

TRABAJO FIN DE MÁSTER



UCAM

UNIVERSIDAD CATÓLICA
DE MURCIA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

Máster Universitario en Formación del Profesorado

CINE, DIÁLOGO Y FILOSOFÍA

*La mediación audiovisual y el diálogo filosófico como propuesta de
innovación educativa en 1º de Bachillerato*

Autor/a:

Irene Alba Cabo

https://youtu.be/oXZnY_T9FwA?feature=shared

Director/a:

Dr. Dan Emilio Gonzalez Marijuan

Murcia, 22 mayo de 2026

Agradecimientos

A mis padres, quienes me dieron el afecto, el espacio, el tiempo y los recursos para construirme. A Coque, quién sembró la semilla de la filosofía. A mis tías, Nieves, Sose y Carreño, por las maneras en la que se hacen presente, su cuidado y su compañía. A mis amigas, Cloe, Marieta y Eva, por brindarme siempre la confianza de un *oikos* compartido; también a Guillem, Lucía, Elisa, Álvaro, Joan, Natalia, Charlotte, Javi, Elia, Carlos y Albert, quienes reavivan y siembran cada día un vitalismo distinto, una nueva inquietud crítica y creadora en la manera de relacionarnos con la vida. Y, por supuesto, a mi querida Lucía Salvador. Gracias por haber llegado a mi vida para hacer el camino más liviano y la vida más alegre.

ÍNDICE

1. JUSTIFICACIÓN	9
2. MARCO TEÓRICO	13
2.1. Marco legal	13
2.2. Pensar a través de las imágenes	16
2.3. La innovación educativa a través del diálogo filosófico	19
3. OBJETIVOS	23
3.1. Objetivo General	23
3.2. Objetivos Específicos	23
4. METODOLOGÍA	25
4.1. Contenidos	31
4.2. Temporalización y actividades	33
4.3. Recursos	37
5. EVALUACIÓN	39
6. REFLEXIÓN Y VALORACIÓN FINAL	43
7. REFERENCIAS	45
8. ANEXOS	47

ÍNDICE DE ELEMENTOS GRÁFICOS

TABLA

Tabla 1. Evaluación del cumplimiento de los objetivos.	39
Tabla 2.Evaluación de la validez del diseño del proyecto	40

RESUMEN

El presente proyecto de innovación parte de la dificultad del alumnado para comprender el carácter abstracto de la Filosofía, lo que motiva la búsqueda de nuevas estrategias didácticas. El objetivo principal de esta propuesta es facilitar la comprensión de los contenidos filosóficos sin reducir su complejidad ni su rigor, mediante la integración de materiales audiovisuales y el diálogo filosófico. La metodología propuesta se basa en la vinculación de un bloque del currículo con recursos audiovisuales que permitan contextualizar y aterrizar los problemas filosóficos, combinado con dinámicas de debate y argumentación en el aula. Como resultado, se espera promover un aprendizaje más significativo, mejorar la capacidad crítica del alumnado y aumentar su deseo de saber hacia la asignatura. En síntesis, el presente proyecto propone la mediación audiovisual junto con el diálogo filosófico como una posible vía eficaz para plantear otro modo de enseñar filosofía más adecuado tanto a las necesidades del alumnado como a las exigencias de los contextos educativos actuales.

Palabras claves: Innovación educativa, material audiovisual, diálogo filosófico, Bachillerato, Filosofía.

ABSTRACT

This educational innovation project arises from students' difficulty in understanding the abstract nature of Philosophy, which motivates the search for new teaching strategies. The main objective of this proposal is to facilitate the understanding of philosophical content without reducing its complexity or rigor, through the integration of audiovisual materials and philosophical dialogue. The proposed methodology is based on linking a section of the curriculum with audiovisual resources that help contextualize and make philosophical problems more accessible, combined with classroom dynamics focused on debate and argumentation. As a result, the project aims to promote more meaningful learning, improve students' critical thinking skills, and increase their interest in the subject. In summary, this project proposes audiovisual mediation together with philosophical dialogue as a potentially effective way of presenting a different approach to teaching Philosophy, one that is better suited both to students' needs and to the demands of contemporary educational contexts.

Keywords: Educational innovation, audiovisual materials, philosophical dialogue, upper secondary education, philosophy.

1. JUSTIFICACIÓN

La educación es un terreno donde la teoría y la praxis están indisolublemente ligadas. Por ello, quizá más que en cualquier otra disciplina, la educación se configura como un entorno en constante movimiento, atravesado por cambios culturales, tecnológicos y sociales que inciden de manera decisiva en la forma en la que los estudiantes se relacionan con el conocimiento y con el profesorado. En un contexto de esta índole, en el que el dinamismo es la norma, es indispensable desarrollar prácticas educativas innovadoras que contribuyan y correspondan a la naturaleza de un medio en constante evolución. En la contemporaneidad, la materia de Filosofía, así como sucede en muchas otras asignaturas, se encuentra en una encrucijada crítica que exige una revisión profunda de sus estrategias de mediación, enseñanza y aprendizaje.

Durante el periodo de prácticas realizado, he podido constatar una creciente brecha entre la densidad de los contenidos curriculares y la capacidad de recepción del alumnado de Bachillerato. Este ha sido uno de los principales problemas detectados. Sin embargo, no considero que corresponda tanto a una falta de capacidad intelectual como a una profunda desconexión con el carácter abstracto de la materia, lo que deriva en una apatía generalizada y en la percepción de la filosofía como un saber muerto o arcano, desvinculado de la vida cotidiana. Durante las sesiones, resultaba frecuente comprobar cómo los estudiantes mostraban una atención fragmentada, con dificultades para seguir explicaciones prolongadas o para mantener el hilo de razonamientos complejos. Esta distancia entre los contenidos filosóficos y el alumnado también podría estar vinculada a un modo de relación con la información profundamente condicionado por el entorno digital y audiovisual en el que se desarrollan sus experiencias cotidianas.

A esta dificultad adicional se suma la percepción, ampliamente extendida entre los jóvenes, de que la Filosofía es una disciplina excesivamente abstracta, alejada de lo real y, en consecuencia, poco significativa. Conceptos fundamentales como verdad, realidad, identidad o conocimiento son recibidos como nociones vagas o inaccesibles, generando

una pluralidad de reacciones que deambulan entre la frustración y la desmotivación. Esta lejanía que sostiene a priori el alumnado se traduce en el frecuente uso de la IA y en una comprensión superficial de los contenidos, basada en la memorización acrítica de definiciones y autores para superar el trámite que les supone el examen.

Para comprender la magnitud de estas problemáticas considero necesario atender a lo que podríamos denominar la “deserotización de la cultura”. Durante el período de prácticas también he podido observar una suerte de desvinculación o brecha por parte del alumnado respecto a la cultura en sentido amplio. En este fenómeno considero que radica la apática actitud con la que se dirigen hacia la Filosofía. El saber, para los jóvenes, parece resultarles un discurso moralista o sermoneante sobre el conocimiento y la historia. Ese *eros*, entendido como impulso deseante hacia el conocimiento, se ha visto desplazado por el consumo: consumo de imágenes e información inmediata. Es una obviedad mencionar que el actual alumnado habita una realidad hiperestimulada pero, no deja de ser una certeza incómoda admitir que, en una contemporaneidad donde la imagen predomina sobre el concepto, se genera un vacío comunicativo si no se trazan ciertos puentes.

Precisamente esta necesidad de re-erotizar el saber y la filosofía es lo que justifica la urgencia de este proyecto. Si no se interviene en esta cuestión, el riesgo es doble: por un lado, la progresiva irrelevancia de las Humanidades en el sistema educativo, percibidas como un residuo del pasado; y, por otro lado, la formación de ciudadanos incapaces de manejar conceptos abstractos, desarmados ante una realidad social cada vez más simbólica, polarizada, desinformada y manipulable. Asimismo, creo que abordar esta problemática desde el ámbito de la Filosofía es especialmente relevante, ya que esta disciplina no sólo transmite contenidos, sino que tiene como objetivo fundamental el desarrollo del pensamiento crítico, un pensamiento capaz de interrogar la realidad, analizarla y apuntar a sus flaquezas. Por lo que, si el alumnado no logra acceder a este nivel de reflexión, quizá el mayor peligro sea que la Filosofía pierda su sentido formativo y las personas su sentido crítico.

Este proyecto de innovación trata de responder a esta situación mediante la aplicación de metodologías pedagógicas basadas en materiales audiovisuales y el diálogo filosófico. Abordar la comprensión del pensamiento abstracto mediante la integración de materiales audiovisuales significativos no es una concesión al entretenimiento ni un fin en sí mismo, sino un medio, una estrategia de aproximación estética para despertar el interés por el pensamiento filosófico, al mismo tiempo que, acercar al alumnado a otro tipo de obras culturales que puedan ser de su agrado. La propuesta de esta incorporación se presenta como una posible vía de intervención en la medida en la que pueda funcionar como un puente entre la realidad social del alumnado y la abstracción filosófica, facilitando así la comprensión de conceptos complejos a través de situaciones narrativas concretas.

Asimismo, la introducción de dinámicas de diálogo filosófico en el aula permite transformar el papel del alumnado en el aprendizaje, pasando de una posición pasiva al inicio, a una implicación activa en el proceso de enseñanza-aprendizaje. El diálogo, en su sentido socrático, favorece a un pensar que interroga la realidad a fin de incidir en ella. El diálogo filosófico constituye una herramienta pedagógica fundamental en esta materia en tanto que supone una reflexión colectiva que sospeche de lo dado o del mismo sentido común. No se trata únicamente de “hacer más accesible” la Filosofía, sino de generar las condiciones de posibilidad para que el alumnado pueda apropiarse de ella de manera significativa, pueda ser interpelado por la misma.

En un momento de incertidumbre donde los lazos generacionales se tambalean y las certezas sobre el mundo pierden su densidad, la posición vulnerable y frágil de los adolescentes se ve cada vez más acrecentada. La desmotivación, la respuesta acrítica a la realidad, la falta de interés por la cultura, son hoy día constantes entre los más jóvenes y una realidad educativa a la que cada vez más docentes hacen frente en las aulas. Por ello, creo que la metodología de la duda filosófica puede dar forma junto a la incorporación de materiales audiovisuales a un proyecto de innovación docente que produzca mejoras reales en la educación de los estudiantes. A través de esta propuesta, se busca mejorar la comprensión de los contenidos pero, sobre todo, el interés por la filosofía y por una relación más activa, crítica y reflexiva con la cultura.

Para materializar esta propuesta, el trabajo en el aula se plantea como una suerte de recorrido hermenéutico y dinámico que inicia con el visionado completo del film *Poor Things* como referente compartido para despertar preguntas colectivas. A partir de ese encuentro visual, el desarrollo conceptual del profesorado entrelaza exposiciones semi-magistrales de carácter mayéutico con actividades cooperativas de diálogo filosófico e indagación.

Así, el recorrido de estas sesiones termina con el paso del debate general o la oralidad, a la formalización escrituraria, orientada de manera individualizada a la redacción de una disertación y un breve examen de desarrollo. De este modo, a través de una pluralidad de herramientas evaluativas (participación, disertación y examen de desarrollo) se desplazará la evaluación puramente reproductiva en favor de un espacio de autoría, donde el alumnado puede ejercer su creatividad y su propio pensamiento crítico.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. Marco legal

El presente proyecto se encuentra amparado, en primera instancia, en la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre (LOMLOE), publicada en el Boletín Oficial del Estado el 30 de diciembre de 2020, mediante la cual se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de Educación, que regula la enseñanza no universitaria en España e introduce modificaciones sustanciales en la ordenación académica.

Tal como establece la orientación pedagógica de la LOMLOE (2020), el desarrollo competencial del alumnado, la promoción del pensamiento crítico, la educación democrática y la adquisición de aprendizajes significativos, constituyen pilares esenciales sobre los que debe fundamentarse la práctica educativa actual. Del mismo modo, esta ley subraya la importancia de metodologías activas que sitúen al alumnado como protagonista de su propio aprendizaje, promoviendo la reflexión, la autonomía intelectual y la participación en contextos de diálogo e investigación compartida.

Al presente proyecto le conciernen particularmente las disposiciones recogidas en el Real Decreto 243/2022, del 5 de abril, por el cual se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas del Bachillerato (Ministerio de Educación y Formación Profesional [MEFP], 2022). En este decreto se establecen los saberes básicos y las competencias que deben guiar el proceso de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, el Real Decreto 243/2022, define los mojoneros que configuran el horizonte pedagógico desde el cual se articula esta propuesta.

Bajo este prisma legal, la materia de Filosofía en primero de Bachillerato se define por su actitud crítica y su vasta amplitud temática, constituyendo un espacio privilegiado para alcanzar los objetivos generales de esta etapa. La Filosofía permite al alumnado aproximarse a cuestiones y conocimientos tan relevantes como la ética, la política o la existencia humana desde una posición que promueve, más allá de los mismos contenidos filosóficos, la capacidad de cuestionar y dialogar, favoreciendo así al desarrollo o madurez personal, social

e intelectual del alumnado. En línea con esta normativa, el proyecto propuesto incide en el uso de la metodología dialógica y la mediación audiovisual como herramientas para que el alumnado acceda de forma efectiva al cuestionamiento, a la duda y la actitud crítica, autónoma e investigadora exigida por la ley. El currículo de Filosofía se articula en torno a competencias específicas que este proyecto adopta como guía en su planteamiento y evaluación. A continuación, siguiendo con las referencias al Real Decreto 243/2022 (MEFP, 2022), se detalla la vinculación de la propuesta con las competencias más relevantes:

Este proyecto se hace eco de la primera competencia al utilizar, no solo los textos filosóficos, sino también el cine como manifestación cultural que permite el surgimiento de cuestiones radicales y del diálogo filosófico. Asimismo, el uso de la mediación audiovisual también se conecta directamente con el seno de esta competencia en la misma materialización de los problemas complejos y abstractos de la Filosofía.

Por otro lado, la presente propuesta conecta con el corazón de la segunda competencia específica en la medida en que entiende la actividad filosófica no como una mera recepción pasiva de contenidos, sino como un ejercicio de investigación, interpretación y construcción del pensamiento propio. La incorporación del cine en el aula pretende generar situaciones de aprendizaje en las que el alumnado deba enfrentarse a problemas filosóficos concretos, analizar las distintas perspectivas y elaborar reflexiones personales fundamentadas. De esta manera, el alumnado no solo accede a los contenidos, sino que aprende a relacionarlos críticamente con manifestaciones culturales y con su experiencia cotidiana. Igualmente, el diálogo filosófico adquiere aquí una función vertebral como método de intercambio y construcción colectiva del conocimiento, fomentando el desarrollo de capacidades comunicativas, interpretativas y argumentativas.

Asimismo, la cuarta competencia constituye uno de los presupuestos metodológicos centrales del presente trabajo. La metodología planteada convierte el aula en un espacio de diálogo compartido donde el alumnado puede confrontar ideas, formular preguntas y elaborar razonamientos propios a

partir del material audiovisual presentado. En otras palabras, al plantear actividades colectivas centradas en el diálogo filosófico guiado en torno al film propuesto, se destaca el carácter ético, democrático, tolerante y empático que la normativa reclama para la asignatura.

En cuanto a la novena competencia, orientada al desarrollo de la sensibilidad y la comprensión crítica del arte, esta se encuentra estrechamente vinculada con el segundo presupuesto metodológico empleado: el uso de materiales audiovisuales. El cine, entendido como el séptimo arte, permite trabajar en el aula cuestiones como la representación de la realidad, la construcción simbólica de las imágenes y la dimensión emocional de la experiencia humana. A través del análisis filosófico de las obras cinematográficas el alumno puede desarrollar una comprensión más profunda y crítica del lenguaje audiovisual, aprendiendo a interpretar no sólo los contenidos explícitos de la imágenes, sino también sus implicaciones éticas, culturales y filosóficas.

Asimismo, esta propuesta favorece la educación de la sensibilidad y de la mirada crítica en una sociedad caracterizada por el predominio de la cultura visual. La reflexión filosófica sobre las manifestaciones artísticas y, más concretamente, sobre el cine, permite que el alumnado adopte una actitud más consciente y analítica frente a las imágenes que consume cotidianamente, desarrollando herramientas para interpretar su significado y cuestionar los discursos presentes en ellas.

Por último, remitiendo a la LOMLOE (2020) y, en coherencia con las competencias destacadas anteriormente, la presente propuesta asume que el examen tradicional, entendido como único instrumento de evaluación, no permite medir con precisión las habilidades específicas relacionadas con el diálogo filosófico, la capacidad crítica y la sensibilidad estética. Por ello, bajo el amparo legal de la ley vigente, este proyecto busca desarrollar instrumentos evaluativos propios que sean coherentes con el marco legal, priorizando la capacidad de investigación, la conciencia crítica y la construcción de una identidad intelectual propia.

2.2. Pensar a través de las imágenes

La presente propuesta parte de la idea de que la enseñanza de Filosofía requiere de metodologías capaces de vincular la abstracción conceptual propia de la disciplina con las formas contemporáneas de experiencia y comunicación del alumnado. Por ello, el proyecto combina dos dimensiones complementarias: la mediación audiovisual y el diálogo filosófico. Si el cine y las imágenes permiten despertar el interés, generar preguntas y aproximar los problemas filosóficos a experiencias concretas y reconocibles, el diálogo constituye el espacio donde dichas experiencias son interpretadas, cuestionadas y transformadas en pensamiento crítico. A continuación nos centraremos en la primera vértebra de esta columna: la mediación audiovisual.

La introducción de la mediación audiovisual en el aula de Filosofía de 1º de Bachillerato responde a una necesidad pedagógica urgente: superar la brecha entre el carácter abstracto de la materia y el ecosistema icónico en el que habitamos en la era contemporánea. Joan Ferrés i Prats define esta situación como “la imagen en la frontera” (2008, p. 125), señalando que el discurso icónico es un elemento de discordia precisamente porque está situado más cerca de los intereses de los destinatarios que de las exigencias de la institución académica.

El régimen de lo visible se revela como hiperfuncional para la expresión de lo concreto del mundo. Su carácter dinámico y sensorial fascina a las nuevas generaciones, pero genera reticencias en el ámbito académico. En la historia del pensamiento hay conceptos que, como dice Andrea Soto Calderón, “tienen tanto peso que ya no se pueden ni pensar” (2020, p. 9). Sin embargo, también hay otros conceptos que se han quedado al margen, han sido ignorados, condenados, menospreciados o incluso olvidados. El concepto de “imagen” puede considerarse parte de esta segunda categoría, no tanto por su olvido, como por su condena epistemológica que este ha sufrido desde la célebre alegoría de la caverna de Platón en el libro VII de la *República* (Platón, tard. 1988). Tradicionalmente, se ha visto a la imagen bajo una supuesta oposición a la palabra y, por ende, a la conceptualización y a la lógica racional. Sin embargo, llevar la imagen a la “frontera” implica trazar un equilibrio de

fidelidades, es decir, aprovechar su potencial motivador y ostensivo para complementar las carencias de la comunicación puramente textual.

Siguiendo a Ferrés (2008) en *La educación como industria del deseo*, la enseñanza no puede ignorar la dimensión emocional y pulsional del aprendizaje. Si la Filosofía nace del asombro (*thaumazein*), el cine actúa como la herramienta contemporánea por excelencia capaz de suscitar ese deseo de saber. El cine permite que los problemas filosóficos no sean percibidos como entes incorpóreos separados de la vida real, sino como realidades situadas. Al presentar un dilema ético o una paradoja ontológica a través de una narrativa visual, de algún modo, estamos concretando esa abstracción. La imagen es una oportunidad para convertir los procesos de enseñanza en algo sugerente y motivador, lo cual suele ser garantía de un aprendizaje significativo.

De forma complementaria, cabe mencionar que pensadores como Gilles Deleuze (1987) han defendido que el cine no debe entenderse únicamente como un soporte ilustrativo, sino como una forma autónoma de pensamiento. En sus estudios sobre cine, Deleuze (1987) sostiene que el cine no se limita a representar el mundo, sino que crea o produce modos específicos de percibir, comprender y pensar la realidad. Esta dimensión deleuziana resulta de gran interés para la didáctica de la Filosofía, ya que a través del lenguaje cinematográfico, se pueden generar situaciones de aprendizaje donde el alumnado se aproxime a cuestiones relacionadas con el tiempo, la identidad, la memoria, la percepción o el devenir de una forma más intuitiva. El cine permite “ver” procesos filosóficos en acción. La cámara, el montaje o la construcción de los planos no son solo elementos estéticos, sino formas de organizar la mirada y producir significados.

En sintonía con esta visión, Andrea Soto Calderón (2020) aporta una perspectiva crucial en *La performatividad de las imágenes*. Según Soto Calderón, las imágenes no son meros reflejos de lo que existe ni objetivos pasivos de contemplación, sino espacios de experiencias capaces de abrir nuevas formas de percepción y de relación con el mundo. En una sociedad marcada por la saturación visual, la tarea educativa no debería consistir únicamente en consumir imágenes, sino en aprender a habitarlas críticamente.

Desde esta perspectiva, el trabajo con el cine implica educar la mirada del alumnado, enseñándole a detenerse, interpretar y problematizar aquello que aparentemente resulta natural, inmediato o evidente. En otras palabras, el trabajo con el cine en el aula permite intervenir en la forma en que los estudiantes perciben la realidad.

Ahora bien, para que el cine funcione como una verdadera herramienta pedagógica y filosófica, para que no sea una causa perdida y corresponda con la cantidad de tiempo que exige el visionado del film en el aula, debe existir una estrategia de traducción. El mero visionado de películas no garantiza por sí mismo una reflexión filosófica rigurosa, por el contrario, nos conduce a lo que algunos autores como Alain Bengala o Lázaro López han denominado “cortocircuitos pedagógicos” (Lázaro López, 2024). Resulta necesario transformar la imagen en palabra, es decir, convertir la experiencia audiovisual en objeto de análisis, interpretación y diálogo crítico. Como argumenta Ferrés (2008), sólo mediante esta articulación entre mediación visual y reflexión conceptual puede el cine adquirir una verdadera dimensión filosófica dentro del aula (p.134).

La incorporación del cine al aula encuentra además respaldo en distintas experiencias de innovación educativa en contextos escolares. Ferrés (2008) recoge algunas de estas iniciativas, como las llevadas a cabo en el marco del proyecto de innovación educativa del IES Miquel Tarradell. En este centro, por ejemplo, se recurre a imágenes cotidianas como los anuncios publicitarios, para trabajar estructuras complejas: las modalidades de oración y la tipología textual. Del mismo modo, trasladado a la materia de Filosofía, Ferrés (2008) recoge el testimonio del profesor Martí Curiel, quién utiliza los films de *Matrix* o *El show de Truman* para “plantear el tema de las diversas actitudes ante la filosofía y, más en concreto, ante el conocimiento” (p.136). Otros proyectos como el realizado por la Universidad de Ciencias Médicas de la Habana (Farré et al., 2020) en el marco de la asignatura de Filosofía o el de la Universidad de San Jorge (Pérez Martínez, s. f.), también defienden esta tesis, revelando el valor didáctico del cine como puente para abordar cuestiones complejas relacionadas con la convivencia, la tolerancia, la comunicación o la adquisición del conocimiento.

En conclusión, el marco teórico de este proyecto defiende que el cine constituye una vía didáctica adecuada para acercar la Filosofía al alumnado de 1.º de Bachillerato. Tal y como Ferrés (2008) expone, no es posible separar completamente razón y emoción dentro del proceso educativo. El aprendizaje significativo requiere implicación afectiva, interés y sensibilidad. El cine permite precisamente generar esa conexión emocional necesaria para que el alumnado no solo comprenda los problemas filosóficos, sino que se sienta interpelado por ellos. Como nos recuerda la etimología, *theoría* comparte su raíz griega con *theatron*, que significa literalmente “lugar para ver”. Frente a la tradicional oposición entre imagen y pensamiento racional, la presente propuesta de innovación defiende que el cine no sustituye al pensamiento filosófico, sino que despierta el deseo de pensar, genera interrogantes y facilita la construcción de un aprendizaje más crítico, reflexivo y significativo.

2.3. La innovación educativa a través del diálogo filosófico

La raíz de la filosofía es, por naturaleza, dialógica. Desde la mayéutica socrática plasmada en los textos platónicos (Platón, trad. 1988), el pensamiento filosófico se ha gestado en el intercambio con el otro. Filosofar implica preguntar, responder, replantear y volver a pensar desde perspectivas distintas.

Bajo este prisma, el diálogo filosófico no debe entenderse únicamente como una técnica metodológica, sino también como una forma o actitud en relación con el conocimiento y con el otro. El diálogo es una dimensión fundamental de lo humano, es un espacio en el que las identidades se alteran para dar lugar a un devenir conjunto. A través del diálogo, las ideas dejan de ser concebidas como posiciones cerradas e inamovibles para abrirse al contraste, la interpretación y la construcción colectiva de significado. Expresado en otros términos, el espacio dialógico permite que el alumnado confronte sus propias creencias, reformule sus argumentos y descubra nuevos ejes desde los que interpretar la realidad.

Desde la epistemología, la ontología, la psicología y la hermenéutica se ha investigado esta dimensión intersubjetiva y cognoscitiva del diálogo. Y, por

supuesto, la dimensión dialógica de la educación ha sido un tema ampliamente desarrollado por diversos autores. Ejemplo de ello, es Vargas González y Quintero Carvajal (2023), quienes argumentan que el diálogo constituye uno de los principales anclajes de los procesos contemporáneos de enseñanza-aprendizaje, precisamente porque permite que el conocimiento surja de la interacción y no de la mera transmisión vertical de contenidos. Esta visión pedagógica también es defendida por autores tan fundamentales de la pedagogía y de la filosofía del lenguaje como Lev Vygotski, Paulo Freire o Mijaíl Bajtín, cuyas posiciones, aunque diversas y heterogéneas, coinciden en comprender el diálogo como un principio educativo esencial.

Sin embargo, más allá de las valiosas aportaciones de estos pensadores, cabe contextualizar la urgencia de este tipo de metodología. En el escenario actual, caracterizado por una creciente polarización ideológica, la saturación informativa y la tendencia hacia la simplificación de discursos públicos, se hace necesario rescatar espacios pedagógicos que permitan el ejercicio del disenso y del pensamiento colectivo. Esta necesidad se fundamenta en la capacidad de escucha activa, la solidez argumentativa y el reconocimiento de la alteridad como pilares de la formación humana e intelectual. En esta línea, Linares Huertas (2021) sostiene que el diálogo filosófico constituye una metodología capaz de transformar la diversidad no en un foco de conflicto, sino en la condición de posibilidad para un *ágora*, un espacio de pensamiento compartido.

La validez o la fundamentación teórica de esta propuesta encuentra su correlato en diversas experiencias de innovación que han explorado la dimensión práctica del diálogo en el Bachillerato. Un referente de la praxis dialógica a citar es la propuesta de innovación de Jaime Roldán (2017) en el I.E.S Almadraba, donde se centró en priorizar la práctica argumentativa y el ejercicio de filosofar frente a las clases magistrales. Roldán (2017), partiendo de las competencias del currículo, realizó en el primer curso de Bachillerato una suerte de propedéutica situando la práctica dialógica como elemento central no solo para la asimilación de contenidos sino también para “enseñar a filosofar” (p. 75). Del mismo modo, Félix González Romero (2012) mostró cómo los espacios de discusión presenciales y virtuales favorecen a mayores niveles

de profundidad crítica y autonomía intelectual en el alumnado de Bachillerato. Estas experiencias ponen de manifiesto que la filosofía se comprende de forma más significativa cuando se convierte en una práctica activa de disenso e interpretación de ideas.

En última instancia, el valor disruptivo de la presente propuesta de innovación no reside de manera aislada en la incorporación del recurso cinematográfico ni de la praxis dialógica, sino en la articulación orgánica de la experiencia audiovisual con el diálogo filosófico. Siguiendo el recorrido de Philippe Meirieu (2016), una de las grandes interrogantes de la pedagogía contemporánea es cómo despertar en el estudiante el verdadero deseo de aprender. Este proyecto propone una estructura donde la mediación visual actúa como el catalizador del asombro y el vehículo que aproxima los contenidos abstractos a la realidad concreta del alumnado. No obstante, es el diálogo posterior el que permite procesar y elevar dicha experiencia hacia el plano conceptual, mediante la mediación de la palabra y la construcción compartida de significado. Así el aula de Filosofía se adapta a las transformaciones culturales y comunicativas contemporáneas sin renunciar al rigor crítico propio de la disciplina.

3. OBJETIVOS

3.1. Objetivo General

Impulsar el aprendizaje significativo de los contenidos de Filosofía en 1º de Bachillerato mediante recursos audiovisuales y el diálogo filosófico.

3.2. Objetivos Específicos

- Desarrollar la competencia cultural del alumnado mediante la integración de materiales audiovisuales.
- Fomentar la capacidad de relacionar los contenidos filosóficos con la experiencia personal y social del alumnado a través del cine y el diálogo filosófico.
- Favorecer la capacidad argumentativa y comunicativa a través de la participación en diálogos y debates filosóficos
- Fomentar el pensamiento crítico del alumnado mediante el análisis e interpretación de problemas filosóficos presentes en narrativas audiovisuales

4. METODOLOGÍA

El presente proyecto de innovación educativa se enmarca en la asignatura de Filosofía de 1º de Bachillerato y su diseño toma como punto de partida o anclaje empírico, la experiencia de prácticas realizada en un centro concertado ubicado en un entorno socioeconómico vulnerable. Este ecosistema escolar, caracterizado por la presencia significativa de alumnado de origen migrante y por una notable diversidad cultural y lingüística, condiciona o, mejor dicho, plantea retos específicos en lo relativo a la capacidad de abstracción, elemento nuclear tanto en este proyecto como en la materia de Filosofía.

Antes de continuar, cabe anticipar que la metodología que vamos a exponer a continuación está guiada por la ley actual de educación en relación al currículo de primero de Bachillerato, en la cual se establece como objetivo la formación del pensamiento crítico y la comprensión a través de la abstracción racional (LOMLOE o Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo)

Para materializar el objetivo general de esta propuesta y responder con precisión a las necesidades identificadas, el presente proyecto estructura su campo de acción en torno a seis ámbitos de mejora. Cabe matizar que estas áreas no se entienden aquí como compartimentos estancos, por el contrario, funcionan retroalimentándose para guiar el aprendizaje significativo del estudiante.

El primero de estos ámbitos coincide con el objetivo principal de la propuesta: la traducción de la abstracción filosófica, cuyo fin no es otro que mediar o facilitar la densidad conceptual que suele operar como obstáculo de entrada para que el alumnado se interese por la materia. Íntimamente ligado a esta área, el proyecto busca fortalecer la atención sostenida y la participación e implicación en el aula, ofreciendo ciertas dinámicas dialógicas y estímulos visuales que anclen la mirada del alumnado y lo sitúen como sujeto activo del proceso de enseñanza-aprendizaje. Como tercer eje, se persigue el manejo autónomo y crítico de los contenidos impartidos, transformando al estudiante en un agente capaz de tratar y procesar la información de forma independiente.

Dada la riqueza multicultural, característica de la sociedad que habitamos, el cuarto ámbito de este proyecto atiende a la dimensión ética a través del diálogo filosófico, trabajando así la capacidad empática y el respeto a las diferencias. Esta área se encuentra estrechamente vinculada con el quinto vector: el cuestionamiento de la propia identidad y de la cultura. El trabajo dialógico busca incidir en este campo al desentrañar los prejuicios identitarios, permitiendo al alumnado reflexionar sobre sí mismo y sobre el otro. Por último, y de manera transversal a toda la propuesta, se sitúa el desarrollo del pensamiento crítico y del juicio propio, como elemento clave para lograr que el aprendizaje sea significativo al conectar los problemas clásicos de la disciplina con la experiencia vital y cotidiana de los jóvenes.

Con este mapa de ruta, la intervención no solo persigue un mero impacto académico, sino que se plantea como método orientado a modificar o reconfigurar la relación del alumnado con la filosofía, en concreto, y con la cultura, en general. Este proyecto de innovación está dirigido, por tanto, a un alumnado heterogéneo enmarcado en el currículo de la asignatura de Filosofía de primero de Bachillerato. La elección de 1º de Bachillerato no es casual, ya que se trata de un momento clave en la formación del alumnado por ser el primer contacto directo con la Filosofía como disciplina. Más allá de que la forma en que se produzca ese primer encuentro puede ser determinante para su trayectoria intelectual, la elección de este curso como contexto de aplicación responde a diversos motivos pedagógicos. Las aulas de primero de Bachillerato son idóneas para poner en práctica un proyecto de innovación de este tipo debido al margen metodológico y el carácter abierto que posee la materia en este año, lo que permite aproximar el pensamiento filosófico a los jóvenes sin la presión inmediata de un examen de acceso a la universidad para el que deban ser preparados.

De este modo, el presente proyecto acota su campo de acción a un plano de concreción temporal y temática: la intervención se desplegará a lo largo de todo el primer trimestre, centrándose en el desarrollo del Bloque 1: Persona. Frente a modelos de carácter más tradicional centrados únicamente en la exposición teórica y la transmisión de contenidos, la presente propuesta introduce una doble mediación metodológica: por un lado, el uso de materiales

audiovisuales como primer encuentro con los problemas filosóficos; y, por otro lado, la articulación del aprendizaje en torno al diálogo y la participación activa del alumnado. Esta combinación, cuya intención es diluir la aridez conceptual del contenido filosófico, se vertebra en la práctica mediante la coordinación de cinco estrategias didácticas:

- **Visualización del contenido audiovisual:** El acceso inicial a los contenidos del Bloque 1 no se produce mediante la lectura de manuales, sino a través de la mediación cinematográfica, planteada aquí como un umbral didáctico para despertar el interés y el deseo por la asignatura. En un primer momento, se proyectará el largometraje íntegro de *Poor Things (Pobres criaturas)*, con el fin de romper con la inercia habitual de la clase, agitar la curiosidad y promover el asombro del alumnado. Posteriormente, en las dos últimas clases previas al cierre de la evaluación del bloque, la secuencia didáctica culminará con el visionado de fragmentos clave seleccionados estratégicamente para la sesión de debate final. Esto permitirá a los estudiantes reinterpretar el material visual de partida desde una estructura compleja mucho más elaborada. A través de este diseño, el proyecto se apoya en la dinámica del círculo hermenéutico, donde la comprensión inicial y puramente intuitiva del film se enriquece y transforma mediante el análisis teórico realizado en el aula, permitiendo al estudiante regresar a la obra con una mirada crítica, fundamentada y madura.
- **Abordaje semi-magistral de los contenidos:** Para consolidar el andamiaje teórico-conceptual de las unidades del Bloque 1, se opta por una metodología de instrucción directa por parte del docente. Esta intervención es imprescindible para garantizar un aprendizaje significativo y un acceso riguroso a la disciplina, ya que, en una etapa como Bachillerato, la complejidad conceptual exige una mediación experta. Sin embargo, esta instrucción trata de eludir la pasividad tradicional al conjugarse de manera constante con el planteamiento de preguntas abiertas por parte del docente y la resolución de dudas específicas del alumnado. De esta manera, se propicia una intervención activa que guía el razonamiento del grupo y convierte la explicación en

un espacio abierto al diálogo, preparando el terreno para las fases de debate.

- **Debate por grupos:** Como fase previa a las tertulias generales, se dispondrán dos sesiones de debate en grupo. El docente establecerá un total de seis grupos de cuatro o cinco personas que trabajarán de forma colectiva sobre los recursos audiovisuales propuestos a partir de una batería de preguntas guía. Durante esta actividad, la estructura física del aula se modificará para permitir la agrupación orgánica de los alumnos, mientras la docente visita los diferentes equipos para dinamizar la discusión. ofrecer una guía cercana y orientar el análisis. Cada una de estas sesiones concluye con una puesta en común en la que los portavoces de cada equipo exponen una síntesis de las conclusiones a las que han llegado, favoreciendo así a la estructuración colectiva del conocimiento.
- **Debate general:** La programación incluye dos sesiones de debate general o plenario. En estas clases, el mobiliario del aula se configurará en forma de “U” para favorecer la visibilidad de todos los interlocutores, democratizar el uso de la palabra, promover la atención sostenida y facilitar el desplazamiento dinámico del docente. En este espacio, la función del profesor consistirá en moderar los turnos de intervención, cuestionar mediante contraejemplos, tensionar los argumentos y, sobre todo, reconducir las opiniones informales hacia contenidos teóricos previamente explicados en las sesiones semi-magistrales.
- **La disertación filosófica como método e instrumento:** Bajo la consigna o el propósito de sustituir el estudio puramente memorístico por modos de comprensión menos enciclopédicos, más profundos y significativos, este proyecto incorpora como método e instrumento de evaluación la disertación. La disertación constituye un excelente modo de evaluación en tanto que permite valorar procesos cognitivos complejos como la expresión escrita, la capacidad del estudiante para problematizar la realidad, el manejo de terminología propia de la materia y la habilidad para tejer puentes argumentativos entre los conceptos y la cultura contemporánea.

Para garantizar la correcta adquisición de esa suerte de destrezas, a mitad de la secuencia didáctica, se dedicará una sesión a enseñar las pautas formales, estructurales y argumentativas para la redacción de un ensayo filosófico. Asimismo, en el meridiano del trimestre, cada estudiante concretará con el docente el tema de su trabajo, el cual deberá pertenecer a una de las unidades temáticas y vincularse directamente con el film *Poor Things* o con otra manifestación cultural que interese al alumno (bajo la aprobación del profesor o profesora).

Para dar soporte y viabilidad a este conjunto de estrategias, se emplearán recursos didácticos específicos vinculados a los anexos de este trabajo. Así, las unidades didácticas completas se recogen en el *Anexo I*; las fichas técnicas que operan como guías de análisis cinematográfico se pautan en el *Anexo II*; y, la batería de preguntas orientativas destinadas a activar las dinámicas de debate se incorporan en el *Anexo III*. Por lo que respecta a la evaluación, se ha optado por un enfoque formativo y continuo centrado en el propio proceso de enseñanza-aprendizaje. La ponderación de la calidad argumentativa, la implicación en el aula y la asimilación conceptual, entre otras competencias, se evaluarán mediante un sistema mixto de instrumentos cualitativos y cuantitativos, estructurado en tres pilares fundamentales: la disertación filosófica (40%), la participación activa y argumentada en el aula (40%) y un examen de desarrollo (20%). Este repertorio múltiple de instrumentos se concretará pormenorizadamente en el apartado dedicado a la evaluación.

En coherencia con todo lo expuesto, el carácter innovador de este proyecto no reside en el uso superficial de la tecnología, sino en la reconfiguración estructural de la manera en que se accede, se traduce y se evalúa el conocimiento filosófico en el aula. Lo verdaderamente disruptivo de este proyecto es que el material audiovisual (el largometraje de *Poor Things*) no es un apéndice ilustrativo ni un aditivo de la teoría sino el nodo o umbral de entrada desde el cual se despierta el deseo y adquieren cuerpo situaciones complejas como la identidad personal, la relación mente-cuerpo o la libertad humana, desde una perspectiva feminsita.

Bajo este prisma, el proyecto plantea un modelo metodológico equilibrado que no rechaza la instrucción directa, sino que la contextualiza y la actualiza para dar respuesta a las necesidades de las nuevas generaciones. De esta forma, la presente propuesta esquiva dos de los grandes riesgos de la pedagogía contemporánea: por un lado, la pasividad y el distanciamiento de la clase magistral lineal; y, por otro lado, la falta de complejidad intelectual y el vacío conceptual que suelen lastrar a ciertos enfoques constructivistas puramente lúdicos o excesivamente abiertos. Asimismo, la innovación se extiende a la fórmula de la evaluación. Al desplazar el peso del examen tradicional en favor de la disertación y la evaluación continua del debate, se transforma de raíz la relación del estudiante con el saber: ya no se premia la réplica enciclopédica o mecánica de apuntes, sino la pericia del alumno para construir un juicio propio (*logos*), problematizar su entorno y argumentar sus posturas con rigor y autonomía.

Esta arquitectura innovadora cobra pleno sentido en la práctica docente al vincularse a través de tres principios metodológico que orientan de manera transversal toda la intervención:

1. *El aprendizaje dialógico*: Se asume que el conocimiento filosófico constituye una construcción compartida que se despliega a través del intercambio mayéutico de ideas, conceptos y opiniones. Al situar el debate en el centro de la secuencia, el aula se instituye como una comunidad o ecosistema de indagación donde el alumnado ejercita competencias como la escucha activa, la contraargumentación y el respeto a la alteridad.
2. *Principio vivencial*: Este criterio exige romper o, mejor dicho, ir más allá de la distancia que presuponen las categorías filosóficas para conectarlas directamente con la realidad existencial de los adolescentes. Abordar problemáticas filosóficas como el ser humano o la identidad desde encrucijadas narrativas visuales que resuenen en sus propias vivencias permite que la filosofía deje de ser una materia ajena y se convierta —expresado desde terminología foucaultiana— en una caja de herramientas para su propio proceso de maduración crítica y construcción personal.

3. *Principio de globalización*: La presente propuesta rechaza la parcelación estricta y estanca de los saberes académicos. A través de la mediación cinematográfica, se construyen puentes interdisciplinares entre la antropología filosófica y la crítica estética, mostrando al estudiante que la Filosofía es un saber transversal y plenamente vigente para interpretar con agudeza la densa cultura audiovisual.

En suma, la convergencia de estos tres principios metodológicos vertebran una praxis innovadora que garantiza la coherencia interna del proyecto, asegurando una respuesta pedagógica comprometida con el aprendizaje significativo de la filosofía que es, al mismo tiempo, deseable y accesible.

4.1. Contenidos

Tal y como se ha fundamentado en el apartado precedente, el presente proyecto de innovación ciñe su campo de acción temporal y temático al primer trimestre del curso y, específicamente, al Bloque 1: Persona. Bajo el cumplimiento de la legislación educativa vigente LOMLOE (2020) y, tomado como referencia el decreto curricular de la asignatura de Filosofía de 1º de Bachillerato de la Generalitat Valenciana, el despliegue conceptual de este bloque queda convenientemente pautado en el *Anexo I* de este trabajo. La elección de este marco temático responde, en última instancia, a su potencialidad para espolpear la reflexión autónoma del alumnado y se orienta de manera directa a la consecución de uno de los objetivos específicos capitales de la propuesta: favorecer la capacidad de relaciones los contenidos filosóficos con al experiencia personal y social del alumnado. En este sentido, las cuestiones relativas a la identidad, la cultura y la libertad constituyen los elementos idóneos para activar el ya enunciado *principio vivencial*, permitiendo trazar un puente entre la tradición filosófica y las inquietudes reales del alumnado.

En consonancia con la doble mediación que vertebra este diseño, la propuesta incorpora una serie de contenidos de carácter específico que definen su dimensión innovadora. Estos contenidos específicos se centran en la

enseñanza sistemática del lenguaje audiovisual como soporte y método para el análisis filosófico. Como bien señala Ferrés (2008), las narrativas audiovisuales suponen un medio privilegiado para la construcción de significados en el contexto educativo actual, en tanto que forma parte del entorno simbólico habitual del alumnado. Por ello, la presente propuesta adopta el largometraje de *Poor Things* como la pieza central de estudio, convirtiendo la disección de sus escenas en la base práctica donde los estudiantes examinan y aplican los conceptos trabajados en el aula.

La elección de este film atiende a su potencial didáctico para desnaturalizar las convenciones sociales, los roles de género y las normas que la ciudadanía suele cumplir de forma acrítica. A través de la mirada de la protagonista (Bella Baxter), que carece de prejuicios, el film funciona como un espejo que cuestiona las raíces de la organización social y el control institucional sobre los cuerpos. Además, la marcada dimensión feminista de la narrativa ofrece una gran oportunidad pedagógica para debatir sobre la emancipación, la soberanía personal y la construcción de la identidad al margen de los mandatos tradicionales.

Asimismo, y de manera complementaria, este bloque de contenidos específicos incorpora la instrucción formal de pautas técnicas, estructurales y argumentativas necesarias para la elaboración de un ensayo filosófico, proporcionando así las herramientas metodológicas indispensables para formalizar por escrito su pensamiento.

Por último, cabe mencionar que la puesta en marcha de estos contenidos compromete y moviliza de manera simultánea múltiples dimensiones que trascienden lo estrictamente disciplinar que dan soporte operativo a los objetivos planteados en este trabajo:

- **Dimensión competencial:** Esta dimensión se vincula con el objetivo específico de fomentar la capacidad argumentativa y comunicativa a través de la participación en los debates filosóficos. De este modo, se orienta al desarrollo de la oratoria en los debates generales y grupales y al dominio de la expresión escrita, aspecto que cristaliza normativamente en la disertación filosófica.

- **Dimensión cultural:** Esta línea de trabajo busca revertir la desvinculación del alumnado respecto a las manifestaciones artísticas más complejas a través de la mediación e interpretación del texto fílmico. Al introducir el cine en el aula, el proyecto lo plantea como un texto que se puede leer, discutir, analizar y descifrar, ayudando así a que los alumnos descubran en los productos culturales contemporáneos dilemas profundos.
- **Dimensión relacional:** Vinculada de manera natural a las dinámicas dialógicas ya enunciadas, esta dimensión promueve la transformación del aula en una comunidad de indagación cooperativa.

Por todo ello, los contenidos de este proyecto van más allá del currículo oficial para abrir un espacio donde la Filosofía se convierta en una herramienta transversal para interpretar el mundo. En definitiva, la convergencia de estos temas y enfoques se orienta de manera conjunta a lograr el objetivo principal de este trabajo: traducir las ideas clave de la asignatura en primero de Bachillerato, manteniendo toda su exigencia, a través del cine y del debate para lograr que los estudiantes aprendan de verdad. Al unir las obligaciones del currículo con estas vertientes más innovadoras, la disciplina se muestra ante el alumnado como una práctica viva, accesible y útil para entender su propia realidad.

4.2. Temporalización y actividades

Tal y como se ha expuesto a lo largo del trabajo, el presente proyecto de innovación se despliega a lo largo de todo el primer trimestre del curso académico. Para lograr un avance progresivo y coherente, la secuenciación didáctica se estructura en cuatro fases sucesivas que combinan las clases semi-magistrales, las dinámicas dialógicas y el análisis cinematográfico, tomando como único eje temático el Bloque 1: Persona y como recurso central el largometraje de *Poor Things*.

A continuación, se detalla la organización de las fases, las sesiones implicadas y su vinculación directa con los objetivos del trabajo:

<i>Fase</i>	<i>Sesiones</i>	<i>Actividad</i>	<i>Objetivo específico</i>
Fase inicial: Presentación y asombro inicial	4 sesiones	Presentación de la asignatura y los métodos de evaluación.	OE 1: Desarrollar la competencia cultural del alumnado mediante la integración de materiales audiovisuales.
		Proyección del largometraje íntegro de <i>Poor Things</i> para activar el interés	
		Continuación del visionado de <i>Poor Things</i> .	
		Finalización del film y diálogo abierto inicial sobre las primeras impresiones de la trama.	
Fase de desarrollo: Andamiaje conceptual y pautas académicas	7 sesiones	Clases semi-magistrales para la explicación de los contenidos teóricos del Bloque 1, conectando las ideas con las escenas del film.	OE 2: Fomentar la capacidad de relacionar los contenidos filosóficos con la experiencia personal y social del alumnado a través del cine y el diálogo filosófico.
		Sesión monográfica a mitad de fase para enseñar la estructura de la disertación filosófica y pactar los temas individuales	
Fase de debate: Diálogo filosófico	4 sesiones	2 sesiones de debate por grupo: análisis en equipos de 4 o 5 personas con fichas de preguntas guía.	OE 3: Favorecer la capacidad argumentativa y comunicativa a través de la participación en diálogos y debates filosóficos.

		2 sesiones de debate general: reconfiguración del aula en forma de "U". Se inicia con el visionado de fragmentos clave y se abre la discusión sobre la evolución de su propia mirada (el "antes y el después")	
Fase de cierre: síntesis y evaluación	1 sesión	Cierre de la secuencia didáctica. Realización de una prueba escrita de desarrollo (20%), evaluación del proyecto a través de una hoja en blanco el mismo día del examen y entrega final de la disertación individual (40%).	OE 4: Fomentar el pensamiento crítico del alumnado mediante el análisis e interpretación de problemas filosóficos presentes en narrativas audiovisuales.

La distribución del tiempo en el aula se ha diseñado para acompañar al alumnado desde una comprensión intuitiva del film hacia una asimilación teórica profunda y autónoma. La primera fase consta de cuatro sesiones. Una primera sesión donde se presenta la asignatura y se explican los mecanismos de evaluación y tres sesiones consecutivas dedicadas al visionado completo de *Poor Things*. El propósito de este arranque es utilizar el cine como medio didáctico que fomente la curiosidad y el asombro ante cuestiones que de otro modo resultarían demasiado abstractas para los adolescentes. Al ver la historia completa desde el inicio, se genera un marco de referencia compartido en el aula que servirá de base para el resto del trimestre.

La segunda fase comprende siete sesiones dedicadas a las clases semi-magistrales en las cuales se conjugará la instrucción directa con el diálogo guiado. Aquí se abordan los conceptos fundamentales del Bloque 1

(como la identidad, el transhumanismo, el libre albedrío o el determinismo), pero evitando el modelo tradicional de clase magistral. El docente introduce los términos apoyándose de manera constante en situaciones que el alumnado ya ha visto previamente en el film. Además, en el meridiano de esta fase se reserva una sesión específica para explicar las pautas de redacción del ensayo y tutorizar individualmente los temas elegidos por cada estudiante, asegurando que tengan herramientas metodológicas necesarias para la expresión escrita.

La tercera fase se centra por completo en el diálogo filosófico a lo largo de cuatro sesiones. En las dos primeras sesiones, los estudiantes trabajan en grupos reducidos de cuatro o cinco personas; allí utilizan las fichas de análisis para orientar sus posturas, perdiendo el miedo a hablar en un entorno de confianza. Después se realizan dos sesiones de debate general con el aula en forma de “U”. Estas dos sesiones plenarias comienzan con el visionado de los fragmentos más significativos de *Poor Things*. El objetivo de este segundo visionado es plantear el debate en torno a un eje central: qué entendieron de esas escenas el primer día de clase y qué son capaces de descubrir ahora en ellas, tras haber estudiado el Bloque I y haber debatido sobre el mismo. El profesor, en esta ocasión, actúa como moderador, invitando a los alumnos a reflexionar sobre su propia evolución y guiándolos para que traduzcan esas impresiones en argumentos académicos.

Por último, en la cuarta fase cierra el trimestre dedicando una sesión a la evaluación del aprendizaje. Tras haber madurado sus ideas colectivamente en los debates y haber contrastado el cambio en su horizonte de sentido, los estudiantes realizan un examen escrito de desarrollo y entregan su disertación individual. Asimismo, el día del examen también se les otorgará una hoja en blanco donde el alumnado expondrá de forma anónima su experiencia sobre las metodologías empleadas como método para evaluar el propio proyecto. En conjunto, la evaluación del alumnado consigue así no premiar la memoria mecánica, sino su esfuerzo a la hora de construir un juicio propio a partir del recorrido compartido en el aula.

4.3. Recursos

Para la adecuada implementación del presente proyecto de innovación es necesario contemplar una serie de recursos de distinta naturaleza que permitan desarrollar las actividades propuestas en condiciones óptimas. Antes de exponer cuáles son los recursos imprescindibles, cabe destacar que este diseño no requiere de infraestructuras extraordinarias, ya que aprovecha los medios disponibles de forma habitual en los centros escolares, lo que asegura su aplicabilidad real en cualquier contexto socioeconómico.

Recursos materiales

Los recursos materiales y didácticos combinan el equipamiento tecnológico básico del centro (ordenador, proyector o pantalla digital y sistema de audio) con los materiales impresos diseñados para estructurar el aprendizaje. Entre estos últimos destacan el dossier de textos seleccionados por el docente, las fichas de análisis cinematográfico del *Anexo II* y la batería de preguntas orientativas del *Anexo III*.

Recursos humanos

Los recursos humanos constituyen uno de los motores fundamentales para la aplicación del presente proyecto. Por un lado, el docente de Filosofía actúa como mediador indispensable para ofrecer el andamiaje conceptual en las exposiciones teóricas, guiar de forma individualizada el enfoque en cada disertación y moderar los plenarios. Por otro lado, el alumnado se sitúa como el agente central y activo a través de su implicación cooperativa. Adicionalmente, dado el entorno multicultural y lingüísticamente diverso del centro, se contempla la coordinación con el departamento de orientación o los profesionales de apoyo para asegurar que todo el alumnado acceda de manera óptima a los materiales de trabajo.

Recursos espaciales

En lo relativo a los recursos especiales, se limitan al uso del aula ordinaria de referencia. Sin embargo, en sintonía con las estrategias expuestas,

este espacio físico se configura según la actividad: se mantiene la disposición tradicional para el visionado inicial y las sesiones semi-magistrales; se organiza el mobiliario en seis islas de trabajo para las sesiones por equipos; y se adopta una distribución en “U” durante los debates generales con el fin de favorecer que los alumnos se miren de frente y democratizar el uso de la palabra.

5. EVALUACIÓN

Para que esta iniciativa de innovación trascienda la mera declaración de intenciones y sea verdaderamente fructífera, es necesario analizar si la mediación audiovisual y el diálogo filosófico han operado efectivamente como catalizadores del pensamiento abstracto. Evaluar este proyecto implica, por tanto, discernir si el aprendizaje metodológico realizado durante el primer trimestre ha logrado trazar un puente hacia el aprendizaje significativo o si, por el contrario, ha necesitado ajustes durante su aplicación. Para ello se utilizarán los propios instrumentos de evaluación del alumnado como uno de los principales indicadores de éxito o fracaso de la propuesta. De este modo, los resultados obtenidos en la práctica del aula reflejarán la pertinencia del diseño. En concreto, el sistema de evaluación se vincula directamente con los objetivos específicos para observar la validación del mismo:

Tabla 1.
Evaluación del cumplimiento de los objetivos.

<i>Instrumento de evaluación</i>	<i>Criterios de evaluación</i>	<i>Objetivo específico (OE)</i>
<i>Disertación filosófica</i>	<i>Grado de asimilación profunda y apropiación significativa de los conceptos abstractos. Nivel de autonomía y de la capacidad crítica y relacional.</i>	<i>OE1, OE2, OE4</i>
<i>Participación y diálogo filosófico en el aula</i>	<i>Calidad del clima del aula, fluidez y organicidad del debate socrático, y capacidad de las narrativas fílmicas como detonante del interés y la motivación.</i>	<i>OE1, OE2, OE3</i>
<i>Examen escrito</i>	<i>Capacidad de transferencia y consolidación individual de los conocimientos dados y contruidos colectivamente</i>	<i>OE4</i>

Nota. Esta tabla muestra la evaluación del cumplimiento de los objetivos específicos.
Fuente: Elaboración propia.

Para complementar estos resultados, el presente diseño metodológico cuenta con dos herramientas clave de evaluación cualitativa: el diario de campo docente y la técnica anónima de la “hoja en blanco”. Se propone, de este

modo, una triangulación metodológica fundamentada en la convergencia de miradas cualitativas.

El primero de estos métodos consiste en la observación participante, materializada a través de un diario de campo. En este registro, el docente anotará de forma sistemática la receptividad del alumnado ante los materiales seleccionados, la complejidad de los conceptos tratados y la fluidez de los debates —entre otros elementos destacables— permitiendo así una autorregulación constante y una documentación del proceso de enseñanza-aprendizaje en el marco del presente proyecto.

Asimismo, como se ha mencionado anteriormente, el proyecto integra la subjetividad del estudiante mediante la técnica de la “hoja en blanco”. Al concluir el trimestre, se invita al alumnado a realizar una reflexión anónima de su propia vivencia del aprendizaje. El propósito no es recabar una satisfacción superficial, sino desvelar qué métodos han espoleado genuinamente su erotismo hacia el saber y qué autores, metodologías o temáticas han resultado disonantes. La sínfisis entre el diario docente y esta suerte de autognosis o autoevaluación del grupo garantiza una mirada holística, capaz de constatar si el proyecto posee la flexibilidad necesaria para cumplir el objetivo general (generar un aprendizaje significativo) y habitar las contingencias reales del aula de Filosofía. Bajo esta premisa y, con el propósito de sistematizar los indicadores que permitirán verificar la consistencia interna de la intervención, se presenta la siguiente tabla:

Tabla 2.
Evaluación de la validez del diseño del proyecto.

<i>Elemento de evaluación</i>	<i>Criterios de evaluación</i>	<i>Instrumento de evaluación</i>
<i>Pertinencia o eficacia de la mediación audiovisual</i>	<i>Capacidad de las narrativas fílmicas para actuar como umbral o exordio de conceptos filosóficos complejos.</i>	<i>Diario de campo y “hoja en blanco”.</i>
<i>Clima del aula y diálogo</i>	<i>Calidad y organicidad de los diálogos generados, valorando la transición de la opinión (doxa) al</i>	<i>Observación directa del docente y registro en el diario de campo</i>

	<i>razonamiento fundamentado (logos)</i>	
<i>Impacto en el ecosistema del aula</i>	<i>Grado de implicación emocional e intelectual del alumnado y fomento del pensamiento crítico autónomo</i>	<i>“Hoja en blanco”</i>

Nota. Esta tabla sistematiza los indicadores destinados a corroborar la consistencia y la eficacia pedagógica del proyecto de innovación.

Fuente: Elaboración propia.

6. REFLEXIÓN Y VALORACIÓN FINAL

Llegados al momento del balance, se vuelve basal examinar las potencias, las fisuras y la viabilidad del itinerario diseñado, evaluando en qué medida esta propuesta logra reconfigurar los canales de acceso a la Filosofía en 1º de Bachillerato y responder de manera eficaz a las urgencias culturales y pedagógicas de nuestro tiempo.

Al evaluar las virtudes cardinales del proyecto, considero que destaca, en primer lugar, la capacidad del mismo para traducir conceptualmente los problemas filosóficos sin menoscabar el rigor de la disciplina. Es decir, en base al diseño metodológico propuesto, el proyecto no claudica ante la densidad abstracta del Bloque 1: Persona ni se opta por una reducción del currículo o simplificación condescendiente. En su lugar, se ofrece un exordio estético a través de la narrativa visual de *Poor Things* que opera como un anclaje sensible, material e intuitivo. En un ecosistema escolar habitado por adolescentes expuestos a una atención fragmentada y a una desvinculación de cualquier cosa relacionada con lo cultural o lo abstracto, el proyecto logra trazar un puente para capturar su asombro y su deseo utilizando el propio lenguaje icónico de los estudiantes. Así el film se sitúa como dispositivo epistemológico que estimula el deseo de saber.

Otra fortaleza fundamental estriba en su absoluta viabilidad y sostenibilidad económica, factor clave para su implantación en cualquier centro educativo. La intervención se puede alinear a los centros con menores recursos, pues el único soporte indispensable es un proyector audiovisual básico, presente ya en las aulas occidentales contemporáneas. Esta ausencia de costes directos garantiza que el proyecto sea una propuesta económica y viable, demostrando que la innovación educativa no reside tanto en la opulencia de recursos como en la organicidad del diseño metodológico.

Más allá de las fortalezas que presenta este proyecto, adentrándonos ahora en el potencial innovador, cabe volver a señalar que el valor disruptivo de esta propuesta no reside de manera aislada en la introducción del recurso cinematográfico ni en la apertura de debates en el aula, elementos ya comunes en la literatura pedagógica. La auténtica innovación de este trabajo estriba en

la articulación simbiótica de ambas dimensiones mediante una estrategia explícita de traducción hermenéutica que, como ya se ha expuesto, subvierte el uso tradicional y deficitario del cine en las Ciencias Humanas —donde suele ser reducido a una mera ilustración o concesión lúdica—. Al proponer que el film despliegue los dilemas antropológicos de la filosofía, la imagen dispara la implicación afectiva y el impulso deseando hacia el conocimiento, mientras que la clases semi-magistrales y la mediación mayéutica del docente elevan esa experiencia estética hacia la abstracción teórica, intentando romper así la histórica condena que oponía la imagen a la racionalidad.

Del mismo modo, esta disrupción metodológica se transfiere directamente a la arquitectura de la evaluación. En un momento histórico signado por la irrupción de la Inteligencia Artificial, el proyecto innova al blindar la autoría del estudiante mediante la instauración de un espacio de evaluación procesual, cooperativo y tutorizado individualmente que, en última instancia, demuestra que la filosofía puede ser habitable para las identidades adolescentes contemporáneas.

Sin embargo, considero que reconocer la validez de esta propuesta también debe pasar por cartografiar con honestidad sus limitaciones. Ante este proyecto se presentan dos claros obstáculos: la rigidez horarios del calendario escolar frente a la urgencia del temario oficial y las barreras lingüísticas de un aula multicultural al transitar del impacto visual a la disertación escrita. No obstante, pienso que estas restricciones podrían disolverse, con algunos reajustes, ante la enorme plasticidad del diseño metodológico.

En última instancia y, para concluir este trabajo, me gustaría expresar que este proyecto ha sido, ante todo, una oportunidad de aprendizaje e iniciación. Considero que diseñar esta propuesta como docente me ha enseñado las dificultades reales del profesorado y los retos contemporáneos hacia los que me quiero dirigir en mi futuro como maestra de secundaria. Innovar no es una tarea fácil, sobre todo dadas las condiciones materiales que tienen los docentes. Por ello, este proyecto no pretende ofrecer soluciones definitivas, sino que representa un humilde intento de encontrar nuevas vías para que el alumnado se sienta interpelado por la Filosofía.

7. REFERENCIAS

- Deleuze, G. (1987). *La imagen-tiempo. Estudios sobre cine 2* (I. Agoff, Trad.). Paidós.
- Ferrés, J. (2008). *La educación como industria del deseo: Un nuevo estilo comunicativo*. Gedisa.
- Farré, M., Papaseit, E., Pérez Mañá, C., & Baños, J. E. (2020). El cine comercial como recurso para la docencia de la Farmacología. *Revista de Medicina y Cine*, 16(1), 55-76.
https://revistas.usal.es/cinco/index.php/medicina_y_cine/article/view/rmc20201615556
- González Romero, F. (2012). Aprendiendo a filosofar dialogando en clase de Filosofía. Experiencias con los textos en segundo de Bachillerato. *Padres y Maestros / Journal of Parents and Teachers*, (343), 20–24.
<https://revistas.comillas.edu/index.php/padresymaestros/article/view/512>
- Lázaro López, J. A. (2024). Teaching how to make films is teaching how to think: Bases for a pedagogical reorientation of audiovisuals / Enseñar a hacer cine es enseñar a pensar. *Pensamiento*, 80(311).
<https://doi.org/10.14422/pen.v80.i311.y2024.010>
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE). *Boletín Oficial del Estado*, núm. 340, de 30 de diciembre de 2020, 122868-122953.
<https://www.boe.es/boe/dias/2020/12/30/pdfs/BOE-A-2020-17264.pdf>
- Lanthimos, Y. (Director). (2023). *Poor Things* [Película]. Searchlight Pictures.
- Linares Huertas, O. (2021). Entrenarnos en el pensamiento. Claves para la práctica del diálogo filosófico como herramienta de innovación social. *Revista Iberoamericana de Economía Solidaria e Innovación Socioecológica*, 4(1). <https://doi.org/10.33776/riesise.v4i1.5237>

Meirieu, P. (2016). *Recuperar la pedagogía: De lugares comunes a conceptos clave*. Paidós.

Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2022). *Real Decreto 243/2022, de 5 de abril, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas del Bachillerato*. Boletín Oficial del Estado, núm. 82, de 6 de abril de 2022.
<https://www.boe.es/buscar/pdf/2022/BOE-A-2022-5521-consolidado.pdf>

Pérez Martínez, V. M. (s.f.). *El cine como recurso didáctico en la formación docente: percepciones y aplicaciones en el aula*. Actas del Congreso Internacional de Educación y Diversidad. Universidad San Jorge.

Platón. (1988). *Diálogos IV. República* (C. Eggers Lan, Trad.). Gredos.

Roldán, J. (2017). Enseñar filosofía argumentando (en el Bachillerato). *Murmullos Filosóficos*, 6(12), 71–80.
<https://revistas.unam.mx/index.php/murmullos/article/view/61265>

Soto Calderón, A. (2020). *La performatividad de las imágenes*. Metales Pesados.

Vargas González, C. A., & Quintero Carvajal, D. P. (2023). Aportes de la mayéutica socrática a la educación dialógica. *Sophia. Colección de Filosofía de la Educación*, 35, 73–96.
<https://doi.org/10.17163/soph.n35.2023.02>

8. ANEXOS

8.1. Anexo 1. Unidades temáticas

3.1. Bloque 1. Persona.

- Especificidad del saber filosófico y sus métodos
- El ser humano como problema filosófico
- Antropología filosófica: cultura, etnocentrismo, relativismo cultural y decolonización
- El problema de la identidad personal. Identidad digital, inteligencia artificial y transhumanismo
- El problema del determinismo. Necesidad, azar y libertad

8.2. Anexo 2. Ficha técnica análisis filosófico-cinematográfico

Asignatura: Filosofía (1.º de Bachillerato)

Unidad Didáctica de Anclaje: Bloque 1: La especificación del saber filosófico / Antropología

Alumno/a: _____

Fecha: _____

- Título: *Poor Things (Pobres criaturas)*; Dirección: Yorgos Lanthimos, Año: 2023; Guion: Tony McNamara (Basado en la novela homónima de Alasdair Gray, 1992)
- Influencias Estéticas: Expresionismo alemán (*El gabinete del doctor Caligari*) y Surrealismo francés (Luis Buñuel).

Genealogía del Mito: El film se erige como una relectura contemporánea del mito de Frankenstein. Desde la publicación de la obra original de Mary Shelley en 1818, este relato ha ejercido una gran fascinación en la cultura occidental. El historiador teatral Steven Airfy cataloga hasta una veintena de reproducciones

Anexos

dramáticas previas a la célebre adaptación cinematográfica de James Whale en 1931. El propio Whale, consciente de la profunda crítica social inscrita por Shelley, incluyó a la autora como personaje inicial en su secuela *La novia de Frankenstein* (1935). *Poor Things* recoge este testigo crítico en la era contemporánea.

Ambientada en una distopía de estética victoriana, la película narra la historia de una mujer encinta que decide terminar con su vida. El científico Godwin Baxter rescata el cuerpo y, mediante una intervención quirúrgica radical, reemplaza el cerebro de la madre por el de su propio feto viable. El resultado es Bella Baxter: un ser humano con una corporalidad madura pero con una mente infantil, exenta de sesgos normativos. Bella encarna la figura de una "Frankenstein" hipercompleja que examina el mundo desde una mirada originaria, desvelando a través de su maduración las dinámicas de poder, los absurdos sociales y las estructuras de control que constriñen la subjetividad moderna.

El director, Yorgos Lanthimos, utiliza la composición visual como un dispositivo epistemológico que traduce formalmente la evolución cognitiva y filosófica de la protagonista. Presta especial atención a los siguientes elementos estéticos durante el visionado:

1. El encuadre en Gran Angular (Ojo de pez):

Genera una deformación óptica de los escenarios. Simboliza la mirada de la infancia: una perspectiva donde el entorno se percibe exageradamente grande, extraño y ajeno, situando al espectador en la posición de extrañamiento de Bella.

2. El binomio Blanco y Negro / Colores brillantes:

El blanco y negro domina el primer acto. Representa el confinamiento de Bella en el hogar del creador; un mundo sin experiencia ni color.

Luego, los colores vivos y los cielos pintados brotan cuando Bella sale al exterior. Reflejan la irrupción del asombro ("thaumazein") y la aventura existencial

3. El Amarillo Opresivo y de Transición:

A medida que Bella avanza, los tonos pastel tornan en un amarillo anaranjado y denso. Coincide con su despertar político en Alejandría, donde descubre la desigualdad de clases y la crueldad del mundo, rompiendo la ingenuidad inicial.

4. La Armonía Bucólica Final:

En el desenlace, el film prescinde de los filtros cromáticos artificiales. Los escenarios adoptan sus colores naturales, orgánicos y tranquilos. Esto simboliza la emancipación de Bella: una mirada madura que ve las cosas como parecen ser, liberada de algún modo de la dominación que le imponen a lo largo del film.

8.3. Anexo 3. Batería de preguntas orientativas

Tras el visionado del film y la lectura de la ficha técnica, utilizaremos las siguientes cuestiones como ejes dinamizadores de nuestro diálogo socrático en el aula. El objetivo no es hallar una respuesta única, sino transitar cooperativamente en grupos de 4 o 5 personas de la mera opinión (*doxa*) al razonamiento fundamentado (*logos*). Las cuestiones planteadas corresponden a las unidades temáticas dadas.

1. La especificidad del saber filosófico y sus métodos

Al inicio de la película, el mundo de Bella se filma en blanco y negro y con lentes deformantes. Al salir al exterior, el entorno estalla en colores fantásticos y brillantes. Paralelamente, los adultos del film se muestran aburridos o condicionados por prejuicios racionales, mientras que Bella se asombra constantemente por lo que la rodea.

- *Preguntas orientativas:* ¿De qué manera el despertar cromático y sensorial de Bella encarna el concepto de asombro (*thaumazein*) defendido por Aristóteles como el motor del saber? Si relacionamos el confinamiento inicial en blanco y negro con el mito de la caverna de Platón, ¿puede interpretarse la salida de Bella de la casa de Godwin

como la liberación del prisionero que rompe con las sombras de la *doxa*?
¿Nos hace la mirada descondicionada de la infancia más aptos para filosofar que la mirada habituada del adulto?

2. El ser humano como problema filosófico

El creador de Bella se llama Godwin, un juego de palabras que se traduce como "*Dios gana*", rescatando la *hibris* (desmesura) de jugar a ser creadores divinos. Godwin reemplaza el cerebro de una mujer victoriana que se ha suicidado por el de su propio feto, desafiando los límites de la vida y la muerte mediante la cirugía y la técnica.

- *Preguntas orientativas:* Tomando como referencia el imperativo categórico de Kant, ¿actúa Godwin de forma moral al utilizar el cuerpo de la madre y la vida de la hija como un mero experimento científico para sus fines biológicos, o atenta contra la dignidad humana? Si analizamos el nombre del personaje ("*God-wins*"), ¿representa este cirujano la profecía de sobre el advenimiento de un ser humano que sustituye a Dios a través de la voluntad de poder y el control tecnológico? ¿Dónde terminan los límites morales de la ciencia cuando se trata de rediseñar la vida?

3. Antropología filosófica: cultura, etnocentrismo, relativismo y decolonización

Bella Baxter no ha sido educada bajo las instituciones tradicionales (familia, iglesia, estado); por tanto, desconoce las normas de cortesía, las divisiones de clase y las restricciones de género de la Inglaterra victoriana. Durante su viaje, personifica un experimento antropológico vivo que desvela los absurdos de las convenciones sociales.

- *Preguntas orientativas:* Si confrontamos las tesis sobre el estado de naturaleza, ¿el comportamiento libre, impulsivo y originario de Bella da la razón a Hobbes (el ser humano es salvaje y necesita la cultura para civilizarse) o a Rousseau (el ser humano es intrínsecamente libre y la sociedad burguesa lo encadena y corrompe)? Desde la perspectiva de la

filosofía feminista de Simone de Beauvoir, ¿cómo demuestra Bella que "no se nace mujer, sino que se llega a serlo"? ¿De qué manera su total indiferencia hacia las normas de etiqueta victorianas pone en evidencia que los roles de género son construcciones culturales artificiales y no determinaciones biológicas?

4. El problema de la identidad personal. Identidad digital, inteligencia artificial y transhumanismo

La premisa de la película plantea una paradoja radical: el cuerpo articulado pertenece a una mujer adulta, pero el cerebro implantado pertenece a su feto viable, dando origen a una identidad híbrida. Esta necesidad del ser humano de crear vida artificial o mejorada biomecánicamente conecta a Bella con una larga genealogía de "Frankensteins" (Pinocho, *Frankenweenie*, etc.).

- *Preguntas orientativas:* Según la teoría de la identidad de John Locke, ¿quién es realmente Bella Baxter: la madre muerta que posee la materialidad del cuerpo o el bebé del que proviene su cerebro y su conciencia en desarrollo? ¿Apoya esta película el dualismo radical de Descartes al sugerir que la mente se puede mudar de un cuerpo a otro como una pieza de recambio? Si vinculamos la creación de Bella con las promesas actuales del Transhumanismo y la Inteligencia Artificial, ¿perdemos nuestra condición humana al hibridar nuestra biología con la tecnología o es este el destino inevitable de nuestra especie para superar sus propios límites?

5. El problema del determinismo. Necesidad, azar y libertad

A lo largo de la historia, Bella es disputada por diferentes figuras masculinas que intentan delimitar sus movimientos, encerrarla en jaulas doradas (como Duncan Wedderburn o Alfie) y controlar su destino. En el segundo acto (Alejandría), el color amarillo opresivo y anaranjado inunda la pantalla cuando ella descubre las desigualdades de clase, lo que altera su visión del mundo. El film concluye en un jardín pacífico de armonías suaves, donde ella decide estudiar medicina y adueñarse de su propia vida.

Anexos

- *Preguntas orientativas:* Cuando Bella descubre la miseria en Alejandría y decide donar el dinero de Duncan, ¿cómo despierta en ella la conciencia crítica frente a lo que Karl Marx denominaría el determinismo socioeconómico y la opresión de clase? Atendiendo al existencialismo de Sartre, ¿es Bella el resultado determinado de los hombres que intentaron someterla o demuestra que, incluso en las peores condiciones, el sujeto es responsable de inventar su propia esencia a través de sus elecciones libres? ¿Qué significa, en última instancia, que Bella conquiste su autonomía al final de la película viendo las cosas con sus "colores reales"?