico)* [Cortometraje animado]. Coproducción Bélgica-Francia.

Favreau, J. (Director). (2019-Presente). *The Mandalorian* [Serie de Televisión]. Lucasfilm; Walt Disney Pictures.

Gibson, M. (Director). (2016). *Hacksaw Ridge (Hasta el último hombre)* [Película]. Lionsgate.

Gilligan, V., Johnson, M. y MacLaren, M. (Productores ejecutivo). (2008–2013). *Breaking Bad* [Serie de Televisión]. High Bridge Entertainment; Gran Via Productions; Sony Pictures Television.

Griffiths, J.W. (Director). (2013). *Room 8*. [Cortometraje]. Sophie Venner.

Halvorson, G., Bright, K. S., Mancuso, G. y Lembeck, M. (Directores). (1994-2014). *Friends* [Serie de Televisión]. Warner Bros.

Hitchcock, A. (Director). (1960) *Psycho* [Película]. Paramount Pictures.

Kubrick, S. (Director). (1987). *Full Metal Jacket* [Película]. Warner Bros.

Kubrick, S. (Director). (1968). *2001: A Space Odyssey* [Película]. MGM.

Nolan, C. (Director). (2014). *Interstellar* [Película]. Warner Bros.

Raimi, S. (Director). (2002). *Spider-Man* [Película]. Columbia Pictures.

Scott, R. (1982). (Director). *Blade Runner* [Película]. The Ladd Company.

Scott, R. (1979). (Director). *Alien* [Película]. 20th Century Fox.

Sepeshri, S. (Creador). (2020). *Waits with cinema* [videoclip]. Shanin Sepeshri.

Snyder, Z. (Director). (2009). *Watchmen* [Película]. Warner Bros; Paramount Pictures; DC Comics.

Spielberg, S. (Director). (1998). *Saving private Ryan* [Película]. DreamWorks y Paramount Pictures.

Spielberg, S. (Director). (2002). *Minority Report* [Película]. 20th Century Fox; Dream Works.

Stahelski, C. y Leitch, D. (Directores). (2014). *John Wick* [Película]. 87Eleven; Company Films.

Stone, O. (Director). (1986). *Platoon* [Película]. Hemdale - Cinema 86.

Suárez, W. (Director). (2020). *+1* [Filminuto]. Instituto del cine de Madrid.

Tykwer, T. (Director). (1998). *Lola rennt (Corre, Lola, Corre)* [Película]. X Filme Creative Pool y WDR.

Van Dormael, J. (Director). (2009). *Mr. Nobody* [Película]. Christal Films - Integral Films.

Wachowski, L. y L. (Directoras). (1999). *Matrix*. [Película]. Village Roadshow Pictures.

Wachowski, L. y L. (Directoras). (2003). *The Matrix Reloaded* [Película]. Warner Bros.

Weibel, F. (2012) (Director). *Destiny* [Cortometraje animado]. Bellecour Écoles d'Art.

Anexos
Planeación primera intervención

DATOS GENERALES

Institución	Colegio de Ciencias y Humanidades – Plantel Sur	Profesor	Juan Carlos Sánchez Suárez			N° Sesiones	Cuatro
Asignatura	Filosofía II. Introducción a la ética y la estética - Ética	Horas semanales	4	Grupo	580	Horario	Martes y jueves: 5-7 pm

PLANEACIÓN DE UNIDAD

Unidad/Tema	ÉTICA	Fecha	Duración	8 horas
PROPÓSITO	Al finalizar la unidad, el alumno: Conocerá, interpretará y aplicará conceptos y principios provenientes de diversas tradiciones éticas para construir posturas razonables y sensibles frente a problemas y dilemas morales, mismos que posibiliten la valoración de las acciones y contribuyan a la deliberación práctica, que incluye la toma de decisiones reflexivas, autónomas y responsables.			

APRENDIZAJES	<p>General: Valora la importancia de diversas tradiciones éticas para la toma de decisiones razonables y mejora su capacidad de deliberación práctica.</p> <p>Específico de la sesión:</p> <p>Distingue la diferencia entre los conceptos de ética y moral a través del análisis de contenidos audiovisuales y la lectura de textos, lo cual le permitirá valorar la especificidad y complejidad de los problemas éticos.</p>
TEMÁTICA	<p>Tema general: Noción de ética</p> <p>Subtema:</p> <p>Distinción entre ética y moral</p> <p>La especificidad de los problemas éticos</p> <p>Diferencia de la ética con otras disciplinas</p>

ESTRATEGIAS	<p>Actividades:</p> <p>Inicio:</p> <p>Actividad apertura: el profesor se presenta. Habla de su procedencia, de sus gustos, etc. Luego se comparte un breve video con los estudiantes que muestra un panorama general de lo que es el cine (5min). Posteriormente, a través de la plataforma Mentimeter, se les pregunta a los estudiantes cuál es su película favorita y cuáles son sus pasatiempos. 20 min</p> <p>Presentación oficial del curso y criterios de evaluación:</p> <p>Se presentan brevemente los temas que se trabajarán durante las cuatro sesiones, las principales actividades que se realizarán y los criterios de evaluación.</p> <p>Los temas abordados son los siguientes: 1) Distinción entre ética y moral, 2)determinismo absoluto, 3)libertarismo y 4)Responsabilidad moral.</p> <p>Actividades y criterios de evaluación:</p> <p>Lecturas, talleres y discusiones en clase: 25%</p> <p>Análisis hechos en clase: 25 %</p> <p>Análisis de un contenido audiovisual (c, p, s. -secuencia): 50%. El profesor explica en qué consiste esta actividad. La idea es que los estudiantes, de manera individual, elijan libremente un contenido audiovisual para su análisis, puede ser un corto, una secuencia de una película, serie o incluso un comercial. Todos los materiales relativos a las sesiones estarán disponibles en Google Classroom, de esta forma, podrán consultarlos en cualquier momento. Los trabajos que se pidan, también se subirán allí. 20 min</p> <p>Diagnósticos a través de Google Forms. El primero es de Ética y aborda las temáticas que se van a trabajar a lo largo de las sesiones: ¿Qué entiendes por ética? ¿Cuál crees que sea la diferencia entre ética y moral? ¿Qué función crees que desempeña la ética? El segundo es acerca de la relación de los estudiantes con los medios audiovisuales. Este cuestionario busca medir sus habilidades de interpretación y análisis de este tipo de materiales. (20 min)</p> <p>Proyección del cortometraje <i>El héroe</i> (1994). Escrito y dirigido por Carlos Carrera. Duración: 5 min.</p> <p>A partir de la proyección de este corto se busca generar una pequeña discusión en torno a los siguientes elementos:</p> <p>Puntos análisis: reconstrucción de la historia, contexto, identificación de los personajes principales y sus acciones, calificación de estas últimas, identificación con los personajes.</p> <p>Preguntas: ¿Qué harías en el lugar del hombre? ¿Cómo calificas su comportamiento y el de la chica? ¿Qué puede motivar la decisión de la chica? ¿Cómo explicas que el hombre haya sido castigado? ¿Ocurre esto en nuestra sociedad? ¿Por qué crees que la mayoría de los personajes se representan de forma homogénea? ¿Qué experiencias han tenido en el metro?</p> <p>Con esta actividad, se busca introducir al estudiante en los problemas propios de la ética. Duración: 20 minutos.</p> <p>Desarrollo:</p> <p>Lectura grupal: “Introducción a la ética”. Grupos de máximo 4 integrantes para realizar la lectura. Tiempo para la lectura: 30 minutos. Su extensión es de 2 páginas, y al final contiene 3 puntos que deberán desarrollar:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Cuál es el significado etimológico de la ética y cómo se relaciona con el de la moral? 2. ¿Cuál es el significado actual de estos términos?
--------------------	--

	<p>3. Realiza un pequeño cuadro comparativo tratando de establecer las principales diferencias entre ambos términos</p> <p>Cierre:</p> <p>4. Conclusiones. Aclaración del objeto de la ética y su diferencia de la moral. Esta sesión se evalúa por medio del taller grupal que realizaron los estudiantes. Deberán entregar una hoja de respuestas por grupo. 10 min.</p>
--	---

Recursos didácticos	Bibliografía básica y de consulta	Sistema de evaluación
Lecturas, cortos, Zoom, Google Forms, Mentimeter	Texto tomado de: Ojeda Olalla, M. E.; y Cols. (2007). <i>Ética; una visión global de la conducta humana</i> . México: Pearson Educación. (pp. 19-22).	Evaluación diagnóstica: mide los saberes previos de los estudiantes en relación con la ética.

<p style="text-align: center;">APRENDIZAJES</p>	<p>General: Valora la importancia de diversas tradiciones éticas para la toma de decisiones razonables y mejora su capacidad de deliberación práctica.</p> <p>Específico de la sesión: Comprende el argumento central del determinismo representado por la ley de la causalidad universal a través del análisis de un cortometraje, lo cual le permitirá asumir una actitud crítica respecto a las implicaciones prácticas que se desprenden de una postura determinista.</p>
<p style="text-align: center;">TEMÁTICA</p>	<p>Tema general: Libertad, conciencia y responsabilidad morales</p> <p>Subtema: determinismo</p> <ul style="list-style-type: none"> • Causalidad universal

ESTRATEGIAS

Actividades:

Inicio:

1. Diagnóstico oral:

¿Crees que todas tus acciones son libres? ¿Cómo imaginas un mundo en el que todo estuviese determinado por completo? ¿Sería posible vivir de esta manera? **10 minutos**

Desarrollo:

2. Presentación en Power Point: Explicación central del tema. Para esta presentación se hace uso de memes que sirven para ilustrar algunos conceptos del problema abordado. Durante la presentación, se realizan distintas preguntas para motivar la participación de los alumnos. Se incluye, además, la proyección de una breve secuencia de *Matrix Reloaded*, la cual se discutirá posteriormente. Al final de la presentación, el profesor realiza una breve lectura (2 páginas) que sintetiza lo visto en la presentación. Duración aproximada: **40 minutos**

3. Proyección y análisis grupal de un corto: Destiny. (2012). Escrito y dirigido por Fabien Weibel, Sandrine Wurster, Victor Debatisse y Manuel Alligné. Bellecour Écoles d'Art. Duración 5 min.

Corto animado que muestra la historia de un personaje que intenta cambiar el rumbo de su destino, pero a pesar de sus múltiples esfuerzos no lo logra. La estructura narrativa de este corto es bastante especial, ya que le ofrece al espectador la ilusión de un desenlace distinto. Por ello, la idea es proyectar el corto en dos oportunidades. En la primera, con el fin de conocer las impresiones previas del estudiante. La idea en esta ocasión es evitar mostrar el final, de modo que el estudiante crea que el personaje sí logra escapar a su destino. En la segunda ocasión, y luego de que explicamos el modelo de análisis que se aplicará en este ejercicio y en ejercicios posteriores, se proyecta el corto por segunda vez, en esta ocasión hasta el final, en donde vemos que el personaje no logró escapar a su destino, lo cual hará que los estudiantes entren en un conflicto cognitivo.

Luego de ver el corto, se realiza el respectivo análisis con todo el grupo. El profesor orienta el ejercicio. En cada fase, realizará preguntas concretas que le permitan a los estudiantes relacionar el contenido de la clase con el corto. Duración aprox.: **40 min.**

Cierre:

4. Finalmente, se discute con todo el grupo el ejercicio. Como conclusión, se espera que los estudiantes comprendan que bajo un determinismo absoluto no hay espacio para hablar de responsabilidad moral. Como tarea, queda pendiente corregir y completar el análisis hecho en clase.

Adicionalmente, en Google Classroom se deja como asignación la elaboración de un meme correspondiente al tema visto.

Recursos didácticos	Bibliografía básica y de consulta	Sistema de evaluación
<p>Artículos, internet, Google Forms, Google drive, instrumento de análisis, Power Point, Memes generator, cortos.</p>	<p>Bartra, R. (2011). Determinismo vs libertad. <i>Letras Libres</i>. Recuperado de: https://www.letraslibres.com/mexico-espana/determinismo-vs-libertad</p> <p>Cornman, J.W., Pappas, G.S. y Lehrer, K. (2012). El problema de la libertad y el determinismo (pp. 143-237). En: <i>Introducción a los problemas y argumentos filosóficos</i>. México: UNAM.</p> <p>Patarroyo G., Carlos G. (2009). Libertad, determinismo y responsabilidad moral. <i>Ideas y Valores</i>, 58, (141), 5-9. Recuperado de: https://www.redalyc.org/pdf/809/80914951001.pdf</p>	<p>Rúbrica</p> <p>Evalúa el ejercicio de análisis realizado en clase. Se tienen en cuenta aspectos como el grado de análisis conceptual, la claridad y precisión en el uso de los conceptos y el grado de elaboración de las hipótesis, entre otros aspectos. Dicha rúbrica se continuará usando en los demás ejercicios de análisis.</p>

<p>APRENDIZAJES</p>	<p>General:</p> <p>Valora la importancia de diversas tradiciones éticas para la toma de decisiones razonables y mejora su capacidad de deliberación práctica.</p> <p>Específico de la sesión:</p> <p>Comprende el argumento acerca de la libertad absoluta y lo relaciona con la doctrina del determinismo. Lo cual le permite entender que bajo una libertad absoluta caeríamos en un caos total, sin poder hallar lugar para la responsabilidad.</p>
<p>TEMÁTICA</p>	<p>Tema general: Libertad, conciencia y responsabilidad morales / Subtema: libertarismo</p> <p>Libre albedrío</p>

ESTRATEGIAS

Actividades:

Inicio:

Actividad de repaso: como actividad de repaso, se presentan voluntariamente algunos de los memes que habían quedado como tarea. **20 min.**

Diagnóstico: para la actividad diagnóstica, se les pregunta a los estudiantes cuál es la palabra que mejor describe lo que piensan sobre la libertad. Para ello, se usa Mentimeter. Luego de contestar, se discuten con todo el grupo las respuestas más comunes. Dur.: **20 min**

Desarrollo:

Presentación: mediante una presentación elaborada en Genially se realiza la explicación del tema. La presentación se inicia con la lectura de un cuento corto de García Márquez llamado “Algo muy grave va a suceder en este pueblo”. Con este cuento se busca que los estudiantes empiecen a ver que, en muchos casos, como se verá en la presentación, el determinismo se reduce a una cuestión de creencias. Ya con la explicación se verá más claro esto. Adicionalmente, para ilustrar algunos conceptos, se utiliza una secuencia de la película *Mr. Nobody*. Luego de la proyección, se realizan algunas preguntas para discutir las con todo el grupo. **30 min**

Trabajo grupal: Proyección y análisis del corto *La Vals Méchanique* (2015, Dykmans). Este corto sirve como hilo conector entre los dos temas vistos, pues en un inicio se muestra un mundo totalmente determinado, pero luego de que los personajes adquieren conciencia de su condición, terminan por liberarse.

Para el análisis del corto, se realizan grupos de 4 personas. Tendrán alrededor de **30 minutos**. El profesor pasará constantemente por cada sala respondiendo cualquier posible inquietud que pueda presentarse. Para este ejercicio, usarán el mismo formato que se trabajó en la clase pasada. Para cada uno de los puntos, vienen preguntas concretas que servirán para orientar el análisis. Éstas son algunas de ellas:

¿Cómo se relaciona el inicio con el final?

¿Qué papel juega el color en el corto? ¿Por qué unos personajes aparecen a color y otros en blanco y negro?

¿Cómo describirás la vida del personaje central?

¿Qué representa la ruptura de las cadenas?

¿Qué motiva la decisión del personaje por liberarse?

¿Qué representa la salida de la estación de metro?

¿De qué forma se relaciona este corto con los anteriores?

Cierre: Discusión grupal y conclusiones. Interesa llegar a la conclusión de que viviendo en una libertad absoluta caeríamos en el caos total, lo cual, al igual que el determinismo absoluto, no deja espacio para hablar de responsabilidad moral. **10 min.**

Recursos didácticos	Bibliografía básica y de consulta	Sistema de evaluación
Lecturas, cortos, Internet, YouTube, Mentimeter, memes, Google Classroom, Genially	Texto tomado de: Ojeda Olalla, M. E.; y Cols. (2007). <i>Ética; una visión global de la conducta humana</i> . México: PEARSON EDUCACIÓN. (pp. 212-215).	Rúbrica Evalúa el ejercicio de análisis realizado en clase. Se tienen en cuenta aspectos como el grado de análisis conceptual, la claridad y precisión en el uso de los conceptos y el grado de elaboración de las hipótesis, entre otros aspectos. Se califica un trabajo por cada grupo.

APRENDIZAJES	<p>General: Valora la importancia de diversas tradiciones éticas para la toma de decisiones razonables y mejora su capacidad de deliberación práctica.</p> <p>Específico de la sesión: Reconocer la libertad y el conocimiento como condiciones esenciales para obrar responsablemente. Con base en lo anterior, evaluar las acciones que realizamos en la vida cotidiana para medir nuestro grado de responsabilidad moral.</p>
TEMÁTICA	<p>Tema general: Libertad, conciencia y responsabilidad morales</p> <p>Subtema: Responsabilidad moral / Condiciones de posibilidad:</p> <p>Libertad Conocimiento</p>

ESTRATEGIAS	<p>Actividades: Inicio: Discusión en torno a la siguiente pregunta: ¿De qué forma podría solucionarse la contradicción entre libertad y determinismo? 10 min. Desarrollo: A) Presentación en Genially: “Tres posturas sobre la libertad y el determinismo”. En esta presentación, se explican de forma interactiva las soluciones que Spinoza, Hegel y Marx dieron al problema de la libertad y el determinismo. Asimismo, se explican las condiciones básicas para hablar de responsabilidad moral: el conocimiento y la libertad. 40 min B) Tres casos de análisis: 1. Spiderman: “Tus necesidades no son problema mío”. Dur. 2:56 min. 2. Breaking Bad (2x12): “Muerte de la novia de J.” Dur.: 2:20 min. 3. +1: Coronavirus. Dur.: 1:01 min. Con estos tres relatos se busca analizar el grado de responsabilidad de sus personajes, partiendo de casos muy generales y alejados de la realidad, como lo es el primero, para llegar a casos más concretos como el último. Estos análisis se realizan junto con todo el grupo. Duración 30 min Cierre: 4. Conclusiones generales. Indicaciones acerca del producto final: análisis de un material audiovisual. A través de Mentimeter, se les pregunta a los estudiantes cómo se sintieron a lo largo de las clases. Y se recibe cualquier comentario adicional al respecto. Los formularios llenados en la primera sesión se envían para que los estudiantes puedan diligenciarlos en casa una vez más y así poder saber qué cambios se han producido. 30 min</p>	
Recursos didácticos	Bibliografía básica y de consulta	Sistema de evaluación
Cortos, series, películas, internet, YouTube, Genially	Cornman, J.W., Pappas, G.S. y Lehrer, K. (2012). El problema de la libertad y el determinismo (pp. 143-237). En: <i>Introducción a los problemas y argumentos filosóficos</i> . México: UNAM. Sánchez Vázquez, A. (1984). <i>Ética</i> . España: Crítica.	Rúbrica Mediante esta rúbrica se evalúa el producto final, que es un análisis de un relato audiovisual, sea corto, serie, comercial, etc.

Ejemplos de análisis Práctica docente I

Ejemplo 1. Análisis cortometraje

Institución	Colegio de Ciencias y Humanidades Plantel Sur	Fecha	3/12/2020
Estudiante	Rojano Oviedo Danna Paola	Tema	

PROPUESTA METODOLÓGICA PARA EL ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RELATOS AUDIOVISUALES							
A. CONTEXTO							
Título	In a heartbeat	Año	2017	Duración	4:05 m	Guión	Beth David y Esteban Bravo
Género	Fantástico	País	Estados Unidos	Producción	Ringling College of Art and Design	Dirección	Beth David y Esteban Bravo
B. DESCRIPCIÓN							
<p>Sherwin, un chico pelirrojo y tímido llega a la escuela y se oculta entre los arbustos para evitar ser visto por Jonathan, un chico atractivo y popular. Sherwin estaba espiando a Jonathan desde lo alto de un árbol cuando de repente el sentimiento que siente hacia él es tan grande que su corazón se sale del pecho tratando de estar junto a Jonathan, sin embargo, Sherwin trata de evitar eso, y persigue a su corazón para tratar de detenerlo, pero en el intento de lograrlo Sherwin choca con Jonathan teniendo unos encuentros cercanos.</p> <p>Lo que no esperaban es que el corazón de Sherwin tumbara a Jonathan y durante el intento por quitárselo de encima (adicionado a la presión social de los demás estudiantes, criticando la escena) ambos parten el corazón, Sherwin sale corriendo del aula olvidando su otra mitad de corazón.</p> <p>Pero Jonathan no dejó las cosas así y salió en busca de Sherwin, él estaba sentado debajo de un árbol, se acerca hacía el y con temor Sherwin se tiende las manos con mi mitad del corazón, Jonathan lo une con la otra mitad que el se quedó y se repara su corazón, en ese momento Jonathan se sienta junto a él y sus corazones se unen sonando a la par.</p>							
C. DESCOMPOSICIÓN							
				Contenido			
Personajes principales		Descripción de los personajes centrales Chico pelirrojo (Sherwin): Tímido, recluso, nervioso, penoso, introvertido, temeroso, inseguro.					

	Chico castaño (Jonathan): Popular, confiado, un poco extrovertido y amable	
Acciones	<p>¿Cuáles son las acciones más importantes que realizan los personajes?</p> <p>Sherwin: Escondese de Jonathan, persecución de su corazón, jalar su corazón el salón y cuando acepta la otra mitad de su corazón.</p> <p>Jonathan: Leer el libro, no soltar el corazón de Sherwin, buscar a Sherwin y quedarse con él después de devolverle la mitad de su corazón.</p>	
Escenarios	¿Dónde ocurren las principales acciones? En el colegio.	
Diálogos	Conceptos explícitos	
	Conceptos implícitos	
Forma		
Imágenes	<p>Representación manifiesta: ¿Cuáles son las imágenes más importantes de la obra?</p> <p>El corazón, la luz al abrazarse, el basurero, los niños del salón, el corazón roto y las manos</p>	
Otros	<p>Estructura narrativa: ¿Cuál es la estructura narrativa de la obra? Lineal, la historia se va desarrollando en orden cronológico.</p> <p>¿Qué función cumple el inicio y cómo se relaciona con el final?</p> <p>Sherwin se esconde de Jonathan porque se siente atraído por él, y al final los dos aceptan lo que sienten.</p>	
D. INTERPRETACIÓN		
Imágenes	<p>Representación simbólica: ¿Qué representan realmente las imágenes?</p> <p>Corazón: El sentimiento y la atracción que Sherwin siente por Jonathan.</p> <p>La luz al abrazarse: En ese momento Jonathan empieza a percibir la atracción que siente hacia Sherwin. Ambos se prestan más atención. El basurero: Representa el temor que siente Sherwin de que las demás personas lo vean junto a Jonathan.</p> <p>Los niños del salón: Representan los estereotipos que las personas tienen hacia las personas homosexuales (o en general de la comunidad LGTBTIQ+) y el rechazo que tienen hacia ellos.</p> <p>El corazón roto: Es la renuncia a sus sentimientos a causa de a presión social.</p> <p>Las manos: Es como la unión que generan en donde se atreven a estar juntos</p>	
Ideología:	¿Cuál es la visión del mundo que presenta la obra? ¿Qué tipo de valores pretende transmitir?	

	<p>Presenta la visibilidad de dos niños que se atraen y por las barreras sociales existentes tratan de ocultar su sentir puesto que la misma sociedad genera un entorno de homofobia.</p> <p>Los valores transmitidos son el de respeto, libertad, amor, entre otros.</p>
Intertextualidad	<p>¿Cómo se relaciona con otras obras o manifestaciones culturales? Películas como los 41, yo soy Simón, Alex Strangelove, Elisa y Marcela, entre otros.</p> <p>O libros como Carol, el chico de las estrellas, el arte de ser normal, el de México se escribe con J, etc.</p>
Hipótesis global de interpretación	<p>A partir de todos los elementos anteriores, trata de formular una hipótesis global de interpretación que sea: a) Coherente, b) Fiel y c) Novedosa</p> <p>El amor es amor sin importar ni el género, ni la raza ni absolutamente nada; el amor que un chico y una chica se pueden tener es igual de bueno que el que se pueden tener dos personas de mismo sexo.</p> <p>Hazle caso a tus sentimientos, no puedes evitar sentir atracción por alguien, así que olvida lo que la sociedad pueda decir y sigue a tu corazón, porque puedes herirte a ti mismo por tratar de evitar algo que realmente quieres y que es especial para ti.</p>
E. CONCLUSIÓN	
Reflexión personal	<p>¿Qué te enseñó la obra?</p> <p>El cortometraje me gustó mucho, es un tema muy concurrido en la actualidad y creo que, de suma importancia, porque México es de los primeros lugares en ser homófobo, y tener más muertes a causa de lo mismo. Así mismo, siempre he sido una persona que apoya a la comunidad LGBTTIQ+, así que este corto me parece muy adecuado para mostrarse en la sociedad y cada vez ir normalizando el hecho de que dos personas se pueden amar sin importar quiénes sean; es una forma de luchar por los derechos de esas personas que son tan discriminadas y estereotipadas por la sociedad.</p> <p>Busquemos un mundo donde la igualdad de derechos humanos rija ante todas las cosas.</p>
<p>Modelo basado en: Cassetti, F. y Di Chio, F. (1991). <i>Cómo analizar un film</i>. Barcelona: Paidós.</p> <p>Currie, G. (1995). <i>Image and Mind. Film, Philosophy and Cognitive science</i>. Inglaterra: Cambridge University Press.</p> <p>Zavala, L. (2014). <i>Teoría y práctica del análisis cinematográfico</i>. México: Trillas.</p>	

Ejemplo 2. Análisis comercial publicitario

Institución	Colegio de Ciencias y Humanidades Plantel Sur.	Fecha	10 – Dic – 2020
Estudiante	Adrián Leonardo Rodríguez Pichardo	Tema	Trabajo Final

PROPUESTA METODOLÓGICA PARA EL ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RELATOS AUDIOVISUALES							
A. CONTEXTO							
Título	Odisea Lucida	Año	2020	Duración	3.32m	Guión	
Género	Comercial	País		Producción	Xbox	Dirección	Taika Waititi
B. DESCRIPCIÓN							
<p><i>Trata de reconstruir la historia central de la forma más objetiva posible</i></p> <p>Vemos en estudio de sueños el cuál está siendo realizado a una mujer joven, nos adentramos a sus sueños y somos capaces de observarlos a todos y cada unos, el estudio trata de recalcar los sueños que hipotéticamente genera la consola de nueva generación de Xbox</p>							
C. DESCOMPOSICIÓN							
				Contenido			
Personajes principales	<p><u>Descripción de los personajes centrales</u></p> <p>Mujer: Se ve alegre, es soñadora, tiene demasiada imaginación...</p>						
Acciones	<p>¿Cuáles son las acciones más importantes que realizan los personajes? Mujer: Soñar</p>						
Escenarios	<p><u>¿Dónde ocurren las principales acciones?</u></p> <p>Principalmente en el estudio en el que esta y en sus sueños</p>						
Diálogos	<u>Conceptos explícitos</u>			Nos cuentan como son los sueños de la mujer y como los esta viviendo			
	<u>Conceptos implícitos</u>			Nos cuentan la capacidad que tiene la consola de nueva generación de supuestamente hacer nuestros sueños realidad			
				Forma			
Imágenes	<p><u>Representación manifiesta: ¿Cuáles son las imágenes más importantes de la obra?</u></p> <p>Conejo azul, bosque, universo, ballena azul, El Jefe Maestro...</p>						
Otros	<p><u>Estructura narrativa: ¿Cuál es la estructura narrativa de la obra?</u> Lineal</p>						

	<p><u>¿Qué función cumple el inicio y cómo se relaciona con el final?</u> En un inicio podemos darnos cuenta la chava terminaba de jugar Xbox e inmediatamente empieza a dormir y por consiguiente a soñar, al final vemos que sus sueños fueron posibles gracias a la consola</p>
D. INTERPRETACIÓN	
Imágenes	<p><u>Representación simbólica: ¿Qué representan realmente las imágenes?</u> En verdad son sueños los que vemos ahí, pero obviamente relacionado con la compañía, ya que se nos dice que gracias a Xbox nosotros podemos darle poder a nuestros sueños</p>
Ideología:	<p><u>¿Cuál es la visión del mundo que presenta la obra? ¿Qué tipo de valores pretende transmitir?</u> Un mundo en donde los sueños se vuelven “realidad”. Y nos pretende transmitir que gracias a su consola lo lograríamos</p>
Intertextualidad	<p><u>¿Cómo se relaciona con otras obras o manifestaciones culturales?</u> El Poder de los Sueños (libro de Norma O'Connor)</p> <p><u>¿Cómo podrías relacionarlo con los temas vistos?</u> Podríamos relacionarlo con el poder que tiene nuestra mente para generar tan brillantes historias que en ocasiones no podemos ni creerlo y esto plasmado mientras dormimos y soñamos, nuestro subconsciente tiene el poder de lograr esta gran hazaña y hace que la mente de todos los seres vivos sea maravillosamente hermosa</p>
Hipótesis global de interpretación	<p><u>A partir de todos los elementos anteriores, trata de formular una hipótesis global de interpretación que sea: a) Coherente, b) Fiel y c) Novedosa</u> En nuestra vida diaria, podríamos decir que casi la mayoría de las cosas que vemos o hacemos influyen de gran manera a nuestros sueños, ya que somos capaces de plasmar una historia increíble y la compañía trata de decirnos que gracias al poder de Xbox seremos capaces de ver nuestros sueños hechos realidad plasmados en la pantalla de nuestro televisor y al mismo tiempo seguir con esas brillantes historias mientras dormimos</p>
E. CONCLUSIÓN	
Reflexión personal	<p><u>¿Qué te enseñó la obra?</u> Me enseñó que nuestros sueños son capaces de plasmar grandes aventuras y que nuestra imaginación no tiene límites, porque podemos soñar e imaginar todas las cosas que nosotros queramos, nuestra realidad influye mucho en estos sueños y que nada ni nadie nos los arrebatará nunca</p>

Ejemplos de análisis Práctica Docente 2

Ejemplo 1. Análisis video musical

Institución	Colegio de Ciencias y Humanidades. Plantel Sur.	Fecha	29/04/2021
Estudiante	Ríos López Jesús Abraham.	Tema	libre

MODELO DE ANÁLISIS SIMBÓLICO					
A. PRELECTURA					
Tipo Material	Canción	Título	Stressed Out- Twenty One Pilots	Discográfica	Fueled By Ramen
Año	2015	País	Estados Unidos	Enlace	https://www.youtube.com/watch?v=pXRviuL6vMY
B. DIMENSIÓN SENSORIAL					
Describe libremente tus primeras impresiones luego de ver el material Aparenta la etapa infantil del ser humano, pues a través de los medios visuales que implementa (además de los objetos representativos) simula la travesía de un niño a adulto.					
C. DIMENSIÓN DESCRIPTIVA					
Trata de reconstruir la historia central de la forma más objetiva posible Enfocado a la proyección de un sentimiento de nostalgia, la letra de esta canción explica las controversias o cambios en el aspecto social del crecimiento, describiendo la transición por medio de situaciones comunes en las distintas etapas, como lo es la escena del triciclo o incluso la escena donde toman jugo sentados en una banqueta.					
D. DIMENSIÓN IDENTIFICATIVA					
Nombrar los elementos que contengan una mayor carga simbólica (justificar elecciones)					
Triciclo	Representan la etapa infantil				
Jugo					
Instrumentos	Interpretan el significado musical, producen el ritmo de la historia, además de mostrar la etapa juvenil a través de la convivencia amistosa				
La cama	explica la frase "Wake up you need to make money", resumiendo la etapa adulta en la breve frase, traducida al español como "levántate, necesitas hacer dinero".				
E. DIMENSIÓN INTERPRETATIVA					
Trata de ofrecer una interpretación acerca del significado simbólico de los elementos que mencionaste en el apartado anterior					
<ul style="list-style-type: none"> Representación de la etapa infantil Interpretación del el significado musical, producen el ritmo de la historia, además de mostrar la etapa juvenil a través de la convivencia amistosa 					

- explica la frase “Wake up you need to make money”, resumiendo la etapa adulta en la breve frase, traducida al español como “levántate, necesitas hacer dinero”.

F. DIMENSIÓN RELACIONAL

¿Encuentras alguna relación entre el material y la filosofía /vida cotidiana
 Esta relacionada con la bioética, pues esta a su vez es la rama de la filosofía que estudia la comprensión del ser humano a cerca de la vida y el entorno que lo rodea, analizando la conducta mas apropiada para el humano.
 Y en la vida cotidiana también.

Comentarios
 adicionales

Es una interpretación musical que se asemeja a la realidad, marcando de manera significativa todas las actitudes reconocidas como comunes (andar a triciclo, convivir con amigos, etc.) haciendo que el oyente reflexione sobre el sentimiento de nostalgia hacia los disfrutes que se obtienen cuando eres niño o bien pensando a cerca de la realidad próxima (como lo es la etapa juvenil y enseguida la etapa adulta).
 Esto último no significa que las personas se deben adecuar a vivir en la monotonía, sino que independientemente del empleo o travesía académica, la vida siempre aporta ese toque de estrés.

Reglas

1.Coherencia 2. Fidelidad empírica 3. Innovación / Originalidad

Modelo basado en: Romero Morett, M. A. (2006). *Desarrollo de habilidades filosóficas. Un estudio comparativo y transdisciplinar en el campo educativo*. Universidad de Guadalajara.

Ejemplo 2. Análisis secuencia película

Institución	CCH Sur, UNAM	Fecha	29/04/2020
Estudiante	Rodríguez Vázquez Nazli Saudi Rivas Ramírez Joshua	Tema	Liberación

MODELO DE ANÁLISIS SIMBÓLICO					
A. PRELECTURA					
Tipo Material	Fragmento de película	Título	Black Swan	Dirección	Darren Aronofsky
Año	2010	País	Estados Unidos	Enlace	https://www.youtube.com/watch?v=9jOGFv74Wd4
B. DIMENSIÓN SENSORIAL					
Describe libremente tus primeras impresiones luego de ver el material					
Se puede deducir que la chica sufre una transformación que solo ella sabe. Deja una sensación de confusión así como una placentera tras haber visto el baile tan preciso que ella hizo.					
C. DIMENSIÓN DESCRIPTIVA					
Trata de reconstruir la historia central de la forma más objetiva posible					
En este pequeño fragmento podemos observar a una chica que inicia la escena con los ojos completamente rojos y un vestuario de bailarina blanco, el cual es propio de la obra El Cisne Negro, lo siguiente que podemos observar es a la chica con una nueva personificación así como su nuevo vestuario negro. Comienza el baile entre ella y su pareja y se le nota en sus expresiones faciales cierta excitación por ese baile, salen del escenario y reciben muchos aplausos. En su solo siguiente se le comienzan a hacer unas escamas en sus brazos y a lo largo de su baile comienzan a crecer plumas de esas escamas, convirtiendo así sus brazos en alas de cisne.					
D. DIMENSIÓN IDENTIFICATIVA					
Nombra los elementos que contengan una mayor carga simbólica (justificar elecciones)					
Ojos rojos					
Vestuario blanco					
Vestuario negro					
Velo en la cara					
Escamas					

Alas	
Sombras	
E. DIMENSIÓN INTERPRETATIVA	
<p>Trata de ofrecer una interpretación acerca del significado simbólico de los elementos que mencionaste en el apartado anterior</p> <p>Los ojos rojos usualmente se interpretan como signo de que alguien lloró recientemente, en este caso se puede interpretar como la muerte de una parte de la bailarina, esta escena se da con la chica en un vestuario blanco, el cual tanto en la obra como en una interpretación un poco mas profunda, podemos asociarlo con inocencia, con bondad y podríamos deducir que esta es la parte que “muere” del personaje.</p> <p>Posteriormente observamos un cambio de vestuario que nos indica que se está representando otro papel, en este caso es un tutú negro que tanto en la obra como en nuestro análisis, asociamos el negro con maldad, algo oscuro. Y es justo ese el papel que le toca interpretar, sin embargo, se le ve deseosa de hacerlo y con impaciencia. Posteriormente cuando acaba su baile en pareja, se le ve mas segura y se quita el velo que le cubría la cara, esto se podría interpretar como “dejar ver su cara” y se puede atribuir a que ya no es solo el personaje, es ella misma, ella verdadera, sacó el personaje de la obra para apropiarse de ella, esto también lo podemos ver cuando le comienzan a salir escamas y posteriormente las alas al bailar.</p> <p>Finalmente, podemos ver unas sombras que reflejan a la bailarina con unas alas, esto es para que los espectadores puedan asociar al cisne con la bailarina, es una manera de hacerles saber a todos lo que ocurrió durante el baile.</p>	
F. DIMENSIÓN RELACIONAL	
<p>¿Encuentras alguna relación entre el material y la filosofía /vida cotidiana?</p> <p>En la vida cotidiana muchas veces una persona puede reprimir su verdadera forma de ser o su maldad, tal como es el caso de la bailarina. Sin embargo, sería bueno que todos logremos hacer una liberación de lo que tanto se reprime para poder llegar a un estado de felicidad máxima, tal como el personaje principal.</p>	
Comentarios adicionales	Este fragmento es solo uno de los tantos interesantes que podemos encontrar en esta película, sin embargo es uno de los más poderosos y con elementos que se pueden atribuir doble sentido.
Reglas	1.Coherencia 2. Fidelidad empírica 3. Innovación / Originalidad
Modelo basado en: Romero Morett, M. A. (2006). <i>Desarrollo de habilidades filosóficas. Un estudio comparativo y transdisciplinar en el campo educativo.</i> Universidad de Guadalajara.	

Ejemplo 3. Análisis Secuencia película

Institución	Colegio de Ciencias y Humanidades, Plantel Sur	Fecha	21/04/2021
Estudiante	Rojano Pérez Emily Regina Vélez Constantino María Fernanda	Tema	Libertad y Determinismo

MODELO DE ANÁLISIS SIMBÓLICO					
A. PRELECTURA					
Tipo Material	Cortometraje	Título	Los Juegos del Hambre: Sinsajo Pt. 1 (4)	Dirección	Francis Lawrence
Año	2012	País		Enlace	https://youtu.be/rtVsi8Fv_8c
B. DIMENSIÓN SENSORIAL					
Describe libremente tus primeras impresiones luego de ver el material					
<p>El lugar en el que se encontraban comiendo era muy grisáceo, con colores tristes, cuando sonó el intro de transmisión del capitolio es como si fuera una alerta para recibir malas noticias o si fuera señal para preocuparse.</p>					
C. DIMENSIÓN DESCRIPTIVA					
Trata de reconstruir la historia central de la forma más objetiva posible					
<p>Los personajes principales se encontraban comiendo junto a otras personas cuando de repente empieza una transmisión desde el capitolio que llama la atención de todos en el comedor. En la transmisión aparece una persona importante para una de los personajes principales, al verlo se entera de que está con vida, y luego de escuchar las palabras contrarias a lo que esta persona diría, comienza a especular el porqué de haber dicho eso.</p>					

D. DIMENSIÓN IDENTIFICATIVA

Nombra los elementos que contengan una mayor carga simbólica (justificar elecciones)

Vestimenta igual para todos en el comedor.

Traje blanco de Peeta.

Rosas Blancas.

Intro de la transmisión.

Colores grises.

E. DIMENSIÓN INTERPRETATIVA

Trata de ofrecer una interpretación acerca del significado simbólico de los elementos que mencionaste en el apartado anterior

Vestimenta igual para todos en el comedor: Puede hacer alusión a que todos son iguales y valen lo mismo como personas.

Traje blanco de Peeta: Da la idea de que él se encuentra en paz y seguro, y podría ser que para el mensaje que dio fuera lo que quería comunicar.

Rosas Blancas: La rosas blancas pudieran querer comunicar a los espectadores la esperanza de seguir "viviendo bien" si no iniciaran una guerra.

Intro de la transmisión: Además de ser un intro, se puede notar que es también una alerta que puede preocupar y ocupar a los espectadores, ya que, se puede notar que pasó algo importante después de escucharlo, y probablemente así es cada que se escucha este mismo.

Colores grises: Los colores grises se pueden mostrar como una demostración de seriedad y tristeza en las escenas.

F. DIMENSIÓN RELACIONAL

¿Encuentras alguna relación entre el material y la filosofía /vida cotidiana?

Se podría decir que todas esas personas en el comedor y en sí los distritos como mencionan, no son libres y todas esas vidas de todas las personas de los distritos están siendo controladas a conveniencia del capitolio. Supongamos que el determinismo es el

presidente Snow y la población de los distritos son las personas sin libertad y haciendo lo que el determinismo ya dictó para ellos.

En la transmisión mencionan el deseo, el deseo de proteger a alguien que claro no es el mismo deseo por no dejar de buscar respuestas y filosofar, sin embargo, ambas comportan una fuerte carga emocional pues se asocia al placer.

Comentarios
adicionales

Las películas de los Juegos del hambre son una clara representación de lo que no es libertad, tomando en cuenta que ser libre no consta solamente de lo que se haga o no se haga, sino de lo que son las personas, en estas películas predomina el hecho de que las personas no son lo que quieren ser.

Reglas

1.Coherencia 2. Fidelidad empírica 3. Innovación / Originalidad

Modelo basado en: Romero Morett, M. A. (2006). *Desarrollo de habilidades filosóficas. Un estudio comparativo y transdisciplinar en el campo educativo*. Universidad de Guadalajara.

Ejemplo 4. Análisis secuencia serie

Institución	Colegio de Ciencias y Humanidades plantel Sur	Fecha	26/04/2021
Estudiante	Naomi Rivas Hernández	Tema	Libertad y determinismo

MODELO DE ANÁLISIS SIMBÓLICO					
A. PRELECTURA					
Tipo Material	Fragmento de capítulo	Título	El comienzo de Rose Quartz parte 2	Dirección	Rebecca Sugar
Año	5 diciembre 2018	País	Latinoamérica	Enlace	https://youtu.be/HJfn0EEJhSQ
B. DIMENSIÓN SENSORIAL					
Describe libremente tus primeras impresiones luego de ver el material:					
Impactante la revelación del fragmento, ambiente y diálogos bien empleados y animación junto con sus paletas bien encaminadas.					
C. DIMENSIÓN DESCRIPTIVA					
Trata de reconstruir la historia central de la forma más objetiva posible:					
Una raza alienígena de Gemas que pueden materializarse de forma casi humana son dirigidas por cuatro diamantes que vagan conquistando mundos. Rose Cuarzo, líder de la rebelión contra las diamantes busca rescatar la Tierra de la colonización y muere después de dar a luz a Steven.					
En el capítulo, Perla revela a zafiro (ambas integrantes de las gemas rebeldes) y a Steven la historia de cómo Diamante Rosa decide parar la colonización y se convierte en Rose cuarzo para luchar por la libertad dejando por fin el sistema jerárquico y determinado que las Diamantes ejecutaban incluso para ella.					

D. DIMENSIÓN IDENTIFICATIVA

- Paleta de colores
- Música de ambientación
- Estructura de Rose Cuarzo
- Fusiones
- Diálogos

E. DIMENSIÓN INTERPRETATIVA

Paleta de colores: La paleta es demasiado viva y con tonalidad cálida y fresca. Sin embargo en las escenas de tensión como cuando Rose se da cuenta de la verdad, o cuando se transforma en rosa después de dialogar con las demás diamantes, las escenas se vuelven más grisáceas, en otros casos como cuando zafiro llora o cuando Rose habla como Diamante con las demás Diamantes, las escenas tienen un subtono azulado, lo que refleja la sentimentalidad de la situación.

Música de ambientación: La música suele ser entre animada y tranquila, pero en los momentos de tensión se torna algo oscura y drástica, como lo vemos en la parte cuando Rose se entera de la verdad mientras se acerca una tormenta, la tormenta refleja la llegada de los conflictos.

Estructura de Rose Cuarzo: Cuando Rose es Diamante rosa, tiene un aspecto más aniñado y fino, sin embargo, al transformarse en Cuarzo vemos todo lo opuesto, pues su complejidad cambia a ser más ancha y además pasa de tener un color rosa sobrio e intenso, a un rosa mucho más tranquilo y luminoso, al igual que el vestuario.

Fusiones: Las fusiones dentro del sistema de las Diamantes solo sirven dentro del mismo tipo de gemas, simplemente para hacerlas más grandes con el fin de luchar o proteger. Sin embargo la fusión de Zafiro (con Rubí que no aparece en el capítulo) dan por resultado a Garnet, una fusión de dos tipos diferentes de gemas, la fusión se consigue a través de la sincronía y el amor entre las gemas, por lo cual podemos ver que hasta ese momento fue que Zafiro, Rubí, Perla y la Misma Rose conocen el amor, la libertad y la responsabilidad de sus decisiones saliendo de las ordenes de su imperio original.

Dialogos: No hace falta decir mucho aquí, solo queda decir que los Diálogos son tan precisos que aún sin contexto, creo que se puede entender de forma clara la situación que ocurre entorno a Rose.

F. DIMENSIÓN RELACIONAL

Claro que encuentro relación entre el fragmento y la materia, tiene una clara relación con los temas de Responsabilidad, Amor y Deseo, Determinismo, Libertarismo.

Comentarios adicionales	La serie es bastante buena y trata muchos temas, como el duelo por la muerte, la ausencia de una figura materna, la lucha contra sí mismo, los secretos, las decisiones complejas, las situaciones críticas psicológicas, sus consecuencias y secuelas, las relaciones, sanas y tóxicas, etc. Todo con una buena historia para toda la familia y excelente calidad de animación y doblaje.
Reglas	1.Coherencia 2. Fidelidad empírica 3. Innovación / Originalidad
Modelo basado en: Romero Morett, M. A. (2006). <i>Desarrollo de habilidades filosóficas. Un estudio comparativo y transdisciplinar en el campo educativo</i> . Universidad de Guadalajara.	