



**Universitat de les
Illes Balears**

Títol:
EXPLORAR LA FILOSOFIA A TRAVÉS DEL CINEMA

NOM AUTOR: BARTOLOMÉ ESTARELLAS PARDO

Memòria del Treball de Fi de Màster

Màster Universitari en la Formació del Professorat de Secundària.

(Especialitat/Itinerari de Filosofia)

de la

UNIVERSITAT DE LES ILLES BALEARS

Curs Acadèmic 2017-2018 _

Data: 4 de juny de 2018

Nom Tutor del Treball: Ángel Luis del Barco

ÍNDEX

| | |
|---|----|
| Introducció. | 2 |
| Termes clau. | 3 |
| Objectius del treball. | 3 |
| Estat de la qüestió. | 3 |
| 1- Guies didàctiques per a professors. | 3 |
| 2- Experiències pròpies. | 6 |
| 3- Una mirada que ha d'aprendre a mirar. | 10 |
| 4- Filosofia i cinema; un joc de miralls. | 12 |
| Desenvolupament de la proposta | 14 |
| 1- Finalitat del cinema en l'assignatura i paper del professor. | 14 |
| 2- Tempos en el cinema filosòfic. | 16 |
| 3- Problemes de l'ús del cinema com a recurs didàctic. | 19 |
| 4- Proposta de diferents escenes de pel·lícules. | 20 |
| 5- Comentari d'escenes. | 33 |
| 6- Rúbrica per l'avaluació. | 34 |
| Elaboració d'un Blog. | 36 |
| Conclusions. | 37 |
| Bibliografia. | 38 |

Introducció.

El cinema és, probablement, l'art que més consumeixen els joves de 16 a 18 anys. Hi és per tot, ja sigui en les plataformes més tradicionals com les sales de cinema com els quasi extingits videoclubs o en les retransmissions dels canals de televisió; com també en les noves plataformes audiovisuals que utilitzen la internet com el suport per a les seves projeccions, com per exemple Netflix o HBO per citar les més conegudes.

Una pel·lícula suposa un tros del nostre legat cultural que pot tractar en major o menor mesura els grans temes que la Filosofia ha pensat durant la seva llarga trajectòria. Aleshores, per la proximitat que suposa per als nostres alumnes la cultura audiovisual, d'una banda, com per la facilitat d'entendre els temes profunds i complexos per l'exemple visual que pot ésser veure a la pantalla l'escenificació de qualque cosa, d'altra banda; aquest pot ser el format de més idoneïtat per a que els alumnes aprenguin a fer Filosofia. En primer lloc, poden veure que els temes filosòfics són actuals. En segon lloc, aprenen a veure el cinema des d'un altre punt de vista que enriqueix una activitat que es sol fer per pura ociositat. En tercer lloc, el fet que el format els hi sigui proper els hi pot facilitar en gran mesura a que s'involucrin més en l'assignatura afavorint la seva motivació.

Ens em proposat treballar amb el cinema com un recurs didàctic des d'un nou plantejament. Volem extreure escenes filosòfiques dins pel·lícules convencionals. És a dir, obres no filosòfiques o sense un ànim de ser-ho. A més, exposam una aproximació nova a aquest recurs, ja que volem convertir aquestes escenes en un element més a analitzar dins l'aula. Així, els alumnes aprendran a explorar la filosofia des d'una nova mirada; més propera. Com si d'un oasis o una flor en el desert, els alumnes veuran pel·lícules en el seu temps d'oci recercant aquelles escenes que tinguin un transfons filosòfic i, a més, hi treballaran amb aquestes.

És per això que ens hem plantejat fer ús d'aquesta expressió cultural en l'assignatura a primer de batxillerat, i que es treballi transversalment durant tot el curs lectiu. D'aquesta manera proposarem tota una pràctica que cerqui una reflexió crítica de dues pel·lícules, proporcionant tot un seguit de materials i propostes d'avaluació.

Termes clau.

[Cinema] [didàctica] [filosofia] [batxillerat] [pel·lícula]

Objectius del treball.

En aquest treball ens hem posat com a objectius principals:

1. Proposar una guia didàctica de l'ús del cinema com a recurs pedagògic per a poder treure el màxim rendiment a aquesta art en el nivell de batxillerat.
2. Una proposta per a l'avaluació transversal de l'assignatura que té per objecte l'anàlisi crític d'obres pertanyents al cinema.
3. De la mateixa forma que volem analitzar el paper del professor com a dinamitzador d'aquesta activitat. És, per tant, de gran necessitat fer una mirada crítica veient els pros i contres que pot suposar aquesta pràctica en l'aula.

Estat de la qüestió.

1. Guies didàctiques per a professors.

L'ús d'obres audiovisuals com les pel·lícules, els curts o documentals és tan antic en el món de l'educació com el moment en el que es va fer possible reproduir un d'aquests elements en un suport fora dels cinemes. Concretament dins les aules. Aleshores, en un primer moment pot semblar que utilitzar pel·lícules com a recurs didàctic a l'aula no té res d'innovador. De fet, "el uso de películas en la enseñanza de las materias del área es una práctica bastante difundida en el marco de la escuela media." (Galazzi 2012: 20).

Pot ser que l'element més innovador de projectar una obra cinematogràfica és voler aprofundir més en aquells missatges i conceptes que hi podem extreure del que es va representant a la pantalla. Com per exemple ens assenyala De la Torre (1998) que l'ús que se'n fa d'aquest recurs en diverses disciplines permet que l'alumne

pugui entendre millor aquells fets que es treballen a l'aula paral·lelament amb el que surt a pantalla.

I en el món de l'educació, aquesta unió és més que legítima: “filosofía y cine consiste en afirmar que las películas constituyen una presentación particular, un ejemplo, de un problema universal que en tanto tal es tratado por la filosofía.” (Galazzi 2012:22)

És a dir, que la diferència entre el que a vegades és fa en les aules amb el cinema depèn de l'objectiu final que cerqui el professor en aquell moment. Ja que, molts cops es posa una pel·lícula a classe sense cap altre voluntat que la d'omplir una sessió pròxima a unes vacances, per exemple. Però, com hem assenyalat abans, també s'ha usat aquest recurs amb voluntat pedagògica. De tal forma que ara mateix hi ha una gran quantitat de fonts i manuals que aconsellen com fer ús d'aquesta eina polivalent com és el cinema:

La cultura audiovisual es mirada muchas veces con recelo por la escuela, cuya cotidianidad transcurre entre escrituras y lecturas. Sin embargo, los avances producidos en el pensamiento pedagógico y en cada uno de los campos didácticos sugieren que es posible favorecer los procesos de aprendizaje en los alumnos introduciendo nuevos lenguajes en el ámbito escolar. (González 2008:8)

I concretament, en el món de l'ensenyament de la filosofia hi ha molta bibliografia respecte a aquest tema. Com, per exemple, el quadern docent *Destino, azar y necesidad* de González (2008) que manté una estructura que permet treballar una pel·lícula des de la seva completa projecció. I que entre la seva proposta de pel·lícules a treballar exposa *Matrix* de Wachowski o *El show de Truman* de Weir. Unes propostes que semblen tradicionals en la voluntat pedagògica de fer filosofia mirant cinema per la facilitat en fer comparacions entre el que es representa allà i els continguts filosòfics que es vulguin treballar:

Algunos ejemplos famosos son el ya mencionado uso de The Matrix (Wachowski, 1999) o The Truman Show (Weir, 1998) para introducir a los alumnos en temas de metafísica. Otros ejemplos interesantes y quizá menos conocidos: la utilización de Memento (Nolan, 2000) para trabajar sobre teoría del conocimiento, V de Venganza (Mc Teigue, 2006) para introducir el análisis de distintas

corrientes del marxismo contemporáneo o *El niño salvaje* (Truffaut, 1970) para el área de antropología filosófica. (Galazzi 2012: 40)

És a dir, que el professor de filosofia que vulgui fer ús d'aquest recurs disposa de material suficient per a poder fer la seva proposta. Probablement una bona base d'on partir per elaborar la nostra és la que exposa González (2008). En primer lloc, s'introdueix i contextualitza l'obra per a facilitar a que el professor pugui fer i donar als alumnes una fitxa tècnica. Tot disposant de consideracions o temes que es veuen acompanyats de punts importants dels films per així guiar al docent per a poder desenvolupar els continguts del currículum de l'assignatura.

Els temes que proposa González (2008) són prou amples per a que hi hagi màniga ampla per a poder tractar-los d'una manera general i que es puguin anar parant atenció a subtemes que vagin sortint dins l'aula per a poder personalitzar el màxim possible la visió que es treballi a classe.

Tot i que no s'especifiqui una manera exacta de com treballar el quadernet de González (2008). Es possible que la millor manera sigui fent una visualització de l'obra. Després anar obrint els temes que són suggerits amb classes expositives del professor, recuperant fragments audiovisuals que serveixen com a exemple del que es va tractant. Val a dir que, en aquests desenvolupaments de la teoria es suggereixen autors i diferents posicions filosòfiques per clarificar conceptes, a la vegada que s'utilitza com a eix vertebrador als autors que els alumnes veuran en segon de batxillerat dins l'assignatura de història de la filosofia. Per tant, és una metodologia interessant per a una assignatura de primer de batxillerat, prepara per al curs següent i obre temes que donaran que pensar. Ara bé, en cap moment es suggereix un mode d'avaluar l'assignatura si utilitzam aquesta metodologia.

Això sí, per a cada apartat i tema que s'obre quan es tracta una pel·lícula hi ha un ample recull de bibliografia que permet al professor ampliar tant com vulgui el temari.

A primer de batxillerat l'assignatura de filosofia ha de servir com a una presentació de què és aquesta branca del coneixement i presentar autors rellevants. Tot això sense entrar en massa profunditat. D'una manera introductòria, aleshores. Per exemple, González (2008) defensa que dins la filosofia s'han d'obrir els temes, fer

preguntes i cercar les respostes mitjançant el plantejament de molts de punts de vista. Allò important és estimular als alumnes amb problemes o idees que no s'havien pensat anteriorment; la qual cosa ho tractarem més endavant:

De allí que la filosofía podrá ser entendida entre nosotros como una resistencia cierta frente a problemas, no para disolverlos como tales en tanto irreales, ilusorios, imposibles o bien irresolubles, sino más bien para comprenderlos en su carácter problemático. Con ello daremos lugar a la irrupción de problemas que anuncian el advenimiento de lo imprevisto, de lo impensado, en el orden de lo cotidiano, esto es, de acontecimientos que abren caminos, des-estructurando los ya existentes, vigentes y conocidos. (González 2008: 11)

2. Unes experiències pròpies.

El cinema té riscos que s'han de tenir en compte i que el propi García (2008) assenyala per la divulgació de la cultura científica en els alumnes. Molts cops es deixa de banda el rigor científic en el cinema per a poder enriquir la trama de la pel·lícula. La qual cosa pot ésser perillosa ja que “a menudo esas ideas redundantes han sido divulgadas y popularizadas por el cine, al que la exageración de la realidad y el distanciamiento con la misma, le importa poco si con ello se logra la espectacularidad y el ensimismamiento del espectador” (García 2008: 80).

Per això, d'una banda és un recurs ric en matisos i que permet viure com d'altre forma seria impensable les idees de la ciència, però té el risc de que l'espectacularitat eclipsi el rigor. Un exemple en seria les explosions amb so en el buit de l'espai exterior en les pel·lícules de *Star Wars* de George Lucas.

Si volem fer bon ús del cinema com a recurs didàctic ha d'haver una planificació que permet-hi guiar a l'alumne i que no sols experimenti gaudi, sinó que també sigui capaç d'aprendre allò que li volem fer entendre. És a dir, com assenyala García (2008) s'han d'establir uns objectius clars i específics amb la programació didàctica de la matèria. Aquests objectius no sols han de ser realitzables, sinó que, a més a més, s'han de poder avaluar un cop acabada la unitat didàctica.

És per tot això que García (2008) proposa que tota activitat que contempli l'ús del cinema com a recurs didàctic tingui una fitxa de la pel·lícula, una planificació de la

visualització total o parcial de l'obra, els objectius a treballar i un sistema d'avaluació. Per la qual cosa, el primer pas serà la selecció de pel·lícules d'acord amb la programació de l'assignatura d'acord, altre cop, amb els objectius que s'han plantejat allà.

Triada l'obra audiovisual, García (2008: 85) proposa l'ús de la següent fitxa per als alumnes, tot i que s'ha pensat per a la divulgació científica, es pot adaptar a la tasca filosòfica:

| | | | |
|--|-------|---|--------------------------|
| TÍTULO | | Con destino a la Luna | |
| TÍTULO ORIGINAL | | Destination Moon | GÉNERO |
| | | | Ciencia-ficción |
| <p>SINOPSIS: Un grupo de personas colaboran en la construcción de un cohete propulsado con energía atómica que los sitúe en la Luna. Agentes de una potencia extranjera intentan hacer naufragar el proyecto. Cuando ven peligrar la misión, deciden adelantarse a sus enemigos y despegar con destino a la Luna².</p> | | | |
| ESCENAS | | | |
| INICIO | FINAL | ASPECTO CIENTÍFICO | TRATAMIENTO ³ |
| 12:04 | 16:51 | Principios de la dinámica. Velocidad de escape. Energía potencial gravitatoria. Campo gravitatorio. | Bastante correcto. |
| <p>OBJETIVOS</p> <ul style="list-style-type: none"> - Entender las leyes de la dinámica. - Establecer una relación entre acción y reacción. - Comprender el principio de conservación de la cantidad de movimiento y sus posibles aplicaciones. - Introducir el concepto de campo gravitatorio y su potencial derivado. - Establecer una relación entre la velocidad de escape y la energía necesaria para la misma. - Comprender que diferentes cuerpos poseen campos gravitatorios diferentes. | | | |
| <p>OBSERVACIONES (momento de la proyección, requisitos, etc.)</p> <p>Se requiere tener una idea sobre fuerza. Aconsejable para primero de bachillerato sólo las leyes de la dinámica, el resto para segundo. En la escena se usa una analogía para explicar como se alcanza la velocidad de escape.</p> | | | |
| <p>MATERIAL DE APOYO (cuestiones, páginas web, libros, etc.)</p> <p>Sería aconsejable apoyarse en un experimento simple y cotidiano. Como por ejemplo: un alumno montado en un monopatín que empuje la pared.</p> | | | |

Després s'ha de pensar en el temps que s'ha de dedicar en la projecció de la pel·lícula completa o sols una fracció. Com ja es pot suposar, el fet de projectar l'obra sencera duu el problema inclòs del temps que necessita l'obra per ésser visionada. És per això que, donat que les sessions són de 55 min, una pel·lícula de 120 min de durada es veurà en dues sessions completes i una petita part de la tercera. De la mateixa manera que s'ha de triar a quin moment de la unitat didàctica es durà a terme.

García (2008) planteja tres moments on es pot projectar la pel·lícula dins l'aula. En un primer moment, si la projecció es dóna com a inici de la unitat es considerarà que

és un element introductor, motivador o, fins i tot, per veure les preconcepcions inicials dels alumnes. En un segon moment, es pot fer en un instant entremig de la unitat on pot servir com a anàlisi crític d'aquesta tant per part del professor com de l'alumne. Finalment, el darrer moment on es pot projectar l'obra és al final del tema, i pot servir com a eina per aclarir conceptes o globalitzar tot allò après.

Finalment, l'avaluació serà la part més complicada per al professor. Ara bé, García (2008) aconsella una avaluació de la unitat didàctica que permeti avaluar la tasca de l'estudiant de la manera més continua possible. És a dir, amb activitats inicials que serveixin com a punt de partida, seguint amb activitats de desenvolupament individuals o grupals; finalment, amb activitats de conclusió que permetin veure quin és el grau d'aprenentatge de l'alumne en qüestió. Probablement una carpeta d'aprenentatge podria ser l'eina més adequada per aquesta tipologia de classe.

El cinema ha tingut una vocació didàctica ja des dels seus inicis que ha anat molt més enllà de cobrir un espai d'oci. De tal forma que, d'acord amb García (2007), el cinema ha contribuït a certs esdeveniments i, fins i tot, se'n ha fet un ús ideològic d'aquest. Tal és així que la revolució russa coincidí amb l'expansió de les sales de projecció en aquella nació.

És així com assenyala García (2007) que els productors de les cintes de cinema volien mostrar fets, ja fossin contemporanis com històrics; la qual cosa suposa un intent de representar uns esdeveniments reconstruïts per donar-li una versemblança. Per tant, d'una banda hem d'anar alerta amb el que es mostra, i de l'altra banda, un cop segurs que el que es mostra és fidedigne fins a un punt, se'n pot fer un ús pedagògic dins una aula.

Quan nosaltres volem utilitzar aquest recurs audiovisual dins l'aula hem de tenir present que no cal que el cinema tingui una voluntat manifesta de tractar temes filosòfics, polítics o socials per a que aquests siguin representats a la pantalla. Podem treballar aspectes que ens seran útils encara que no hi hagués la voluntat del director que paréssim atenció en allò. Ja que, "cualquier película se sitúa ella misma en un escenario espacial y temporal que a su vez evoca marcos espaciales y temporales concretos desde las cosmovisiones y percepciones de una sociedad" (García 2007: 123). Per tant, deguda a la recreació que cerca aquest mitjà d'expressió, ens disposa de les eines necessàries per a poder-hi treballar a les

aules d'una manera multidisciplinària. La qual cosa entra en la nostra voluntat de dur a terme una tasca filosòfica.

Aquesta flexibilitat que ens dóna el cinema per a poder-hi treballar, com per exemple parar atenció en el procés narratiu del film, com la manera que té la fotografia de representar les accions o situar el nostre anàlisi en una línia del diàleg que representa el plantejament d'un pensament filosòfic; és el que ens dóna certa llibertat per fer l'aproximació tant nosaltres com a professors com el que siguin capaços de proposar als alumnes.

García (2007) ho exemplifica amb *El triomf de la voluntat* de Leni Riefenstahl en l'any 1935 com el principal representant de com es donava a conèixer l'Estat feixista i totalitari de l'Alemanya nazi. Com tot allò que es mostra en pantalla, l'ordre, la massificació d'un esdeveniment, l'esplendor d'aquell règim polític; és producte de la interacció càmera i muntatge per a fer que la mirada dels espectadors sigui dirigida cap a unes finalitats ideològiques. I no sols s'ha de tenir en compte com es desenvolupa el règim nazi durant els 10 anys següents a l'estrena d'aquesta cinta, sinó que també és pot comparar a altres eines propagandístiques que evolucionaren des d'elles com el No-Do espanyol.

Existeixen tantes maneres d'anomenar l'aproximació al cinema com a recurs didàctic com autors que ho tracten. És per això que García (2007) en nomena 4 en un primer moment: motivar, exemplificar, desenvolupar o substituir altres elements i com a conclusió. Ara bé, tot seguit se les fa seves i proposa 3 punts de vista pedagògics per a la utilització d'aquest recurs didàctic: El cinema com a disculpa o exemplificació, el cinema com a discurs i el cinema com a entitat pròpia.

El primer punt de vista, el cinema com a disculpa o exemplificació, és tracta de l'ús d'aquest com a un element auxiliar per a exemplificar petits detalls dels continguts tractats dins l'aula. Com per exemple una imatge o una petita seqüència que ajuda als alumnes a fer-se una imatge de com podria ser allò tractat: "Por ejemplo una secuencia de Espartaco para mostrar como era la estructura de las legiones romanas" (García 2007: 125)

El segon punt de vista, el nomenat cinema com a discurs, suposa l'ampliació del recurs anterior. Ja que, també es divideix un film en trossos, emperò es van tractant d'acord amb el discurs mateix de la pel·lícula per a mantenir la linealitat del discurs.

El tercer punt de vista, el cinema com a entitat pròpia, entén la pel·lícula com una obra total que s'ha de treballar completament. L'exemple que en fa García (2007) és ben clarificador:

Salvar al soldado Ryan (Steven Spielberg, 1998) podria ser analitzada com una pel·lícula en la que las partes contienen mensajes que podrían ser considerados pacifistas y tomada en su conjunto es un alegato militarista y patriotero. (...) O en sentido contrario, como desde un discurso general de simpatía por los indios en *Bailando con lobos* (Kevin Costner, 1990) se van construyendo mensajes parciales cargados de visiones racistas y segregacionistas. (García 2007: 127)

3. Una mirada que ha d'aprendre a mirar.

Mirar una pel·lícula concreta no té el perquè de ser fàcil. I menys encara si es tracta d'una obra l'alumnat no ha triat i, a més, hi haurà de treballar en base al que s'exposa allà. Ara bé, sol comptar amb un llenguatge més accessible per als alumnes. Per això és normal sentir que "el lenguaje del cine es caracterizado como "más fácil", "más accesible", "más entretenido" que la filosofía misma". (Galazzi 2012: 21) Tot i que també podem mostrar que el cinema té un punt de complicació que requereix entrenar la nostra mirada per poder entendre bé el que veiem. I també ens podem topar amb objeccions a una pel·lícula que tingui un temps lent o sigui ja molt antiga i resulti avorrida als alumnes, acostumats a unes produccions que prioritzen l'acció per sobre de tot.

Martínez (2003) exposa que la mirada dels alumnes s'ha d'entrenar per a que es pugui fer un anàlisis que vagi més enllà de la superficialitat de l'espectador normal. És a dir, aquell que mira l'obra i recorda vagament certes parts d'aquesta; tot i que en un futur probablement s'acabarà oblidant de tot allò. S'ha de poder analitzar la pel·lícula amb ull crític per treure-hi el màxim suc possible: "para comprenderla mejor y valorar el cine como contador de historias, como transmisor de valores y como portador de arte y conocimientos." (Martínez 2003: 46)

La proposta cinematogràfica no cal que sigui des d'un catàleg de clàssics. També és pot cercar en el cinema de producció recent de directors joves com és el cas de *Más pena que gloria* de Víctor García Leon. Ja que, com bé assenyala Martínez (2003)

aquest tipus d'obres resulten molt més properes als joves i permet tractar els temes de més actualitat i que més els hi pot preocupar.

Ara bé, independentment de si triem pel·lícules recents o antigues, cal tenir clar que la tria ha de ser de certa qualitat. Un bon lloc per a treure obres que es puguin treballar a l'aula poden ser aquelles més independents, o el cinema d'autor. Tot i que, en la nostra proposta no descartem pel·lícules de gran impacte comercial, ja que, fins i tot d'aquestes tipologies de representacions audiovisuals s'hi pot trobar material per fer-hi feina.

Tot i que Martínez (2003) tingui per objectiu que es pugui entrenar el gaudi en el consum d'aquestes produccions audiovisuals, fins a un punt que pugui semblar que la fi de l'ús del cinema dins les aules és per ensenyar a entendre'l millor. Aquest no és el nostre objectiu principal, en tot cas, això és un dels efectes secundaris, i desitjables, d'aplicar aquesta estratègia pedagògica.

El cinema té un component de gran transversalitat que cal tenir en compte en treballar-lo. La qual cosa permet que es pugui analitzar des de varies posicions o assignatures: “[El cinema] Es arte y técnica, lenguaje e imagen, documento y diversión, fantasía y realidad” (Martínez 2003: 48). I en l'actualitat, el cinema tracta de plasmar obres més madures i completes, que no cerquen traslladar a l'espectador a un emplaçament que probablement mai veurà, com una ciutat llunyana; sinó que es tracta de fer arribar un missatge: “Cada día se realizan más esfuerzos por presentar al espectador imágenes, ideas, sentimientos y opiniones que causen impacto a la cultura de finales de este siglo [s.XX]” (Martínez 2003: 48). No entrarem a debatre sobre la comparació de la profunditat del cinema actual, emperò sí que podem dir que els mitjans tècnics actuals donen major plasticitat a representar de manera més fidedigna les idees dels directors de cine.

Martínez (2003) ens exemplifica les seves tesis sobre l'ús de pel·lícules en les aules amb l'obra de Paolo i Vittorio Taviani *Padre padrone*. Es tracta d'una obra descrita com a cruenta i descarnada, que serveix per a exposar la importància de l'escola i la seva necessitat com a element que allibera als joves de la dependència absoluta del pare o de la societat. Aquest film té un gran valor per la reflexió que duu. “Los hechos son universales, se dan en todos los lugares, con mayor o menor fuerza.” (Martínez 2003: 50). Martínez (2003) diu que es poden treballar molts temes com

l'amistat, el valor del coneixement, el dret a una educació i tots aquells factors que la impedeixen o dificulten.

Una altra proposta molt interessant de Martínez (2003) és la de dur el debat en l'aula analitzant tant el paper del professor com el de l'alumne amb la visualització de dues pel·lícules. De com aquests dos agents socials interaccionen i canvien els uns als altres. L'un és la influència que un alumne pot fer a un docent que ha caigut en desgràcia com és *Educando a Rita* de Lewis Gilbert; s'altra pel·lícula és *La llengua de las mariposas* de José Luis Cuerda, on es veu com un vell professor vessa tots els seus coneixements amb paciència a un nen que finalment, per raons de la guerra civil, acaba ajuntant-se amb la massa per rebutjar al bàndol republicà, que representa el professor.

Aquestes dues pel·lícules poden enriquir, fins i tot, el debat que solem tenir els professors entre nosaltres. Ja que exposen el nostre paper en la societat i quins són les limitacions que tenim. O com Martínez (2003) ens exposa: "La iniciación a la cultura, la dificultad en la transmisión de los mensajes que tienen que ver con los valores, al mismo tiempo que su responsabilidad e implicación en la sociedad en la que viven" (Martínez 2003: 52)

4. La filosofia i el cinema, un joc de miralls. La finalitat d'aplicar el recurs.

El cinema ens pot inspirar, emocionar, fer reflexionar; és un art que no deixa indiferent i ens és molt proper. Té efectes en la nostra comprensió del món i fins i tot pot estimular una petita part nostra que faci néixer una idea nova o es desenvolupi una de més complexa. És, al cap i a la fi, una manera de representar les coses que s'aproxima molt a la nostra manera de percebre la realitat. Ja que, el cinema junta imatge en moviment, mitjançant la superposició en una velocitat continua d'imatges fixes, i so: "El corto "La llegada del tren" provocó la salida masiva de espectadores de la sala. Esta curiosa anécdota de aquellas primeras proyecciones de los hermanos Lumière da pie a entender lo que el cine es capaz de lograr." (García 2008: 81)

Ara bé, imaginem la següent situació: Un director de cinema llegeix o escolta el desenvolupament d'una idea de caire filosòfic, aleshores s'inspira i realitza una

pel·lícula. Com és el cas de que “también el cine puede transformarse a través del pensamiento filosófico: grandes cineastas como Eisenstein, Pasolini o Bergman han dedicado mucho esfuerzo al estudio de la filosofía y a transformar el cine a través de esta experiencia.” (Galazzi 2012: 25)

Això vol dir que ambdues expressions humanes, cinema i filosofia, s'inspiren i tenen capacitat d'influir l'una a l'altre. I que no necessàriament l'exemple audiovisual que agafem hagi d'estar inspirat per la filosofia d'una manera molt directe. Nosaltres hi podem donar la lectura filosòfica i fins i tot lligar-ho transversalment amb altres assignatures o expressions artístiques. Podem projectar una pel·lícula a classe sobre la Sudàfrica immediatament posterior a l'apartheid com *Invictus* de Clint Eastwood i tractar a una classe que tingui per tema central la valors ètics, sense que calgui que sigui l'assignatura de la ESO, el que va ser l'apartheid, el poema *Invictus* de William Ernest Henley en anglès o català i la influència que tingué aquest en Mandela dins la presó. I tractar un valor tan essencial com la reconciliació des del perdó.

Aquest és un mode de fer filosofia d'una manera propera a l'alumne, transversal fins i tot, i que com ja es duu fent des de fa un temps suposa una via pedagògica amb resultats més que provats: “introducir un problema filosófico a través de su temática. Hay muchas posibilidades para ello, la abordada más a menudo consiste en utilizar la historia que cuenta un film como propedéutica para la lectura posterior de los textos de los filósofos.” (Galazzi 2012: 40)

Així, també podem introduir un tema molt important que es sol deixar de banda quan es pensa en usar el cinema com a eina didàctica. I és el següent, fer ús d'una pel·lícula fins i tot com a eix central de la unitat didàctica no implica que no utilitzem altres suports pedagògics com poden ser els textos escrits. De fet, l'entorn més desitjable és aquell que contempla la utilització de varis suports que permetin fer veure als alumnes que podem, i hem, de relacionar diferents expressions de la creativitat humana com idees escrites en un paper, quadres que puguin inspirar l'escenografia d'una pel·lícula, etc.

I encara anar més enllà amb l'aspecte enriquidor que té la filosofia per a l'esperit crític que desperta i l'entrenament que suposa per la ment el fet de ser capaç d'expressar idees pròpies d'una manera correcta i concisa:

La filosofía puede brindar herramientas críticas que permitan comprender la propia vivencia desde una mirada reflexiva. Preguntar ¿por qué me ha gustado esta película? significa descubrir que ciertas inscripciones sociales operan en cada uno de nosotros aun cuando aparentemente no acordemos con ellas. (Galazzi 2012: 49)

En definitiva, emprar la filosofía per a analitzar una obra que en un principi pugui semblar no filosòfica fa que tant nosaltres com els alumnes hàgim de debatre per entendre què entenem per filosofia: “Que un profesor y sus alumnos analicen una película en el aula utilizando la filosofía como clave implica poner en jaque a la filosofía, preguntar qué aporta ella, qué le aporta el cine, cómo se contradicen o enriquecen.” (Galazzi 2012: 30) Com hem acabat de fer, fer ús d’aquesta eina suposa implica la necessitat prèvia d’una reflexió sobre quins són els papers de cada recurs i quins són els fruits que esperam treure d’aquesta experiència tan enriquidora.

Desenvolupament de la proposta.

1. Finalitat de l'ús del cinema en l'assignatura i paper del professor.

Ja hem estat exposant les raons per les quals el cinema és un recurs més que desitjable per treure suc a tot allò que haurem de treballar en una classe de filosofia. Galazzi (2008) dóna especial importància en que aquest recurs ens posa en una situació en que tant el professor com l'alumne han de fer filosofia:

“El cine es para nosotros mucho más que un mero medio utilitario de exponer unos contenidos filosóficos: es un recurso filosófico en tanto nos pone en situación filosófica, nos obliga a pensar y a vivir la filosofía de un modo único y especial y por ello es posible que tenga un sentido ver cine en un curso de filosofía.” (Galazzi 2012: 33-34)

De tal forma que ens pugui facilitar molt el que és l'element motivacional i d'implicació que pugui tenir l'alumnat cap a la nostra assignatura. Que els pugui engrescar l'ús d'aquesta eina didàctica ajudarà després a que puguem introduir formes més tradicionals com textos, amb major facilitat: “Es usual en la escuela secundaria que la película resulte un medio para brindar información complementaria de un modo más sencillo y amigable que el que propone la lectura de un texto de historia, una biografía o la simple exposición del profesor.” (Galazzi 2012: 38) Tal és així que Galazzi (2008) continua: “Suele ser interesante para los alumnos introducirse en el mundo del pensamiento de un autor o un modo de pensamiento a través de una película que reconstruye su biografía y/o época.” (Galazzi 2012: 39)

El professorat ha de fer arribar als alumnes tot un seguit de continguts. Aquests són els agents de l'educació que fan d'intermediaris entre l'autoritat científica i aquells que reben la formació de tot allò que establím com a saber. En el cas de la filosofia, especialment a 1º de batxillerat, el que es podria tenir com a objectiu principal per a l'ensenyament dels alumnes no són continguts específics, sinó pròpiament s'hauria d'ensenyar a pensar per si mateixos. Això vol dir, a ser crítics. Galazzi (2012: 13) el que ens diu és que el professor és aquell agent que planeja els recursos didàctics

segons els objectius que tingui plantejats. I que el cinema, per exposar el nostre cas, és un recurs que s'ha d'emprar per la seva utilitat per a assolir el nostre objectiu: "La utilidad en tanto que facilitador del aprendizaje de la disciplina , sería entonces el criterio primordial para el análisis de un recurso." (Galazzi 2012: 14) Aleshores, el que nosaltres proposem és que les pel·lícules a analitzar siguin un recurs que empenyi als alumnes a 1) veure exemples molt clars sobre una teoria filosòfica, 2) plantejar conseqüències i fer analogies a les teories amb exemples del seu dia a dia, 3) sentir motivació a aplicar els criteris que aprenen a l'aula en la visualització d'altres obres audiovisuals, 4) fer la filosofia atractiva i propera als joves. Per tant, el recurs didàctic no és central, és l'excusa per fer filosofia: "Es conveniente, entonces, indagar cuáles son los nuevos criterios que aporta a la fundamentación de los recursos didácticos el pensar la tarea de enseñar filosofía como una práctica filosófica." (Galazzi 2012: 17)

El professor s'encarrega de triar les pel·lícules que treballarà, preparar el material per posar en context a l'alumnat, especificar unes fites com problemes filosòfics que es donen en un moment precís de la projecció per a poder assenyalar bé als alumnes on han de parar major atenció. Com hem dit, la pel·lícula serà la plataforma que ens impulsi a treballar els continguts del currículum de l'assignatura. Ja que, facilita la participació de l'alumnat dins l'aula i la discussió de temes ha tractar: "Invitar a filosofar juntos. Ver una película o leer un texto en común es una oportunidad para formar un todo que piensa, un grupo que genera filosofía y con ello, se transforma también en un colectivo." (Galazzi 2012: 31)

Per tant, el cinema té un element engrescador, a més, que, com hem estat dient, pot facilitar que siguin fins i tot aquells alumnes que normalment en una classe tradicional no paren gaire atenció, s'impliquin més. També, així, som capaços de rompre un poc la forta separació que hi ha entre escola i la resta del dia en la perspectiva dels alumnes i siguin capaços de prendre consciència que tot allò que aprenen dins el centre té una aplicació ben pràctica en el seu dia a dia. De tal forma que quan els alumnes surtin un vespre amb els amics a veure una pel·lícula, es vegin motivats i amb les eines necessàries per a poder debatre i analitzar l'obra en grup o individualment:

Los alumnos están expuestos de forma permanente a estas obras y es por ello que la consideración crítica en el aula puede permitir, al menos, que la disociación entre el ámbito de la escolarización y el de la experiencia cotidiana no sea tan profunda, posibilitando quizá una integración reflexiva entre los distintos tipos de experiencias. (Galazzi 2012: 45)

És en aquest moment on l'expressió fer filosofia agafa la seva major força. El professor haurà aconseguit que els seus alumnes es vegin motivats a aprendre allò que han après en l'aula per a elements tan quotidians com el de veure una pel·lícula i, fins i tot, despertar un nou gust per al setè art.

2. Tempos en l'ús del cinema.

Aleshores, per a utilitzar una pel·lícula com a recurs didàctic en una aula haurem de seguir uns passos específics que ens permetran aprofitar-ho el màxim possible. Ho dividirem en tres etapes diferents que pel seu nom no calen una explicació major sobre que tractaran, sinó més aviat com ho proposa'm dur a terme: (Pre-projecció, Projecció, Postprojecció)

Pre-projecció:

- Fer una fitxa per mirar els coneixements previs dels alumnes sobre la pel·lícula en qüestió i sobre els continguts que treballaríem amb l'obra.
- El principi de tot ha de ser una recerca d'obres audiovisuals que exposin els continguts o tema que volem treballar amb els alumnes. Queda clar que aquesta recerca s'hauria de fer amb temps i antelació al curs corresponent. Ja sigui perquè un professor sigui cinèfil i tingui una gran coneixença de pel·lícules que li puguin servir per a les classes, com aquell altre que prefereixi fer ús dels molts llibres que hi ha que exposen propostes específiques.
- Un cop triada l'obra, cal que el professor la visualitzi amb un paper i bolígraf per anar anotant idees i escenes per lligar-les amb els continguts específics de l'assignatura. Així es podrà preparar un bon guió a seguir dins classe i planificar els objectius que vulgui assolir amb els alumnes. Es aquí on es trien les escenes a treballar a classe.

- Tot seguit s'hauria de redactar una breu fitxa tècnica usant pàgines web com www.filmaffinity.com i facilitar una sinopsis que pugui posar en context a l'alumne. Aquesta fitxa s'hauria d'entregar a tots els alumnes abans de la projecció de la mateixa pel·lícula.

- Cal posar un llistat de punts on els alumnes hauran de parar especial atenció de l'escena. Nosaltres proposem que els hi donem unes preguntes que s'hauran d'omplir mentre es projecti l'obra. D'aquesta manera ajudem a guiar la mirada dels nostres alumnes i ja posem les bases per a treballar els continguts específics de la unitat didàctica en qüestió. No trobam que això suposi aixafar cap moment de la pel·lícula donar quatre pinzellades del que esperem que vegin els alumnes. Fins i tot, veure una escena en específic els pot engrescar a veure una obra que en un altre moment ni s'haurien plantejat de mirar.

- Tot i que en un primer moment pugui semblar innecessari exposar el següent, hem pensat que tampoc sobra. Cal preparar la unitat didàctica i el desenvolupament dels continguts d'acord amb el que volem treballar des de la visualització de la pel·lícula.

Projecció:

- Tot just abans de començar amb la pel·lícula el professor ha de proporcionar la fitxa tècnica i les preguntes a contestar. També hauria de realitzar una explicació molt breu del que veuran i perquè veuen l'obra en concret en relació al temari que treballaran. Així permetrà que els alumnes puguin treure el màxim de l'escena.

- Per la nostra proposta no es contempla la visualització total d'una pel·lícula. Ja que hauríem d'anar fent pauses si volguéssim treballar una escena concreta dins classe. La qual cosa eternitzaria la pel·lícula usant massa sessions. Si es volgués mirar tot un film, recomanem que no es realitzin pauses durant dita projecció per a evitar que s'allargui encara més del necessari.

Post-projecció:

- Un cop acabada la visualització de l'escena, convé obrir un torn obert de paraula amb els alumnes i anotar a la pissarra les seves intervencions. Després, cada alumne haurà d'elaborar un exercici que desenvolupi l'aplicació de la teoria filosòfica que estem treballant amb l'escena que s'ha vist. Així aprendran a realitzar comentaris d'escenes.

- Després, ja podem a un format d'aula més tradicional amb classes expositives. Anirem lligant escenes, diàlegs i situacions amb el que anem explicant; aquest aspecte té una part d'improvisació, tot i que ja hem vist que en l'etapa de pre-projecció que tindrem aquestes relacions d'idees ja fetes. Ara bé, si en ens donam compte d'altres idees que es podrien relacionar amb aspectes que no havíem tingut en compte o bé un alumne en una intervenció enriqueix la classe veient unes relacions d'idees noves ho haurem d'aprofitar. Especialment si es dóna el cas de que l'aportació vingui d'un dels alumnes.
- Un cop feta la part més teòrica hem de passar a uns aspectes pràctics per aplicar allò après. Les activitats haurien de girar en torn de les idees que hem estat exposant i que, també es poden relacionar amb el film vist. En aquest moment podem introduir altres expressions artístiques com quadres, fotografies o texts de caire filosòfic per acabar d'enriquir l'experiència educativa.

3. Problemes d'usar el cinema com a recurs didàctic.

No tot poden ser benediccions quan s'usa un recurs didàctic determinat. Tot té els seus pros i contres en el món de l'educació, fins i tot els mitjans més tradicionals. Això sí, dedicarem aquest espai en valorar críticament l'ús del cinema dins les aules. D'entrada la projecció de pel·lícules suposa un ús molt important del temps disponible que tenim al llarg de tot el curs. Ja que, més o menys es dediquen entre dues o tres sessions per a la visualització d'una pel·lícula. Això vol dir que en primer de batxillerat s'empra el temps total d'una setmana que es podrien dedicar a l'exposició directa dels continguts a treballar. Es tradueix en una baixada, en tant de quantitat, de continguts. Però no té el perquè de veure's afectada la qualitat d'allò après. De fet, pot arribar el cas de que menys contingut pugui suposar més qualitat d'aprenentatge per dedicar-hi més ganes i atenció al que es fa a classe.

Una de les crítiques que més es podrien sentir dins el claustre de professors podria ser que seriem còmplices d'acceptar que no podem fer una feina d'elevada complexitat com pot ser la filosofia usant un recurs menys sofisticat com és una pel·lícula comercial: "Se culpa por este rodeo a la decadencia de la cultura que impide "aprovechar" todo el tiempo de clase en el trabajo "puro" sobre la filosofía."

(Galazzi 2012: 21). Ara bé, si necessitem dedicar temps per a motivar i fer que els alumnes s'impliquin en el que féssim a classe, doncs ja va bé.

També podem pensar en la poca atenció que un alumne pot prestar en els matisos que li volem fer veure quan projectem una obra determinada. Primerament perquè el públic sol agafar un paper molt passiu quan mira una pel·lícula. Ja que, s'entén com un moment d'oci, d'entreteniment. I l'alumne que sàpiga que veurà una pel·lícula pot estar molt temptat en pensar que li proposem un moment d'esbarjo on no s'ha de fer feina, no s'han d'aprendre apunts ni intentar seguir el guió que li volem proposar. Com diu Galazzi (2012) "es posible que los alumnos consideren deseable ver películas porque los "divierte" más que la clase, los profesores muchas veces las proyectan porque esto "entretiene" a los adolescentes." Galazzi (2012: 20) És un dels punts més difícils de treballar amb els joves per fer-los entendre que el que volem fer és usar la pel·lícula per treballar-hi amb aquesta després. I és per això que nosaltres proposam l'ús d'escenes de breu durada per ensenyar-los a veure el cinema des d'una nova perspectiva.

També l'elecció de pel·lícula i de l'escena suposa una gran dificultat. Ja que, d'obres cinematogràfiques es poden contar per milers, i per força moltíssimes tractaran el mateix tema. I d'aquestes moltes pel·lícules que podrien ser adients per un tema, unes, per força, ho faran millor que altres o ens serien de més utilitat. També cal demanar-se si val la pena agafar una pel·lícula de menys qualitat narrativa, però que tracti el tema d'una manera més evident que una pel·lícula excel·lent. S'ha de triar l'escena per la seva claredat més que introduir una que pertanyi a una gran obra. Ara bé, això dependrà molt del criteri que vulgui seguir el professor i si es tracta d'una obra, a més, que sigui adient pels joves: "Esto último no tiene de por sí un valor negativo, un profesor puede elegir hacerlo. El problema se origina cuando ni siquiera se toma nota de que se está realizando una elección en ese sentido y se selecciona la película atendiendo a un único criterio: su utilidad para transmitir tal o cual tema." (Galazzi 2012: 53)

4. Proposta de diferents escenes de pel·lícules que tenen una lectura filosòfica i didàctica.

La rosa porpra del Cairo. (1985)

Woody Allen. (17:55-20:55)

La teoria hilemòrfica d'Aristòtil

Na Cecilia, una dona que no està gens satisfeta amb la seva vida, tracta d'evadir la seva realitat anant a veure al cinema la pel·lícula *The Purple Rose of Cairo* un cop rere altre. Fins a tal punt, que en un moment donat un dels personatges nomenat Tom Baxter es dóna compta de la seva repetida presència a la sala i decideix rompre amb la quarta paret per parlar amb l'espectadora. És en aquest moment en el que en Tom marxa cap al límit de la pantalla i supera la frontera entre realitat i ficció esdevenint un ésser humà de carn i ossos.

En el precís instant que el personatge de ficció abandona la pantalla en blanc i negre deixa d'existir en el seu món i pertany al món de na Cecilia. Aleshores no queda cap representació d'aquest Tom Baxter a part del record d'aquest en els altres personatges en el film, ha abandonat aquest món de ficció i s'ha materialitzat en un món real, ha començat a existir. La forma de Tom Baxter esdevé una substància deguda a la materialitat que ha agafat

A diferència de la teoria platònica del món de les idees, aquest Tom Baxter no participa d'una idea perfecte i immutable d'un Tom Baxter. És a dir, en el cinema no s'ha fet present una representació del Tom Baxter ideal que romandria a la pantalla mirant com una copia quasi perfecte ha caigut o envaït el món sensible.

Ja que, quan el personatge s'escapa de la presó del film assegura que és qui diu que és en el minut 18:55. Tom Baxter, poeta, aventurer, explorador dels Baxter de Chicago; un arqueòleg que treballa a Egipte. És a dir, la Forma d'aquest home particular s'ha traslladat d'un món a un altre i ha adquirit matèria per a ser real. En altres paraules, el que no hi ha és una duplicitat de món interrelacionats com digué Plató, sinó que el món és un i el que existeix és una substància que és producte de la interrelació entre matèria i forma.

Tan forta és la fugida del personatge que aquest, quan surt de la pantalla, no es presenta com l'actor que l'interpreta. És el personatge mateix, que ara existeix.

La conseqüència més immediata d'això és que el coneixement d'allò general, que és el que queda encapsulat en les definicions, no ve del record (la teoria de la reminiscència platònica), sinó que s'obté a partir de l'abstracció que nosaltres fem de les coses individuals o particulars. Ja que allò que existeix és sols el món en el que estem. Aleshores l'autèntic ser de les coses recau en la unitat de la substància i no els termes o idees generals.

També pot conduir al problema dels universals que surt de l'enfrontament de les dues postures anteriorment nomenades. Ja que un dels problemes més importants de l'escolàstica medieval fou aquest problema.

Ara bé, per evitar caure en temes complexos, el fragment que es treballa per aquesta pel·lícula es pot mostrar com l'enfrontament que Aristòtil tingué en vers del seu mestre Plató. Ja que una idea és arrabassada d'un suposat món no sensible com és la ficció del cinema i esdevé real. Es materialitza mantenint la forma que ja coneixíem abans. Aleshores es fa patent, fins i tot, la subtil diferència conceptual que radica entre idea i forma.

El planeta dels simis. (1968)

Franklin J. Schaffner

Aquesta pel·lícula dóna molt de joc per a un cinefòrum amb la seva completa visualització. Donat que destapa multitud de temes que es poden debatre amb els alumnes. En primer lloc, el film es basa en la teoria de la relativitat d'Einstein. Concretament, en la relativitat del temps com transcorre en la Terra en comparació al temps dins l'espai. Un argument que també agafa la pel·lícula *Interstellar* (2014) quan els tripulants de la nau han de calcular el temps que passen en els planetes que visiten. Després, aquesta pel·lícula dóna voltes sobre la qüestió de l'home, ja que es com si posés un mirall en vers a nosaltres en tant que espècie i mostra com l'ésser humà tracta als altres animals en general. I particularment als simis, uns éssers que estan més devora del nostre llinatge que cap altre animal. També obre el tema d'on radica la intel·ligència, en què consisteix l'acte del llenguatge i, fins i tot,

una teoria de la ment. I, com a altre tema d'especial rellevància també tracta la lluita que es dona entre la ciència i la fe, o la raó i el dogma.

Per això, exposarem uns quants fragments on s'obren aquests temes que hem nomenat.

(46:20 – 52:37)

Després de nombrosos intents de cridar l'atenció a la doctora Zira, Taylor o Ulls Clars aconsegueix prendre un paper i un retolador a la doctora i fer-li saber que pot escriure posant el seu nom. La doctora se duu a casa a l'astronauta i amb el seu al·lot, en Cornelius, i deixa que l'home segueixi escrivint. L'home és incapaç de parlar deguda a una lesió al coll en el moment en el que l'han caçat.

Els simis en tot moment relacionen la intel·ligència amb la capacitat del llenguatge, de tal forma que el que distingeix l'animalitat de el que és ser un simi recau, precisament en la capacitat d'expressar idees, parlades o escrites. I interroguen a l'astronauta per ser un cas excepcional, ja que els pot respondre d'una manera racional. Perquè coneix el llenguatge.

En un primer moment, tots els simis que interactuaven amb l'ésser humà eren més aviat escèptics amb la capacitat lingüística d'aquest, i atribuïen a una facilitat d'imitació aquests intents de comunicació. Però és en aquest fragment on per primer cop en Taylor és tractat com un igual epistèmic amb els dos científics que són la doctora Zira i en Cornelius.

També surt l'enfrontament de la ciència en vers a la fe. Degut que na Zira fa saber que en Cornelius té una hipòtesis evolucionista, la qual és una heretgia per a l'Acadèmia dels simis. Ja que suposaria que aquests papirs que es tenen com a una veritat tramesa pels avantpassats se'n anirien a n'oris. I això mateix exposa Cornelius com a dificultat per fer saber la seva teoria. Emperò, la doctora Zira diu al minut 51 que si és veritat, la teoria de l'evolució, aleshores l'hauran d'acceptar, i es demana, si pot ésser la veritat científica una heretgia?

Per tant, aquesta escena també es pot relacionar amb la Revolució Científica que hi va haver a la modernitat de la mà de científics com Galileu o Kepler.

Tal és així, que aquest fragment es pot unir amb un altre: (1:11:40 - 1:13:46). La qual pot introduir l'episodi que va tenir Galileu amb el cardinal Belarmino. On dos paradigmes completament diferents s'enfrontaven. Si bé en aquell cas és el dogma

contra la ciència d'una manera més general, i no el model heliocèntric contra en geocèntric, es pot mostrar l'immobilisme del dogmàtic representat pels tres membres del jurat que es neguen a veure, escoltar i parlar, sobre les observacions profanes que fan Cornelius i Zira dins la sala. Això succeeix concretament en l'escena (1:15:13).

Finalment, per no estendre'ns més enllà en aquesta pel·lícula volem exposar el fragment (1:11:40 – 11:13:46). Que és quan Taylor es troba novament amb un el darrer membre de la tripulació, en Lando, el qual ha rebut una cirurgia cerebral per llevar-li la capacitat de raonar. En aquella escena, quan en Taylor es enviat novament cap a la sala del tribunal protesta que al llevar-li la memòria a en Lando també li ha llevat la identitat.

Aquest aspecte és molt interessant si es vol tractar el tema de la identitat personal vinculada a la memòria. Un tema que es sol mirar des de malalties degeneratives com és l'Alzheimer.

Els cavallers de la taula quadrada (1975).

Terry Gilliam i Terry Jones.

(16:00 – 19:50)

En aquesta escena de la mítica pel·lícula humorística es pot mostrar a principis de curs perquè es pot explicitar quins són els límits del mètode dialèctic. Si bé la maièutica de Sòcrates consistia en l'arribada a la veritat mitjançant la formulació de bones preguntes que permetessin definir correctament un terme. El límit mateix d'aquest mètode pot recaure en que el que formuli les preguntes sigui tant o més ignorant que el que ignora la definició del terme.

Sir Bedevere és testimoni de com uns camperols agafen a una dona i l'acusen de bruixeria. Aquest, escèptic, demana que com saben si es tracta d'una veritable bruixa. Aleshores, els camperols comencen a explicar tot tipus de coses que suposadament ha fet ella contra el poble.

El cavaller alça la mà i diu que existeixen maneres de conèixer si una dona és una bruixa o no. I formula preguntes per a que els camperols puguin esbrinar per sí mateixos com esbrinar si la dona és el que diuen que és.

La conversa cada cop és més absurda fins que apareix el rei Artur i diu que una bruixa hauria de pesar com un ànec, ja que aquestes estan fetes de fusta, la qual flota com els ànecs.

La lliçó d'aquest fragment és un contraexemple que pot servir als alumnes per veure que, en primer moment, Sòcrates no era tan ignorant com ell mateix deia. Poden aprendre un dels primers mètodes filosòfics per esbrinar la veritat, o com a mínim la millor definició possible. Ara bé, no sols s'han de quedar amb el mètode, els alumnes han d'aprendre tota una mena de continguts que els evitarà que, com a mínim, caiguin en fal·làcies que no siguin tan evidents com el diàleg del film.

Un dels nostres (1990)

Martin Scorsese.

(00:00:53 – 00:03:00)

Sols començar la pel·lícula en Henry Hill, el protagonista, després d'assassinar a sang freda un home que era al maleter del cotxe diu la frase: "que jo recordi, des de que tinc ús de la raó, sempre he volgut ser un gàngster".

Aquesta manera tan forta de començar una obra audiovisual dóna molt en que pensar. Fins on podem marcar el límit de la llibertat individual? Si un per ser feliç ha de dur una vida de crim que faci mal als altres depenent de la posició filosòfica que es prengui pot dur tota una mena de conseqüències que permetrà, o no, a aquest individu dur a terme la seva passió laboral.

Davant d'un escèptic radical es podria arribar a afirmar que no hi ha cap problema moral que aquest individu es faci gàngster. De la mateixa manera que Henry Hill veu apropiat que pel simple fet de voler fer qualque cosa, és a dir, de tenir el desig de fer-la ja tingui tot el dret del món per realitzar una activitat criminal. Com bé pugui ser, com passa a l'inici de la pel·lícula, acabar amb la vida d'un altre ésser humà.

Ara bé, les coses canviarien davant d'un pensador com John Stuart Mill i la seva obra *Sobre la llibertat*. Pel fet que Mill es demanà quins eren els límits dels drets

col·lectius per garantir els drets individuals. És a dir, on s'han d'establir els límits de la llibertat individual en una societat? Doncs Mill ho tingué ben clar:

Aquest principi és que la sola finalitat per la qual els homes estan justificats a limitar, ja sia individualment o col·lectiva, la llibertat d'acció d'un d'ells és la pròpia protecció. Que l'únic propòsit pel qual hom pot exercir legítimament el poder sobre qualsevol membre d'una comunitat civilitzada, contra la seva voluntat, és impedir el dany als altres. El seu propi bé, ja sia físic o moral, no és suficient. (Fragment de J. S. Mill *Sobre la llibertat* agafat de Bueno i Martí 2010: 229)

Dit en una fórmula més popular: la llibertat d'un s'acaba on comença la de l'altre. És a dir, que l'únic límit que s'ha de posar a la llibertat d'un individu és evitar que aquesta llibertat faci mal a un altre individu.

Per tant, d'acord amb Mill, la frase que obre la pel·lícula i que descriu com ha arribat el protagonista a ser qui és, seria inadmissible. Ja que allò que limitaria la llibertat de Henry Hill seria el no poder fer mals als altres. És a dir, la professió de gàngster seria del tot incompatible amb la moral del liberalisme que defensa l'autor citat.

Pacific Rim (2013)

Guillermo del Toro

(00:00:00 – 00:08:00)

Des dels *animes* japonesos dels anys 70 com Mazinger Z, passant per una de les obres de culte com Neon Genesis Evangelion de mitjans dels 90 a les pel·lícules americanes més properes a nosaltres on els robots siguin l'arc central de l'acció es sol representar el mateix exemple filosòfic. Descartes i la relació ment-cos.

En aquesta pel·lícula som espectadors d'un replantejament del dualisme cartesià. Ja que si bé en vers de ser un pilot i una màquina, en aquesta obra veiem que calen dos pilots per màquina. Ara bé, aquests dos pilots representen cada hemisferi del cervell humà, de tal forma que s'ha de produir una sincronització entre els dos pilots per a que es pugui moure la màquina correctament.

La interconnexió dels pilots representa la *res cogitans* del robot gegant. Que és el responsable de que tot es mogui i la màquina pugui respondre als objectius que el

general demana complir. La interconnexió arriba a tal punt que ambdós integrants de la nau comparteixen els pensaments i records; és a dir, quasi es pot dir que ells són la màquina.

Després hi ha una *res extensa* que respon al pensament mecanicista de l'època cartesiana. Què millor, aleshores, que el cos sigui un robot gegant que s'enfronta a uns monstres monistes? En les lluites d'aquests titans podem veure com uns éssers duals lluiten contra éssers orgànics no tripulats.

També podem veure que la llibertat recau en la *res cogitans* de la màquina en el moment que els pilots sacrifiquen el seu cos de metall per a protegir un vaixell, desobeint les ordres que va donant el general per radiofonia. La màquina accepta els dissenys de la ment que la posseeix.

A més, en un món com el de Pacific Rim, sols hi ha una manera de combatre als monstres que amenacen la vida humana: fent que els robots i els humans siguin un. És a dir, la unió de les dues substàncies.

Matrix (1999)

Andy Wachowski.

(00:30:00 – 00:32:50)

Matrix ha estat una de les pel·lícules que popularment s'ha lligat més al mite de la caverna de Plató. I realment tota ella dona joc per actualitzar el mite fins a la nostra realitat computacional, sobretot ara que s'estan popularitzant les ulleres de Realitat Virtual per als videojocs.

Però, també es pot veure des d'ulls cartesianes. Ja que el protagonista, Neo, té petits moments on capta una realitat per sí mateix que no acaba de funcionar. Aquests errors no són més que errors de la simulació informàtica nomenada Matrix, que és on habita pràcticament la humanitat sencera.

Ara bé, en el fragment que hem seleccionat Morfeu exposa no sols el dubte dels sentits que Descartes va exposar en el seu *Discurs del mètode*. Sinó que també diu el dubte que no tot pot partir de l'experiència del propi cos, ja que a vegades ens és impossible distingir somni de realitat. Neo, pot ésser enganat de tot, fins i tot d'unes certes matemàtiques les quals no són nomenades. Però, d'allò que no pot dubtar

Neo és que hi ha d'haver una cosa que estigui essent enganada, una cosa que dubta, fins i tot podria dubtar de tot allò que Morfeu li diu. De qui no dubta Neo és de sí mateix. I el geni maligne no es ningú altre que Matrix, la simulació informàtica que té a Neo sota un engany total.

Possiblement aquesta escena sigui massa breu per exposar el pensament cartesià als alumnes. De fet, si es vol treballar d'una manera més extensa amb aquesta obra es recomanaria fer-ho des de Plató per ser molt més evident el joc. No obstant, si nosaltres som capaços de trobar matisos i influències més subtils a les obres podem permetre que els estudiants vegin el cinema amb una mirada més profunda.

El senyor de les mosques (1990)

Harry Hook

(00:10:30 – 00:14:10)

El segle XVII suposa a Europa una crisi de l'Antic Regim quan diversos pensadors com Hobbes, Locke o Rousseau es tornen a plantejar l'origen de la societat i de l'organització política com a justificació de l'ordre imperant. Ja no bastaven el vells discursos que deien que el poder provenia per la gràcia divina. I es per això que aquests pensadors varen plantejar varies hipòtesis sobre un Estat de la Natura. És a dir, un estadi humà anterior a la civilització de l'home. També el fet de que el món s'estava obrint per Europa i la troballa de tribus indígenes a Amèrica els ajudà a inspirar-se.

El problema d'aquest nou plantejament era que l'home que imaginaven aquests pensadors era el mateix que habitava la societat civilitzada. Passaria el mateix en el segle XVIII quan Daniel Defoe publicés el *Robinson Crusoe*. És a dir, l'home blanc europeu amb tot el bagatge cultural es troba en terres salvatges i reproduïx la mateixa forma de vida que va aprendre a Europa. L'únic pensador d'aquests tres que intentà anar més enrere for Rousseau amb la hipòtesis del bon salvatge.

Doncs bé, en aquest fragment som espectadors de la reproducció de l'ordre social occidental en unes terres salvatges. Els nens es reuneixen en assemblea i posen unes normes per a facilitar i regular la convivència. La primera norma que pacten és que sols pot parlar aquell nen que tingui el corn, després es posen d'acord en que

sempre hi ha d'haver una foganya per a permetre el seu rescat. Finalment, comencen a muntar un campament. És a dir, l'home no pot escapar del que Aristòtil digué que és, un animal polític. Aleshores, la primera acció que fan aquells nens que podrien estar en un estadi anterior a la fundació de la societat és, precisament fundar una societat.

És especialment important el moment en el que els nens tornen a nomenar al nen gras *Porki* i reproduïxen l'assetjament escolar que rebia anteriorment. Ja que ell diu: "Sempre passa igual". Sigui en societat, o en un estadi anterior/fundacional.

Després, en l'escena (01:06:00 – 1:08:12) en *Porki* nomena la hipòtesis del bon salvatge de Rousseau. Curiosament, és aquest nen el que diu que cada dia que passa s'estan assemblant més a uns salvatges; ara bé, després de citar al pensador francès, en Ralph comença a riure dient-li que de ben segur que el seu pare l'ha enganat. Ells que viuen en un Estat salvatge poden dir que l'home no és bo per natura, en principi. Però, també poden dir que ells ja són corruptes pel fet que venen d'un Estat social.

L'Ona (2008)

Dennis Gansel.

Aquesta és una altra pel·lícula que mereix ser projectada si es vol organitzar un cinefòrum sobre l'auge del totalitarisme. I més encara amb la repujada que ha tingut arreu d'Europa en els darrers anys. Ara bé, per aquest treball em agafat un fragment molt específic per tractar un tema concret.

(01:29:30 – 01:35:10)

Existeixen homes que siguin genuïnament malvats? Són monstres desproveïts d'humanitat els éssers humans que realitzen actes de gran maldat com ser part de la maquinaria d'extermini dels jueus? Quina és la responsabilitat d'un soldat que obeeix les ordres d'un superior?

Hanna Arendt es feu tot aquest seguit de preguntes quan va seguir el judici d'Eichmann i que van inspirar la seva obra *Eichmann a Jerusalem*. Ja que, el que veia en aquell ex funcionari de l'Estat nacionalsocialista alemany no era un monstre, sinó un home que feia la seva feina de manera metòdica. No era un geni malvat de

gran intel·ligència que volia acabar amb tots els jueus de la Terra. Sols era un home que complia ordres. Un funcionari fidel al seu Estat.

Aleshores, Arendt va formular que existia un mal banal que podia exercir qualsevol ésser humà si es trobava en el context idoni. Aquesta banalitat del mal es dóna quan les persones renunciïn a la seva individualitat adquirint un rol en un context col·lectiu. Els actes que serien considerats com a malvats es difuminen en la moralitat de la massa i esdevenen, fins i tot, la rutina de funcionament per a la col·lectivitat.

En aquesta escena veiem el resultat final de la dissolució de l'individu dins la massa uniforme de camises blanques que esdevé l'Ona. Quan un dels companys d'en Marco l'agafa i el puja a l'escenari a la força per mostrar-se dissident amb el que diu en Rainer Wenger, el professor.

En aquell precís instant, on el professor vol mostrar fins a quin punt se'ls ha emboirat la vista als alumnes és quan es fa més palpable la tesis de Arendt sobre la banalitat del mal. Ja que, ha estat un company, un amic, el que ha agafat a en Marco i estava disposat a castigar-lo al haver-se unit a la turba. Com és possible que un amic sigui capaç d'arribar a tractar amb violència a algú? Aquesta escena ho exemplifica clarament.

L'encanteri del totalitarisme desapareix quan el professor demana al noi que què farà amb en Marco, si l'executarà davant tots. Aquest deixa a en Marco i espantat diu que ha fet allò perquè en Reiner li havia dit que ho fes. És a dir, quan es romp amb l'anonimat que dóna l'ingrés a la turba els alumnes es donen compte de què han fet i fins on han arribat.

Obre els ulls (1997)

Alejandro Amenábar

D'aquest film se'n poden extreure dos fragments que donen molt de joc a dos aspectes filosòfics diferents: Eudaimonia i Solipsisme.

(00:28:00 – 00:31:21)

En aquesta escena na Núria, una antiga amant d'en Cèsar, recull a aquest per donar una volta en cotxe. En un moment donat, la noia demana al noi què és per a

ell la felicitat. Davant les evasives d'en Cèsar, na Núria li fa saber que per a ella la felicitat és aquell moment en el que ella està amb ell. És a dir, na Núria és feliç si té a en Cèsar.

És tan consegüent amb això que la noia decideix treure el cotxe de la carretera i estampar-lo contra una paret, morint en l'accident i deixant molt mal ferit a en Cèsar. Aristòtil desaprovaria l'acte de na Nuria, és més, diria que està ben equivocada si defensa que la seva felicitat depèn d'una altra persona. D'acord amb el filòsof grec, en l'*Ètica nicomaquea* la felicitat, o eudaimonia, depèn d'un mateix. La vida feliç s'aplica a una vida ben viscuda tenint en compte el que és la virtut o l'areté.

Nosaltres, els ésser humans, tenim la finalitat pròpia de ser feliços, i aquesta felicitat va lligada a una vida contemplativa. A una vida èticament correcta en el seu desenvolupament sempre en la recerca del terme mitjà. La virtut, aleshores, esdevé un hàbit.

Per tant, Aristòtil li diria a na Nuria que no val la pena que es llevi la vida per un mal d'amors. Que la felicitat no radica en cap altre part que no sigui un mateix, eudaimonia. Potser això hagués salvat la vida de la noia i el rostre d'en Cèsar.

(1:16:50 – 1:19:08)

En Cèsar es troba dins un bar i en un moment donat un home que ha vist a la televisió el comença a parlar. Aquest home li presenta el dubte cartesià de no poder estar segur davant la distinció d'estar despert o somiant. Com també hem assenyalat amb la pel·lícula Matrix anteriorment.

Aleshores, Cèsar demana que sols vol que totes les persones del bar callin d'una vegada per totes. I en aquest moment es fa silenci i Cèsar es dona compte que qualque cosa falla.

Cèsar després de l'accident viu en si mateix. És solipsista. Tot el món que l'envolta és una construcció de la seva ment, tot i que ell no sigui conscient en un primer moment. El bar en el que està ficat és producte de la seva ment per a que el seu jo pugui estar en un context que li permeti moure's. Per tant, l'única entitat que realment sí existeix en aquest món és la ment d'en Cèsar. Ja que, pot donar per suposat que el món existeix, emperò no té cap manera de demostrar-se a sí mateix que el món existeix.

Tenim un altre exemple de l'estadi cartesià que dubta de tot, menys de sí mateix. Emperò, en aquesta escena cau en un estadi solipsista que Descartes no va voler restar-hi. Ja que, el pensador francès cercava un fonament del que no pogués dubtar, no recloure's dins sí mateix.

12 micos (1995)

Terry Gilliam.

(00:18:40 – 00:19:40)

La crítica a la societat de consum pot semblar pròpia dels segles XX i XXI. Ara bé, ja a l'Antiga Grècia l'escola cínica va rebutjar la dependència d'allò material.

Com un Diògenes de Sínope tancat en un manicomi del segle XX, Jeffrey Goines interpretat per Bard Pitt fa saber que el que la societat del moment considera com a bons ciutadans a aquells que consumeixen.

La veritable felicitat, d'acord amb l'escola cínica, és una vida inspirada en la natura, on les persones s'han de desprendre de tot allò innecessari. Deixar de banda el culte a la riquesa que feia, i també fa, la societat. Quant més béns es pugui desfer l'ésser humà, més feliç serà. Fins arribar a un punt d'autosuficiència personal coneguda com autarquia. És significativa aquesta escena, ja que en Jeffrey Goines enumera d'una manera vertiginosa objectes que un pot comprar per ser un bon ciutadà en tant que consumidor. Que lluny de donar una sensació de felicitat i tranquil·litat, atabala tant a l'espectador com al protagonista, en James Cole.

Els déus deuen estar bojos (1980)

Jamie Uys

(00:01:10 – 12:44)

Aquesta escena de deu minuts mostra el que seria el plantejament de Rousseau en *l'Emili* amb la seva teoria del bon salvatge.

Som testimonis de la vida tranquil·la i pacífica que té la tribu dels *Bushman* fins que per atzar del destí un aviador tira una botella de coca cola buida als terrenys de la tribu. La botella de vidre simbolitza la civilització i la tècnica, i aquest objecte esdevé

ràpidament en un aparell indispensable per fer totes les tasques que necessitava la tribu. Però, en un moment donat, aquest petit objecte que prové de la civilització, o de l'Estat social, desperta tota mena de sentiments dolents als salvatges de l'Estat de la natura. L'home, que fins aquell moment era bo, compartia els béns i era feliç, es veu horroritzat davant l'aparició de la botella i de les tensions creades. I és per això que decideix anar a retornar aquest objecte maleït als déus, que és l'home civilitzat en aquesta pel·lícula.

5. Comentari d'escenes.

Tradicionalment, dins la filosofia es sol fer ús del comentari de text com a eix vertebrador de l'assignatura a més d'exàmens escrits. Nosaltres proposam inserir, a més, el comentari d'escenes per a ampliar la mirada dels alumnes en el camp de l'assignatura. És a dir, els alumnes han d'entendre la gran transversalitat de la filosofia en els camps de la vida que van més enllà de l'escola.

El comentari d'escenes, a més, serveix per poder avaluar fins a quin punt els estudiants han entès les teories filosòfiques que han vist i, fins i tot, la seva capacitat de concretar el pensament abstracte que representa aquesta disciplina. Ja que, hauran de lligar el pensament i idees dels autors que hem vist amb l'acció que passa a la pantalla. Desenvolupant la teoria de l'autor com si es tractes d'un comentari de text típic.

El fet d'haver de treballar amb escenes implica que aquests exercicis avaluable s'han de dur a terme en l'hora de classe, immediatament després d'haver projectat l'escena o, en tot cas, en la sessió posterior a aquesta, per a que els hi quedi ben fresc. En cas de fer-ho en la següent sessió, seria recomanable tornar a projectar l'escena en els primers minuts de la classe.

Aquests comentaris segueixen l'estructura de desenvolupar un comentari de text tradicional situant el tema de l'escena, perquè ho lliga amb un autor determinat i en què consisteix la idea que s'ha projectat a la pantalla. Per això hem proposat la següent rúbrica.

6. Rúbrica per avaluació.

Per tal d'avaluar els comentaris que els alumnes fan de les diferents escenes que es van visualitzant, el docent pot fer ús de la següent rúbrica. Així es pot fer un seguiment de l'aprenentatge i de la validesa o no d'aquest recurs:

| | Manca millorar (1-4) | Satisfactori (5-6) | Bona (7-8) | Excel·lent (9-10) |
|--|---------------------------------|-------------------------------|-----------------------|------------------------------|
| PREPARACIÓ (1 punt): Exposa els conceptes filosòfics fonamentals, les frases que reflecteixen les idees principals de l'autor i els nexes que denoten l'estructura argumentativa del text. | | | | |
| RESUM (1 punt): Fa patent el tema, el problema plantejat i la tesi principal defensada per l'autor. | | | | |
| LOCALITZACIÓ (1 punt): Assenyala l'autor del text i obra a la qual pertany (llibre, article, vídeo ...) | | | | |

| | | | | |
|---|--|--|--|--|
| <p>ANÀLISI (2 punts)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Explica de manera clara el significat que l'autor dóna als conceptes filosòfics fonamentals. • Reconstrueix el pensament de l'autor creant un fil conductor clar amb el que exposa i explica el que aquest diu però sense copiar textualment. • Conclou l'exposició de les idees de l'autor fent una recapitulació general del seu pensament. | | | | |
| <p>SÍNTESI (4 punts):</p> <p>Aborda el problema plantejat en el text relacionant les idees exposades en el mateix amb el seu propi coneixement i / o amb la realitat actual exposant el seu pensament de manera argumentada.</p> | | | | |
| <p>EXPRESSION (1 punt):</p> <p>Utilitza una redacció fluida sense retolar els diferents apartats del comentari i fa un ús correcte de les regles gramaticals i ortogràfiques.</p> | | | | |

L'ús del bloc d'aula com a eina interactiva en la nostra proposta.

Per tal de facilitar l'aplicació de la nostra proposta, i perquè sigui fàcil i atractiva pels alumnes proposam l'elaboració d'un bloc que contengui les escenes abans citades, les pistes i guies que els alumnes necessiten, a més de les qüestions sobre les que han de reflexionar el alumnes, segons l'opinió del docent. Així:

1. Fer servir un bloc dissenyat per el docent millora la qualitat de l'aprenentatge.
2. L'ús del bloc educatiu permet als alumnes aprendre de manera autònoma.
3. Escriure al bloc de classe motiva més als alumnes que escriure d'una manera tradicional, en paper.
4. El bloc educatiu facilita al docent la transmissió de coneixements a classe.

El bloc servirà per obtenir més escenes els anys següents amb la participació dels alumnes. Ha de pujar punts que els alumnes es relacionin amb el bloc. Han d'anar aportant escenes noves, dona punts i també permet donar continuïtat a la proposta.

Un exemple real és el blog del professor Ángel Luis del Barco que citam aquí amb el seu permís; <https://diasdecineyfilosofia.blogspot.com/>

Conclusions.

El cinema ha estat un recurs didàctic emprat a les escoles des del primer moment que es varen obtenir els mitjans tècnics per a poder projectar un film en un altre lloc que no fos un teatre o cinema. S'usa en molts sentits i depèn del professor quina és la seva finalitat. Pot ser entretenir als alumnes en un període festiu, o bé fer un ús genuïnament pedagògic.

Per aprofitar al màxim aquest recurs s'ha d'entrenar la mirada de l'estudiant. Que aprengui a veure les pel·lícules més enllà de la pura ociositat. Ja que, una escena, enfocar una mirada, un gest, poden dir molt més del que un pot pensar en un principi. En la nostra proposta, al fer ús directament d'escenes i analitzar-les amb els alumnes els ensenyem a mirar amb altres ulls. A més, les escenes dels films permeten explicitar en un llenguatge més proper els pensaments i idees més abstractes dels autors que estudiam a la filosofia.

Per a fer un ús innovador del cinema proposam agafar escenes filosòfiques de pel·lícules no filosòfiques. Analitzar-les d'una manera apropiada i desenvolupar les idees dels autors que poden aparèixer de manera intencional o no a la pantalla. Fer una relectura del cinema des de la filosofia i saber treure material nou a un recurs clàssic. Per aquest motiu hem exposat escenes de pel·lícules que en un principi no tenen el perquè de tenir un transfons filosòfic i hem desenvolupat teories filosòfiques d'aquestes. Per això, introduïm el comentari d'escenes com a element avaluable dins l'assignatura de primer de batxillerat. Ja que és una manera de treballar que els alumnes no s'esperaran i, molt probablement, els pugui engrescar a veure l'assignatura més enllà d'un tràmit que s'ha de dur a terme en l'ambient escolar. És a dir, els estudiants han de veure que tot allò que s'aprèn a l'escola té efectes en la seva vida diària.

I finalment, l'ús d'un bloc que pertanyeria a tots els alumnes del curs. Tant ells com el professor s'encarregarien de la seva gestió, la qual cosa permetria a que aquests poguessin pujar punts extres en la nota final. A més, també serveix per donar continuïtat a la proposta i ampliar el catàleg d'escenes per a que les següents generacions d'alumnes no hagin de veure les mateixes que les anteriors. Amb aquesta proposta ens hem plantejat donar una mirada diferent a un recurs clàssic.

Referències bibliogràfiques.

BUENO, J. M. I MARTÍ, X. (2010) *Història de la filosofia*. Palma de Mallorca: Vicens Vives.

CEJUDO, R I MANTAS, P; (2015) “Contemplar la pantalla y pensar. Una propuesta para el uso del cine en una educación humanística” *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*. N°46, Enero.

DE LA TORRE, S. (1998). Cine para la vida. Barcelona: Octaedro S.L.

DEL A BARCO, ÁNGEL LUIS (2018). Días de cine y filosofía
<https://diasdecineyfilosofia.blogspot.com/>

GALLAZZI, L; (2012) *Mirando conceptos*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.

GARCÍA, R; (2007) “El cine como recurso didáctico” *Eikasía. Revista de Filosofía*, año III, 13 (septiembre 2007).

GARCÍA, F. J. (2008) “Bienvenido mister cine a la enseñanza de las ciencias” *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 6 (1), pp. 79-91

MARTÍNEZ, E; (2003) “El valor del cine para aprender y enseñar” *Comunicar. Revista Científica de Comunicación y Educación*. 20. pp. 45-52.