

La narrativa audiovisual como una herramienta para la reflexión filosófica en el aula¹

The audiovisual narrative as a tool for philosophical reflection in the classroom

Medina-Vicent, M.

Universitat Jaume I (España)

Medina-Vicent, M.

Universitat Jaume I (España)

Resumen

en el presente escrito se presenta una experiencia educativa en la enseñanza de la filosofía moderna y contemporánea a alumnado de tercer curso de los grados en *Humanidades: Estudios Interculturales*, e *Historia y Patrimonio* de la Universitat Jaume I (Castelló de la Plana). El objetivo central es mostrar cómo las competencias genéricas y específicas de esta asignatura pueden ejercitarse a través de los recursos cinematográficos y audiovisuales. Se argumenta que las series de televisión y el cine son una herramienta útil para generar espacios de reflexión en el aula,

Abstract

Abstract: the present paper presents a specific educational experience in the teaching of modern and contemporary philosophy to students of third year of the degrees in *Humanidades: Estudios Interculturales*, and *Historia and Patrimonio* of the Universitat Jaume I (Castelló de la Plana, Spain). The main objective is to show how the generic and specific competences of this subject can be exercised through cinematographic and audiovisual resources. It is argued that TV series and cinema are a useful tool to generate reflection spaces in the

¹ Este trabajo se enmarca dentro del proyecto de innovación educativa 3463/17 (PEPI- Prácticas Educativas para la Igualdad) de la Universitat Jaume I.

lugares desde los que el alumnado puede ejercitar el diálogo filosófico y conectar las diferentes propuestas filosóficas con referentes visuales que le son familiares.

classroom, places from which students can keep philosophical dialogue and connect the different philosophical proposals with visual references that are familiar for them.

Palabras clave: filosofía, diálogo filosófico, cine, series de televisión, espíritu crítico.

Key words: philosophy, philosophical dialogue, cinema, tv series, critical thinking.

Introducción

La práctica docente que se expone en el presente artículo y sus consecuentes actividades fueron desarrolladas en el marco de la asignatura *HUHP1031-Filosofía Moderna y Contemporánea* durante el curso 2016/2017, impartida en los Grados de *Humanidades: Estudios Interculturales*, e *Historia y Patrimonio*; en el campus de la Universitat Jaume I. El temario de la asignatura consta de doce unidades temáticas, y aborda a autores como René Descartes, David Hume, Immanuel Kant, Georg W. F. Hegel, Karl Marx, Friedrich Nietzsche, José Ortega y Gasset, Edmund Husserl, Hans-Georg Gadamer, Simone de Beauvoir, Ludwig Wittgenstein, Jürgen Habermas, Michel Foucault, Jean-François Lyotard, Jacques Derrida y Gilles Deleuze².

Como se puede observar, se trata de un temario extenso que requiere de la constante renovación de actividades en el aula, para conseguir generar una dinámica abierta y participativa a través de recursos con los que el alumnado pueda conectar sin grandes dificultades. Así pues, uno de los principales objetivos de esta asignatura es el de acercar la comprensión y el aprendizaje de las grandes aportaciones de la filosofía moderna y contemporánea al alumnado. En concreto, las competencias genéricas y específicas a ejercitar son:

- E08 - Conocimiento de las grandes corrientes de pensamiento para ser capaz de situarse en el mundo desde un posicionamiento crítico, igualitario, abierto y flexible.
- E09 - Capacidad crítica, que permita analizar las informaciones contenidas en los textos, los discursos y las imágenes, y juzgarlas de una forma autónoma y creativa.
- E10 - Adquisición de destrezas argumentativas que lleven a incorporar el diálogo como la forma más abierta e inclusiva de generación de conocimiento y progreso.
- G01 - Capacidad de análisis y síntesis.
- G08 - Razonamiento crítico.
- G11 - Reconocimiento a la diversidad y la multiculturalidad.

² Para consultar el programa de la asignatura se puede acceder al LLEU: <http://ujiapps.uji.es/sia/rest/publicacion/2016/estudio/216/asignatura/HU1031>

En este sentido, la narrativa audiovisual contiene ciertas características que permiten al alumnado conectar de un modo más directo con las diferentes corrientes filosóficas y con los autores que se imparten en esta asignatura, al tiempo que nos permiten conseguir las competencias especificadas en las anteriores líneas. Al tratarse de nativos y residentes digitales³, la preferencia de dicho público por contenidos que se refieran a la imagen hace que el cine se convierta en una herramienta oportuna para establecer una conexión entre teorías filosóficas y contenidos actuales que el alumnado puede reconocer fácilmente (Litch y Karfsky, 2015; Gibbs, 2017; Bernd, 2017). Se trata pues, de hacer conscientes a los alumnos de que la filosofía se encuentra directamente conectada con la actualidad (Fildes, 2008).

A continuación, se dispone una tabla donde se pueden consultar los films y las series de televisión empleadas a la hora de impartir las clases, así como el/la autor/a sobre el/la que se intenta reflexionar a través de dichas producciones.

Tabla 1. Filmografía utilizada en las clases (*Elaboración propia*).

Filmografía utilizada en las clases			
Tema	Película	Creación	Año
Descartes	Westworld	Jonathan Nolan y Lisa Joy	2016
Hume	Memento	Cristopher Nolan	2000
Kant	The Walking Dead	Frank Darabont	2010
	Dexter	James Manos	2006
Marx	Metrópolis	Fritz Lang	1927
Nietzsche	Fight Club	David Fincher	1999
Simone de Beauvoir	Mustang	Deniz Gamze Ergüven	2015
Wittgenstein	My Fair Laidy	George Cukor	1964
Foucault	Truman Show	Peter Weir	1998
Feminismos	Fake Orgasm	Lazlo Pearlman	2010

En nuestro caso concreto, el desarrollo de las clases se centró en la visualización de una o más escenas de las diferentes películas o series de televisión en relación a una unidad temática concreta. La explicación de la unidad podía ser previa o posterior al tratamiento del material audiovisual. Así pues, en algunos casos, previa explicación de los conceptos principales de los diferentes autores/as, se realizaba la visualización y los/as alumnos/as intentaban identificar en qué momento, qué partes del diálogo, qué personajes o qué imágenes reflejaban mejor el concepto acabado de tratar; todo esto en función de los objetivos y tareas planteados por la profesora para cada actividad. En otras ocasiones, se enlazaban fragmentos de textos o citas concretas de los autores tratados con la visualización de las escenas. Con lo cual, las lentes a través de las cuales el alumnado debía visualizar las piezas era la del correspondiente texto y/o autor.

³ En este punto resulta necesario aclarar las diferencias entre nativos e inmigrantes digitales (Prensky, 2001; Wang, Myers y Sundaram, 2013), y visitantes y residentes digitales (White y Le Cornu, 2011). Los nativos digitales han nacido y se han formado dentro del lenguaje digital y prefieren obtener la información de forma ágil, mejor mediante imágenes que textos. Los inmigrantes digitales, por el contrario, transitan diferentes modos de aprendizaje y desconfían del excesivo uso de las herramientas digitales en la enseñanza y/o aprendizaje. Por otro lado, el concepto de visitantes digitales se refiere a las personas que no proyectan su identidad digital en la red, simplemente recopilan la información de forma mayoritaria en la red para satisfacer una meta u objetivo concreto; mientras que el concepto de residentes digitales hace referencia a personas que habitan las redes sociales y utilizan el espacio digital para relacionarse con otras personas.

Uno de los aspectos más interesantes de incorporar este tipo de prácticas en la enseñanza de la filosofía moderna y contemporánea reside en la contraposición de lecturas y visiones que surgen de forma espontánea entre los/as alumnos/as. Y es que, al poner en común estas diferentes visiones se consiguen generar espacios de diálogo muy fructíferos para plantear dudas o aclarar ciertas cuestiones relacionadas con los debates filosóficos actuales. Además, para aquella parte del alumnado que ha visto previamente las películas o series de televisión, es más sencillo enlazar el debate con otras temáticas que pueden ser de interés para el resto de la clase.

1. Descartes visita el viejo oeste: *Westworld* y el genio maligno

Para la unidad temática correspondiente a la filosofía de René Descartes se llevó a cabo la visualización del primer capítulo de la serie de televisión *Westworld* (Jonathan Nolan y Lisa Joy, 2016). Dicho capítulo permite, a través de una reflexión propia del alumnado y de la explicación previa de la filosofía cartesiana, tratar aspectos centrales de dicha filosofía como son la hipótesis del genio maligno o la hipótesis del sueño.

Como podemos recordar, la teoría racionalista cartesiana expuesta en su *Discurso del método* entiende que nuestro conocimiento del mundo no es una copia exacta de éste, si no la fabulación de un mundo nuevo deducida de la observación de los efectos sensibles producidos a partir de una figura inteligible (Hottos, 1999:75). Por tanto, no nos podemos fiar de nada de lo que nos rodea, podemos dudar de todo y, por lo tanto, estamos hablando de una duda hiperbólica como principio de toda sabiduría (Flórez, 2011). Como de todo se puede dudar, todo es sospechoso, todo se puede negar. De este modo, la negación se convierte en el límite de la duda, pero si encontramos una verdad dentro de la duda hiperbólica, ésta será irrefutable y superaremos el escepticismo. Así pues, a través de *Westworld* se pueden tratar las siguientes ideas del pensamiento cartesiano.

En primer lugar, encontramos reflejada la hipótesis del genio maligno por la cual podemos dudar de las verdades independientes de la experiencia, como por ejemplo las matemáticas. Supongamos que hay un ser maligno muy poderoso que tiene como única función engañarnos, en ese caso seguiríamos sin poder discernir la realidad y la verdad del engaño. En *Westworld* el personaje interpretado por Anthony Hopkins, el Dr. Robert Ford, parece tener el control de todos los robots, con lo que dirige sus acciones y pensamientos a su antojo, haciéndoles creer que el mundo real es meramente una ficción y a la inversa. Por tanto, podemos ver reflejada la hipótesis del genio maligno encarnado en la figura de Ford, que hace creer a los robots qué es real o no. El engaño va a más y nos lleva a la siguiente hipótesis cartesiana.

En segundo lugar, encontramos la hipótesis del sueño, referido a que no disponemos de un criterio de distinción absolutamente evidente que nos permita distinguir el sueño de la vigilia, con lo que podemos dudar de la existencia del mundo. En el caso de *Westworld*, los robots o anfitriones no son capaces de discernir entre la realidad y la ficción. Es más, cuando el parque de “atracciones” lleva a los robots a los talleres de reparación, les hacen creer que eso es un sueño del que pronto despertarán, y no de que realmente se trata de la cruda realidad.

En tercer lugar, encontramos reflejada también la visión mecanicista del mundo característica de la teoría cartesiana. Al tratarse de máquinas o robots, como los queramos llamar, el funcionamiento de los cuerpos robóticos nos recuerda a la mecánica; a la *res extensa*, cuerpos en extensión en un mundo material. Al mismo tiempo, permite reflexionar al alumnado sobre otro de los puntos clave del pensamiento cartesiano, esto es: la dualidad alma y cuerpo; reflejada de buen grado en las propias características de los robots/humanoides. En resumen, *Westworld* otorga un espacio de reflexión filosófica y crítica muy oportuno para el aprendizaje de la filosofía cartesiana (Miessler, 2016; Becklo, 2016; Dreaming Robots, 2016).

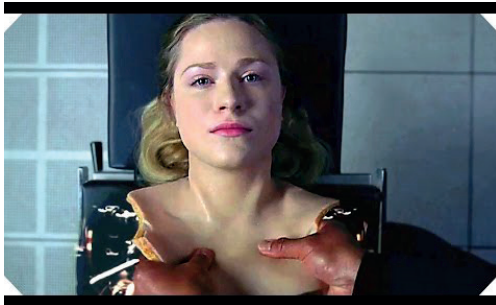


Imagen 1. Dolores, protagonista de *Westworld*⁴



Imagen 2. Mundo virtual de *Westworld*

2. La mente como *tabula rasa*: Hume a través de *Memento*

La filosofía empirista llevó a cabo una autocrítica de la razón, restringió sus posibilidades centrándose en el ámbito de la experiencia. El principio básico del empirismo fue formulado por John Locke en el siglo XVII y dice: “No hay nada en el entendimiento que no haya sido recibido por los sentidos. La mente es, pues, una hoja de papel en blanco, que va acumulando experiencias y en la que se van formando, directamente, principios racionales en virtud de las experiencias que recibimos de modo regular”. Así pues, los empiristas consideran que nuestros pensamientos, ideas, conceptos y conocimientos provienen de la experiencia.

Siguiendo esta línea de pensamiento, David Hume (2001-1748) considera que todos los contenidos mentales (las percepciones) provienen, directa o indirectamente, de nuestra experiencia. Por tanto, no tiene sentido preguntarnos por el origen de nuestras percepciones, no podemos decir si las percepciones provienen de los objetos, de la mente o de Dios. Lo que sí podemos preguntarnos es cómo funcionan para generar nuestro conocimiento (Reale y Antiseri, 1988; Tasset, 2011).

La filosofía de Hume puede explicarse de buen grado a través del film *Memento* (Christopher Nolan, 2000), y es que la capacidad del director para trasladar cuestiones filosóficas a la narrativa audiovisual ha sido ampliamente reconocida (Brislin, 2016). Después de un accidente, la memoria del protagonista (Leonard) queda dañada, con lo que solamente recuerda su vida hasta el momento en que su mujer fue asesinada. Para perpetrar su venganza personal, el personaje deberá construir un método que le

⁴ Las imágenes 1 y 2 han sido extraídas de la página web: <http://www.objetivocine.es/retroscopia-metropolis-1927/>

permita “recordar”. A través de anotaciones en su cuerpo y de fotografías, consigue reestructurar su conducta y su vida, al mismo tiempo que unifica su identidad.

En relación a la filosofía de Hume, la película nos sirve para comprender en mayor profundidad la distinción que establece dicho autor entre los conceptos de impresiones e ideas. Las impresiones son el resultado directo e inmediato de la experiencia, se imponen con más fuerza y viveza, y, por tanto, son producto directo de nuestros sentidos. Mientras que las ideas son copias debilitadas o imágenes de las impresiones que quedan en la memoria. Por lo tanto, son percepciones que derivan de una impresión. Así, las fotografías sustituirían en cierto modo a las ideas que no puede generar Leonard por carecer de memoria a largo plazo. Además, las anotaciones en su cuerpo le permitirían generar el lazo que ata a un suceso con otros, es decir, el principio de causalidad que según Hume se genera a través del hábito, un hábito que el protagonista no puede construir debido a su condición amnésica.

En resumidas cuentas, *Memento* nos permite reflexionar sobre el papel de la experiencia en la construcción del conocimiento humano (Bragues, 2007; Koch, 2013), ya que cada cierto minuto, nuestro protagonista “borra” los contenidos de su memoria y empieza desde cero a construir su relato del mundo y de su identidad.

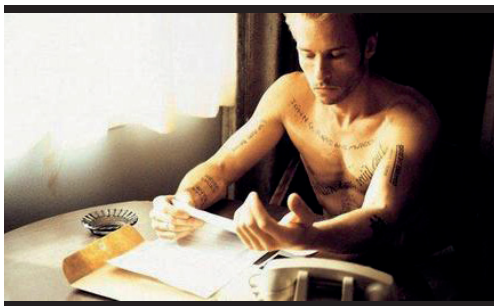


Imagen 3. Leonard leyendo sus anotaciones⁵



Imagen 4. Leonard mostrando sus fotografías⁶

3. Los imperativos morales kantianos en *The Walking Dead* y *Dexter*

Immanuel Kant es el filósofo de la Ilustración por excelencia, dicho autor liga razón y libertad haciéndolas indisociables. Para Kant la Ilustración suponía la salida del ser humano de su minoría de edad, que saliera de un periodo en que había estado tutelado por Dioses, señores... y empezara a pensar por sí mismo. Por tanto, Kant define al ser humano como un Ser sensible, de voluntad y Razón (Kant, 1784-2007). Así pues, uno de los aspectos más importantes del pensamiento kantiano es que se entiende la razón humana como la tenencia de estructuras de conocimiento para todos los individuos (universales) que son independientes de la experiencia (*a priori*). Estas formas universales, necesarias y *a priori*, se aplican a los contenidos del conocimiento que aporta la experiencia. Los contenidos son *a posteriori*, adquiridos y no existentes antes de la experiencia. Por tanto, sin los contenidos de la experiencia, la razón está vacía, y sin la razón, la experiencia es ciega (Kant, 2002-1785).

⁵ Imagen extraída de <https://www.blogdecine.com/criticas/christopher-nolan-memento-memoria-selectiva>

⁶ Imagen extraída de <http://www.3djuegos.com/comunidad-foros/tema/21864692/0/critica-memento/>

Por tanto, la ley moral nos dirá sólo cómo debe querer la voluntad, no aquello que debe querer. En este sentido, Kant establece una clasificación entre a los imperativos hipotéticos y los imperativos categóricos. En primer lugar, los imperativos hipotéticos contienen instrucciones para lograr algo que se quiere, limitándose a indicar que para conseguir un objetivo concreto hay realizar cierta acción. En segundo lugar, el imperativo categórico designa solamente acciones que son buenas por sí mismas, al margen de cualquier fin: “obra de tal modo que uses la humanidad, tanto en tu persona como en la persona de cualquier otro, siempre como un fin al mismo tiempo y nunca solamente como un medio”. Al definir a la Humanidad como un fin en sí misma, se crea una condición restrictiva de nuestra libertad, en tanto que nuestra voluntad aspire a legislar universalmente, deberá estar sometida a criterios de validez referentes a su posibilidad de convertirse en una ley universal.

The Walking Dead (Frank Darabont, 2010) y *Dexter* (James Manos, 2006) permiten trabajar muy bien las diferencias entre el imperativo categórico kantiano y los imperativos hipotéticos. En el caso de la primera serie, la relación de dicha producción audiovisual y el mundo de la filosofía, especialmente con la moralidad kantiana, ha sido abordada por diferentes autores de forma reciente (Brophy, 2010; Yue, 2012; Robichaud, 2012; Dima, 2016). A través de los dilemas morales que surgen en un mundo post-apocalíptico zombie en el primer caso, y a través del código moral que un asesino en serie se da a sí mismo al asesinar solamente a otros asesinos, el alumnado tiene la posibilidad de debatir diversos dilemas morales y de reconocer en los diálogos de los personajes dichos conceptos vitales de la teoría kantiana.



Imagen 5. *The Walking Dead*⁷



Imagen 6. *Dexter*⁸

4. La lucha de clases: Marx y *Metropolis*

Quizá una de las teorías filosóficas que más eco han tenido en el cine y las producciones audiovisuales sean las del autor Karl Marx. Indudablemente, las ideas marxianas aún siguen siendo una parte central de las narrativas audiovisuales (Leigh y Durand, 2013; Mazierska y Kristensen, 2015). En este caso, uno de los films que nos permite trasladar al alumnado los conceptos clave de la propuesta marxiana es *Metropolis* (Fritz Lang, 1927), un clásico de la historia del cine que aún hoy se dibuja como una herramienta educativa inmejorable.

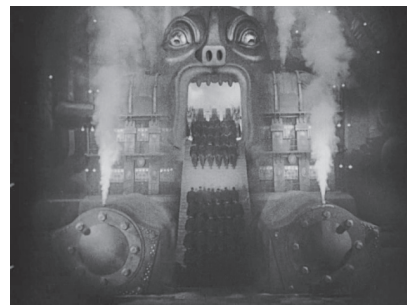
⁷ Imagen extraída de <http://www.blu-ray.com/movies/The-Walking-Dead-The-Complete-First-Season-Blu-ray/17648/>

⁸ Imagen extraída de <http://coolmaterial.com/roundup/serial-killer-gear-dexter-would-approve-of/>

En *Metropolis* Lang introduce dos clases sociales claramente diferenciadas: la clase dominante, que posee en exclusiva el poder económico e intelectual, vive en medio del lujo en la superficie, y la clase trabajadora, al servicio de las máquinas, que habita una ciudad infame en el subsuelo. A partir de este contexto, Lang ilustra diferentes ideas de la teoría marxiana como lo son el propio concepto de clase social, el conflicto y la lucha de clases a través de un mundo futurista y distópico (Leigh, 2013).

Al mismo tiempo, uno de los conceptos que mejor se ven en este film es el de alienación (Marx, 1844). Para Marx, la sociedad capitalista de clases está formada por seres humanos alienados, despojados de sus valores humanos debido a la expropiación del fruto de su trabajo dentro de un sistema capitalista. Dicho autor realiza una comparación con un estado anterior del ser humano, cuando el producto de su trabajo lo completaba, lo distinguía de los animales, le otorgaba identidad. Por ejemplo, un arquitecto al diseñar y construir una casa. Sin embargo, en el seno del sistema de trabajo capitalista y fabril, los individuos ya no pueden apropiarse de su trabajo, sino que realizan dichas labores meramente por subsistencia. Ahora el trabajo es externo al obrero, no le pertenece. Hablamos pues, de un trabajador completamente alienado, algo que refleja de buen grado *Metropolis* tal y como lo describe el autor Alex McAuley refiriéndose a la primera escena del film:

The film's opening scene shows an army of faceless factory workers in the depths of a city during their shift change, all plodding forward wordlessly as the whistle blows. Their heads are bowed in gaunt resignation, an attitude echoed by their black uniforms, shaved heads, and sallow faces. No conversation, no expression, no indication of social interaction can be seen. As they descend in the elevator, an intertitle tells us that their realm lays "deep inside their earth" (McAuley, 2015:112).



Imágenes 7 y 8. Escenas de *Metropolis*: obreros entrando a la fábrica⁹

5. Recuperar el cuerpo: el vitalismo de Nietzsche en *Fight Club*

La unidad temática dedicada a Nietzsche intenta poner el acento en la propuesta vitalista realizada por el autor (Vattimo 1985, 2002), quien reivindicará la importancia del elemento dionisiaco en la cultura occidental, aquello que se refiere a lo irracional, sentimental, desmesurado... Se trata de una visión del conocimiento como experiencia de placer y dolor, sin eliminar la validez del elemento apolíneo relacionado con la

⁹ Imagen extraída de <http://collider.com/fight-club-review/>

apariencia, la medida, el pensamiento, el límite... Nietzsche reivindica el mantener la tensión vital que ha sido sustituida por una preeminencia del elemento Apolíneo.

El objetivo de la filosofía de Nietzsche es liberar el pensamiento del nihilismo y sus formas decadentes, empujar la decadencia de los valores que impregnan todas las esferas de la cultura occidental moderna. En este sentido, resulta importante su visión del individuo, a quien entiende esencialmente como voluntad de poder, una voluntad que ha sido bloqueada al ponerla bajo el yugo de valores presuntamente eternos derivados también de la religión católica. Así pues, Nietzsche entiende que hay que liberar al ser humano de esta decadencia histórica (Foucault, 1988), iniciar una transvaloración, una nueva manera de pensar y vivir (Fink, 1996; Galimeri, 2004). A través de la propuesta de nuevos valores que sirvan para exaltar la voluntad de poder de los seres humanos y construir al *Übermensch*, Nietzsche pretende que cada cuál pueda ser dueño de su destino y desprenderse de las viejas ataduras que nos impiden sentir los placeres del cuerpo y la vida en tensión con el dolor.

¿Cómo se refleja la filosofía nietzscheana en *Fight Club* (David Fincher, 1999)? El concepto de nihilismo se encuentra representado en dicho film, la idea de perder toda esperanza y desear la autodestrucción para buscar el renacimiento (Henderson, 2011; Wartenberg, 2012), consiguiendo que el alumnado no solamente vea la puesta en práctica de dicha filosofía a través de la acción de los personajes, sino que pueda interrelacionarla con su contexto histórico. Al mismo tiempo, Tyler Durden, personaje principal, se puede entender como la versión contemporánea del *Übermensch* nietzscheano destinado a arrasar el orden social y llevar a cabo la “transmutación de todos los valores” (Ramey, 2012; Lizardo, 2007).



Imagen 9 y 10. Diversas escenas de *Fight Club*¹⁰

6. La alteridad absoluta de Simone de Beauvoir en *Mustang*

La aportación de Simone de Beauvoir a la historia de la filosofía es innegable, así como su contribución en el desarrollo de la teoría feminista (López Pardina, 1994). A través del marco del existencialismo y su obra *El Segundo Sexo* (2005-1949), la autora introduce el género como parte de los condicionantes que influyen en la existencia humana. Estudia la estructura de dominación patriarcal de la sociedad occidental a fin de encontrar las razones de esos condicionamientos desiguales entre hombres y mujeres, condicionantes que afectan al ejercicio libre de los mismos.

¹⁰ Imagen extraída de <https://www.pinterest.com/pin/487796203368982483/>
<https://auladefilosofia.net/2011/06/06/lang-metropolis-1927/>

Para hacer su análisis parte del concepto de alteridad, y el pasaje de “el amo y el esclavo” hegeliano. A través de este pasaje vemos que los dos componentes de la relación se reconocen el uno en el otro. Es decir, el dueño es un sujeto “para sí” que tiene capacidad de auto reflexionarse, de decidir libremente. Mientras que el esclavo es un “sujeto en sí” que no puede tener proyectos de futuro ni tiene conciencia del pasado, está dominado por las determinaciones cotidianas. En esta relación, el dueño se reconoce superior y el esclavo inferior, se produce un reconocimiento mutuo pero desigual. Se trata de una alteridad absoluta, ya que el dueño es superior porque él mismo se reconoce en la superioridad y el esclavo también lo reconoce.

Como vemos, este esquema sirve para legitimar las condiciones de dominación o subyugación, un esquema que se puede aplicar a casi cualquier situación. Lo que hace Beauvoir es coger este esquema para explicar la situación de dominación de los hombres sobre las mujeres en la sociedad occidental. Para los varones, las mujeres serían la alteridad absoluta. Para liberar al esclavo, la cultura inferior o la mujer, hace falta que estos tomen conciencia de su situación, Simone de Beauvoir busca la transformación de la situación de desigualdad de género a través de su filosofía.

El film *Mustang* (Deniz Gamze Ergüven, 2015) refleja de buen grado el concepto de alteridad absoluta a través de la narración de la vida de cinco hermanas que viven en un pequeño pueblo turco a 300 km de Estambul. El paso de la infancia a la vida adulta, del ser niñas a ser mujeres, se refleja muy bien en esta película, donde el alumnado puede ser testigo de los procesos culturales y sociales que entran en juego para generar las desigualdades de género y la construcción de las mujeres como la alteridad absoluta de los hombres. Al mismo tiempo, los principios centrales del existencialismo también pueden ser detectados con facilidad a través de las acciones de las adolescentes, que se enfrentan a grandes dilemas morales entre la libertad de elección y las imposiciones que les llegan de sus condicionantes culturales y familiares.

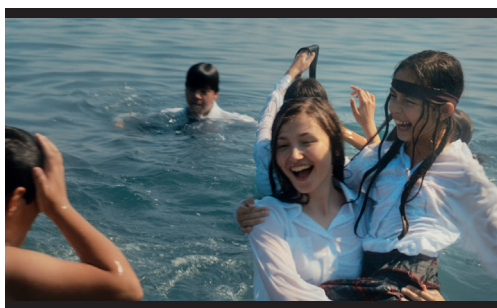


Imagen 11. Escena de *Mustang*¹¹

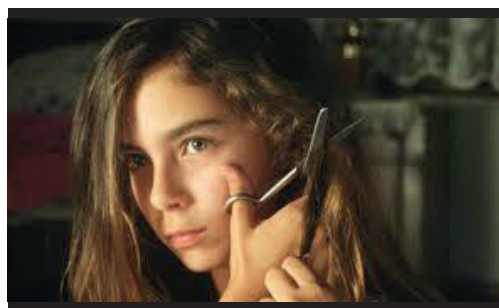


Imagen 12. La pequeña de las hermanas en un escena de *Mustang*¹²

7. La importancia del lenguaje: Wittgenstein y *My Fair Lady*

La aportación de la filosofía del autor Ludwig Wittgenstein a la evolución del pensamiento contemporáneo es vital, ya que introduce la problemática sobre el lenguaje en la filosofía

¹¹ Imagen extraída de <http://cinefiliasantmiquel.blogspot.com.es/2016/10/mustang-2015.html>

¹² Imagen extraída de <http://www.elmostrador.cl/cultura/2016/04/07/critica-de-cine-mustang-en-la-noche-de-la-gramatica-interna/>

contemporánea (Sádaba, 1980; Monk, 1997). La unidad temática dedicada al filósofo se centró en exponer las dos fases del pensamiento de dicho autor y su consecuente evolución (Reale y Antiseri, 1988; Abbagnano, 1991). Así pues, en el Primer Wittgenstein, el del *Tractatus logico-philosophicus* (1999-1953), se analiza lógicamente el lenguaje y el mundo buscando un ideal universal de perfección significativa, minusvalorando cualquier uso del lenguaje que no sea el lógico y científico. Sin embargo, el Segundo Wittgenstein, el de las *Investigaciones filosóficas* (1921), analiza el lenguaje corriente, con sus innumerables usos y juegos diarios, entendiéndolo como una acción humana dentro de una forma concreta de vida con condicionamientos naturales, sociales y culturales, una imagen concreta del mundo.

A la hora de proponer una actividad práctica que permitiese al alumnado incorporar los conceptos y las ideas claves de dicha filosofía, optamos por centrarnos en el Segundo Wittgenstein, ya que, de alguna manera, para llegar a la identificación de las aportaciones de esta fase, se debe pasar primero por las reflexiones de la primera etapa. Así pues, a través de la visualización de la película *My Fair Lady* (George Cukor, 1964) se pueden ver reflejadas gran parte de estas ideas. El film cuenta la historia de la relación entre un profesor de fonética y una florista, éste intenta enseñar a la segunda los entresijos del lenguaje. El profesor está convencido de que “el lenguaje no es solo comunicación, sino que, en cierta medida, nos configura como personas y delimita nuestra capacidad de comprender la realidad” (Tarrío, 2009:283), nos permite trabajar el concepto de juegos del lenguaje y ver la importancia de los usos del lenguaje, elaboradas en esta segunda fase de pensamiento del autor (Tarrío, 2015:257).



Imágenes 13 y 14. Diversas escenas de *My Fair Lady* donde vemos la evolución de la protagonista¹³

8. La noción foucaultiana del poder en *The Truman Show*

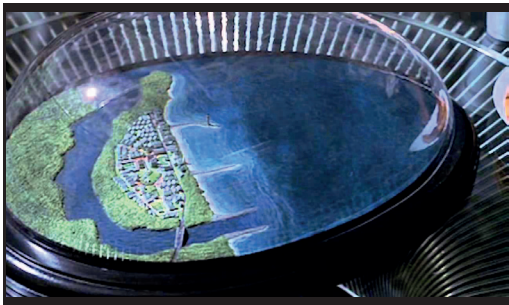
Para Michel Foucault no hay saber sin poder, y así lo demuestra en sus diversas historias de la locura (1967) y de la sexualidad (1977). Esto quiere decir que el poder se sostiene en la construcción del saber. Ambos, poderes y saberes, se constituyen en redes que atraviesan la realidad social. A través de un método arqueológico, Foucault analiza el saber, sus juegos y prácticas, como un arqueólogo se encarga de buscar y desenterrar el conocimiento. Foucault parte de la base de que una “práctica discursiva” crea un saber determinado que posibilita la ciencia, y al mismo tiempo permite la interiorización de estas premisas por parte de los sujetos.

¹³ Imagen extraída de http://dreamers.com/peliculas/9206_MY_FAIR_LADY.html

Por lo tanto, la principal pretensión del análisis de Foucault ha sido desligarse de una concepción jurídica del poder. El derecho, para Foucault, tiene por tarea la producción de aquellas ficciones que requiere el poder para operar efectivamente. De este modo, en la sociedad moderna, una mecánica de poder fundamentada en el pacto social y la soberanía popular, encubre un ejercicio sutil de poder basado en la cohesión social y la inscripción disciplinaria en el cuerpo de los individuos (Foucault, 1976, 1979), a través del trabajo, el empleo del tiempo, la cuadrícula total del espacio social y la vigilancia incesante.

Hasta el siglo XVII, según la propuesta de Foucault, ya fuera en su versión plena o en su versión limitada, el monarca disponía de un “derecho de vida y muerte” sobre la vida del súbdito. En la Modernidad esta intervención se altera. No interesarán la nueva técnica de poder las fuerzas de la vida, sino su organización racional, orientada a su crecimiento, canalización y control (Sauquillo, 2014). El viejo derecho de vida y muerte se transforma en una tecnología de poder disciplinario, articulado en las disciplinas y en el control biológico sobre las poblaciones que se autorregulan en base a un sistema disciplinario basado en la noción del panóptico carcelario.

Así pues, ¿qué conceptos de la filosofía de Foucault se pueden observar en *The Truman Show* (Peter Weir, 1998)? Quizás uno de los conceptos que más claro se ve en dicho film es el del panóptico. Como se puede observar en la imagen 15, el mundo ficticio donde habita Truman nos puede recordar a dicha estructura carcelaria panóptica, ya que el “creador” de dicho mundo observa desde la altura, desde un lugar donde visualiza todo lo que ocurre en ese escenario. Así pues, esta idea nos remite directamente a la de la sociedad disciplinaria, una sociedad donde los individuos se rigen por la autodisciplina (MacGregor, 2002; Lavoie, 2011), regulando sus acciones y actuaciones como si fuesen constantemente observados por un ser superior.



Imágenes 15 y 16. El mundo artificial de *The Truman Show*¹⁴

9. Los feminismos a través de *Fake Orgasm*

Cuando nos vemos en la necesidad de abordar el desarrollo del pensamiento en el siglo XXI, nos encontramos con la teoría política feminista como uno de los ejemplos más claros de heterogeneidad de corrientes filosóficas que podemos encontrar en la actualidad. Así pues, en vistas a ilustrar las últimas propuestas inscritas en el ámbito de los feminismos, como son la teoría de la performatividad de Judith Butler (1990, 1993,

¹⁴ Imagen extraída de <http://sites.psu.edu/weaverpassion/2016/09/27/movie-3-the-truman-show/>

2004) y las aportaciones contra-sexuales de Paul B. Preciado (2002, 2008), el documental *Fake Orgasm* (Lazlo Pearlman, 2010) nos brinda un espacio narrativo y visual muy adecuado para explicar ambos conceptos ya apuntados.

En este sentido, Preciado toma los trabajos de Judith Butler para reconocer desde la idea de performatividad, los mecanismos de normalización de género que son puestos en práctica desde las estructuras estatales, educativas, médicas, etc., en vistas a fundamentar la heteronormatividad como algo natural. Desde este punto de vista, se entiende que el discurso heteronormativo se inscribe en los cuerpos a través de diferentes tecnologías del poder (Foucault, 2008). De este modo, Butler concibe las identidades de género como construcciones que se realizan a través de los discursos institucionalizados sobre esas mismas identidades. Es decir, son construcciones culturales realizadas a través del lenguaje, las instituciones y los discursos que se dan a través de un proceso disciplinario en el que la sanción ejerce un papel central.

Fake Orgasm aborda estas cuestiones desde el formato del documental, en él, su protagonista (la misma persona que dirige el documental) nos muéstralas vivencias concretas de una persona con un cuerpo no normativo a través del espacio teatral. El alumnado, al enfrentarse a la visualización de un cuerpo físico no identificable con las dicotomías de género y sexo que definen nuestro mundo de forma excluyente, reaccionan con sorpresa e incertidumbre. Esta posición de duda nos permite establecer diálogos muy ricos sobre diferentes cuestiones que atañen a la filosofía y la práctica feminista. Y quizás lo más importante, permiten generar reflexiones conjuntas para derrocar desigualdades y estereotipos de género.



Imágenes 17 y 18. Escenas de *Fake orgasm*¹⁵

Conclusiones

Alo largo de este artículo que pretende ser la puesta en común de una experiencia docente en el área de filosofía moderna y contemporánea, se ha tratado de mostrar cómo las competencias genéricas y específicas relacionadas con el ejercicio de un espíritu crítico pueden ejercitarse a través del tratamiento de recursos cinematográficos y audiovisuales en el aula. Al mismo tiempo, se ha podido observar que las alianzas entre la filosofía y las producciones audiovisuales son muchas, y aún queda un largo trecho por explorar. Desde nuestro punto de vista, en un contexto global y específico del Estado español, donde las

¹⁵ Imagen extraída de http://julianhughesphotography.blogspot.com/2008_05_01_archive.html
http://www.filmotech.com/v2/es/FX_FichaPelícula.asp?ID=3379

materias relacionadas con la filosofía son constantemente amenazadas y minusvaloradas (Andradas, 2016), resulta necesario actualizar los recursos de enseñanza que permitan mostrar que hoy en día la filosofía está más presente que nunca en espacios como el cine o la televisión. Acercarnos a las producciones audiovisuales de mayor actualidad puede ser una vía para reconectar con el alumnado, que en gran medida forma parte de dicho público.

A partir de la experiencia docente, una de las principales ventajas ha sido la de captar la atención del estudiantado. La selección de escenas resulta clave en este sentido, ya que, dependiendo del carácter de las imágenes y de los diálogos, se podrá conectar de un modo más efectivo con el alumnado. Otra de las ventajas es que el alumnado, al ser en muchas ocasiones seguidor de las películas y/o series, participa de una forma más activa en el debate, ya que tiene una opinión formada, así como una conexión personal que trasciende las fronteras delimitadas en el aula.

Por otro lado, existen ciertos inconvenientes a los que cabe hacer mención. En primer lugar, se debe plantear previamente y de forma clara qué se pretende conseguir con la visualización de los fragmentos de películas o series. Se trata de definir un objetivo en función de la unidad temática y plantearla de forma clara al alumnado, de cualquier otro modo, pueden perderse puntos importantes. Otra de las problemáticas puede derivar de la descontextualización de los fragmentos o escenas escogidas. En el caso de que esto ocurra, será preciso contextualizar el fragmento previamente al alumnado para que comprenda las razones de escoger ese y no cualquier otra escena.

Así pues, teniendo en cuenta nuestra propia experiencia docente, podemos afirmar que las series de televisión y el cine son una herramienta útil para generar espacios de reflexión en el aula (García, 2007), lugares desde los que el alumnado puede poner en práctica las bases del diálogo filosófico y conectar las diferentes propuestas filosóficas con referentes visuales que le son familiares y fáciles de reconocer. No debemos olvidar pues, que las crecientes y cambiantes exigencias procedentes del alumnado universitario requieren de una actualización continua del profesorado en nuevas herramientas y recursos que permitan conectar de buen grado con estos jóvenes.

En nuestra experiencia concreta, podemos afirmar que el desarrollo de las clases mejoró y que los conceptos trabajados a partir de las películas y series fueron captados de forma más rápida por el alumnado. De este modo, la narrativa audiovisual ofrece un abanico de posibilidades excitante a la hora de plantear las problemáticas de la filosofía moderna y contemporánea al alumnado, que puede reflexionar en torno a los conceptos filosóficos y sus premisas desde la evolución de los personajes ficticiales a la estructura de la narración fílmica. Nosotros aún nos encontramos en los primeros contactos con el mundo de la narrativa audiovisual aplicada a la enseñanza de la filosofía, aún nos queda un largo camino por recorrer.

Referencias bibliográficas

Abbagnano, N. (1991). Wittgenstein: lenguaje y hechos. En Abbagnano, N.: *Historia de la filosofía Vol. III* (pp. 649-658). Barcelona: Hora.

- Andradas, C. (2016). A favor de la Filosofía. *El País*. Recuperado de: http://elpais.com/elpais/2016/07/06/opinion/1467806527_988913.html [Último acceso: abril de 2018].
- Becklo, M. (2016, 14 de noviembre). The Philosophical Landscape of Westworld. *Word on Fire*. Recuperado de: <https://www.wordonfire.org/resources/blog/the-philosophical-landscape-of-westworld/5314/> [Último acceso: abril de 2018].
- Bragues, G. (2007). Memory and Morals in *Memento*: Hume at the Movies. *Film-Philosophy*, 12(2), 62-82. <https://doi.org/10.2139/ssrn.1077650>
- Brislin, T. (2016). Time, Ethics, and the Films of Christopher Nolan. *Visual Communication Quarterly*, 23(4), 199-209. <https://doi.org/10.1080/15551393.2016.1252655>
- Brophy, M. (2010). Sympathy for the Devil. En Waller, S. (Ed.), *Serial Killers. Philosophy for Everyone*. Oxford: Wiley-Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9781444324587.ch6>
- Butler, J. (1990). *Gender Trouble: Feminism and the subversion of identity*. New York: Routledge.
- Butler, J. (1993). *Bodies that matter: on the discursive limits of sex*. New York: Routledge.
- Butler, J. (2004). *Undoing Gender*. London: Routledge.
- De Beauvoir, S. (2005) [1949]: *El Segundo Sexo*. Madrid: Cátedra.
- Descartes, R. (2009) [1637]. *Discurso del método*. Santa Perpetua de Mogoda: Brontes.
- Dima, V. (2016). You Only Die Twice: Zombies Revisited in *The Walking*. *International Journal of Zizek Studies*, 8(2), pp. 1-22.
- Dreaming Robots (2016, 10 de octubre). "The New Westworld. Dehumanising the Human; Humanising the Machine". *Dreaming Robots*. Recuperado de: <https://dreamingrobotsblog.wordpress.com/2016/10/10/the-new-westworld-dehumanising-the-human-humanising-the-machine/> [Último acceso: abril de 2018].
- Fildes, A. (2008). I Watch, Therefore I Think: Teaching Philosophy Through Cinema and Television. *Screen Education*, 49, 88-93.
- Fink, E. (1996). *La filosofía de Nietzsche*. Madrid: Alianza.
- Flórez, C. (2011). Estudio introductorio de Descartes. En *René Descartes* (pp. xi-cxvi). Madrid: Gredos.
- Foucault, M. (1967) [1961]. *Historia de la locura en la época clásica*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (1976) [1975]. *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Madrid: Siglo XXI.
- Foucault, M. (1977) [1976]. *Historia de la sexualidad Vol. I*. Madrid: Siglo XXI.
- Foucault, M. (1980) [1979]. *Microfísica del poder*. Madrid: Ediciones de La Piqueta.
- Foucault, M. (1988). *Nietzsche, la genealogía, la historia*. Valencia: Pre-textos.
- Foucault, M. (2008) [1981]. *Tecnologías del yo y otros textos afines*. Barcelona: Paidós.
- Galimerti, K. (2004). *Nietzsche. Una guía*. Buenos Aires: Nueva Visión.

- García, R. (2007). El cine como recurso didáctico. *Eikasía. Revista de Filosofía*, 13, 123-127.
- Gibbs, A. (2017). What Makes My Image of Him into an Image of Him?: Philosophers on Film and the Question of Educational Meaning. *Journal of Philosophy of Education*, 51, 267-280. <https://doi.org/10.1111/1467-9752.12223>
- Henderson, G. L. (2011). What was *Fight Club*? Theses on the Value Worlds of Trash Capitalism. *Cultural Geographies*, 18(2). <https://doi.org/10.1177/1474474010395337>
- Herzogenrath, B. (2017). *Film as Philosophy*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Hottois, G. (1999). Los racionalismos en la era clásica. En Hottois, G.: *Historia de la Filosofía del Renacimiento a la Posmodernidad*. Madrid: Cátedra (pp. 71-85).
- Hume, D. (2001) [1748]. *Tratado sobre la naturaleza humana*. Albacete: Libros de la red.
- Kant, I. (2002) [1785]. *Fundamentación metafísica de las costumbres*. Madrid: Alianza Editorial.
- Kant, I. (2007) [1784]. *¿Qué es la Ilustración?*. Madrid: Alianza Editorial.
- Koch, A. (2013). *Visuality and Identity in Christopher Nolan's "Memento"*. Munich: GRIN Verlag.
- Lavoie, D. (2011). Escaping the Panopticon: Utopia, Hegemony, and Performance in Peter Weir's *The Truman Show*. *Utopian Studies*, 22(1), 52-73. <https://doi.org/10.1353/utp.2011.0033>
- Leigh, M. K. (2013). Marx and *Metropolis*: The Farce of Religion in the Face of Dystopia. En Leigh, M.K. y Durand, K. K.: *Marxism and the movies: critical essays on class struggle in the cinema* (pp. 17-28). Jefferson: McFarland and Company.
- Leigh, M.K. y Durand, K. K. (2013). *Marxism and the movies: critical essays on class struggle in the cinema*. Jefferson: McFarland and Company.
- Litch, M. M. y Karfsky, A. (2015). *Philosophy through film*. London and New York: Routledge.
- Lizardo, O. (2007). Fight Club or the Cultural Contradictions of Late Capitalism. *Journal for Cultural Research*, 11(3), 221-243. <https://doi.org/10.1080/14797580701763830>
- López Pardina, T. (1994). El segundo sexo de Simone de Beauvoir. En Amorós, C. (Ed.): *Historia de la teoría feminista* (pp. 109-124). Madrid: Instituto de la Mujer.
- MacGregor, J. (2002). Mapping the Culture of Control. Seeing through the Truman Show. *Television and New Media*, 3(1), 29-47. <https://doi.org/10.1177/152747640200300103>
- Marx, K. (2007) [1932]. *Manuscritos económico-filosóficos de 1844*. México D.F.: Colihue.
- Mazierska, E. y Kristensen, L. (2015). *Marxism and Film Activism*. New York: Berghahn Books.
- McAuley, A. (2015). Savior of the Working Man: Promethean Allusions in Fritz Lang's *Metropolis* (1927), En Cyrino, M. y Safran, M. (Eds.): *Classical Myth on Screen* (pp. 109-120). Basingstoke: Palgrave MacMillan. https://doi.org/10.1057/9781137486035_10

- Miessler, D. (2016, 14 de noviembre). "My Analysis of the Philosophy in Westworld". *Daniel Miessler*. Recuperado de: <https://danielmiessler.com/blog/analysis-philosophy-westworld/> [Último acceso: abril de 2018].
- Monk, R. (1997). *Ludwig Wittgenstein. El deber de un genio*. Barcelona: Anagrama.
- Preciado, P. B (2002). *Manifiesto contra-sexual*. Madrid: Editorial Opera Prima.
- Preciado, P. B. (2008). *Testo yonki*. Madrid: Espasa Calpe.
- Prensky, M. (2001). "Digital natives, digital immigrants". *On the Horizon*. Recuperado de: <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf> [Último acceso: abril de 2018].
- Ramey, M. (2012). *Studying Fight Club*. Leighton: Auteur.
- Reale, G., Antiseri, D. (1988). David Hume y el epílogo irracionalista del empirismo. En Reale, G. y Antiseri, D.: *Historia del pensamiento filosófico y científico (Vols. II-III)* (pp. 468-487). Barcelona: Herder.
- Reale, G., Antiseri, D. (1988). Ludwig Wittgenstein desde el Tractatus logico-philosophicus hasta las Investigaciones Filosóficas. En Reale, G. y Antiseri, D.: *Historia del pensamiento filosófico y científico (Vols. II-III)* (pp. 581-591). Barcelona: Herder.
- Reverter-Bañón, S. (2006). *Europa a través de sus ideas*. Sevilla: Desclée de Brouwer.
- Robichaud, C. (2012). *The Walking Dead and Philosophy: Shotgun. Machete. Reason*. New York: John Wiley and Sons.
- Sádaba, J. (1980): *Conocer Wittgenstein y su obra*. Barcelona: Dopesa.
- Sauquillo, J. (2014). *Para leer a Foucault*. Madrid: Alianza Editorial.
- Smith, M. (2016): Film, Philosophy and the Varieties of Artistic Value. En Thomson-Jones, K.: *Current Controversies on Philosophy of Film* (pp. 182-203), New York: Routledge.
- Tarrío, J. M. (2009). *Historia de la Filosofía*. Málaga: Editex.
- Tarrío, J. M. (2015). *Filosofía*. Málaga: Editex.
- Tasset, J. L. (2011). *Estudio introductorio de Hume*. En *David Hume, el escéptico apasionado* (pp. xi-lxxvii). Madrid: Gredos.
- Vattimo, G. (1985). *Introducción a Nietzsche*. Barcelona: Ediciones Península.
- Vattimo, G. (2002). *Diálogo con Nietzsche*. Barcelona: Paidós.
- Wang, Q. E., Myers, M. D., Sundaram, D. (2013). Digital Natives and Digital Immigrants. Towards a Model of Digital Fluency. *Business & Information Systems Engineering*, 5(6), 409-419. <https://doi.org/10.1007/s12599-013-0296-y>
- Wartenberg, T. E. (2012). *Fight Club*. New York: Routledge.
- White, D. S., Le Cornu, A. (2011). Visitors and Residents: A New Typology for Online Engagement. *First Monday. Peer-reviewed Journal of the Internet*, 16(9). <https://doi.org/10.5210/fm.v16i9.3171>
- Wittgenstein, L. (1921). *Tractatus Logico-Philosophicus*. Edición Electrónica de la Escuela de Filosofía Universidad ARCIS.

Wittgenstein, L. (1999) [1953]. *Investigaciones filosóficas*. Barcelona: Altaya.

Yue, W. (2012). *The Walking Dead and Philosophy: Zombie Apocalypse Now*. Chicago and LaSalle: Open Court.

Artículo concluido el 19 de abril de 2018

Medina-Vicent, M. (2018). La narrativa audiovisual como una herramienta para la reflexión filosófica en el aula. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 16(1), 285-302.

<https://doi.org/10.4995/redu.2018.9766>

María Medina-Vicent

Universitat Jaume I
medinam@uji.es

Licenciada en Humanidades (2014, Premio Extraordinario Final de Carrera, y Premio a la Excelencia Académica GV) por la Universitat Jaume I y licenciada en Publicidad y Relaciones Públicas (2012, Premio Extraordinario Final de Carrera) por la misma universidad. Doctora en filosofía por la UJI, con la tesis “Género y management en el marco neoliberal. Un análisis crítico para la emergencia de liderazgos feministas”, dirigida por la Dra. Sonia Reverter-Bañón. Sus líneas de investigación se centran en la teoría política feminista, la ética económica y empresarial, los Critical Management Studies y el liderazgo.