

El cine y la filosofía: Nietzsche en 2º de Bachillerato

Andrea Stella

(MESOB) Especialidad de Filosofía



MÁSTERES
DE LA UAM
2020-2021

Facultad de Formación de Profesorado



MÁSTER EN FORMACIÓN DE PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA Y BACHILLERATO

Título

El cine y la filosofía: Nietzsche en 2º de Bachillerato

Autor: Andrea Stella

Tutor/a: José Gaspar Birlanga Trigueros

TRABAJO DE FIN DE MÁSTER

Curso académico: 2020/2021

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	1
1.	1
2.	1
3.	3
4.	4
1. PRIMERA PARTE	6
1.1 La imbricación entre el cine y la filosofía	6
1.2 Filosofía, conceptos e imágenes	15
1.3 Filosofía, cine y pensamiento	20
2. PROYECTO DE UNA UNIDAD DIDÁCTICA.....	27
2.1 Introducción	27
2.2 Justificación normativa	28
2.3 Contextualización y características del Centro	28
2.4 Características del alumnado	29
2.5 Objetivos y competencias (según la legislación vigente)	29
<i>Objetivos</i>	29
<i>Competencias</i>	29
2.6 Contextualización de la unidad didáctica en las programaciones del Centro	31
2.7 Contenidos de la unidad didáctica.....	32
2.8 Metodología, recursos, temporalización y actividades.....	33
<i>Metodología</i>	33
<i>Recursos</i>	34
<i>Temporalización</i>	37
<i>Actividades</i>	37
2.9 Atención a la diversidad	38
2.10 Evaluación.....	39
<i>Instrumentos de evaluación</i>	39
<i>Atención a la diversidad</i>	41
<i>Recuperación</i>	41
2.11 Presentación de las películas	42
3. CONCLUSIONES	47
BIBLIOGRAFÍA	51
BIBLIOGRAFÍA PRINCIPAL.....	51
BIBLIOGRAFÍA ESPECÍFICA.....	53
<i>Libros de texto para la materia de “Historia de la filosofía” en 2º de Bachillerato</i>	53
<i>Obras de Nietzsche</i>	53

FILMOGRAFÍA.....	54
FILMOGRAFÍA UTILIZADA PARA LA UNIDAD DIDÁCTICA.....	54
FILMOGRAFÍA SECUNDARIA.....	54
ANEXOS.....	56
Anexo I. Referencias normativas	56
Anexo II. Objetivos generales de la etapa de bachillerato en la legislación vigente	56
Anexo III. Objetivos didácticos específicos de la unidad didáctica.....	57
Anexo IV. Plan de desarrollo de las sesiones	59
Anexo V. Tabla de objetivos, competencias, contenidos, actividades y evaluación	60

INTRODUCCIÓN

1.

Este Trabajo de Fin de Máster se plantea como objetivo desarrollar una propuesta innovadora para la asignatura de Historia de la Filosofía de 2º de Bachillerato, basada en las posibilidades del cine para ser utilizado como forma de pensamiento en imágenes, a fin de establecer una conexión didácticamente fecunda con el pensamiento de Nietzsche. Para ello, se propondrá una unidad didáctica, delineada en torno a los contenidos indicados en el Bloque 5 de la asignatura de “Historia de la Filosofía”, que plantea el uso de algunos fragmentos de películas y serie televisivas para la comprensión y la profundización de la filosofía nietzscheana. Mediante dicha unidad didáctica aquello que se pretende proporcionar al alumnado es, en primer lugar, el dominio de los contenidos obligatorios sobre el filósofo alemán de cara a la EvAU; en segundo lugar, el desarrollo de las competencias que se contemplan en el currículo para el Bachillerato de la Consejería de Educación, Juventud y Deporte de la Comunidad de Madrid. Y, finalmente, el fomento de la capacidad crítica de los alumnos, para que no sólo se aprendan los contenidos filosóficos vinculados a la figura de Nietzsche, sino también para que sean capaces de empezar a filosofar a partir de esos mismos contenidos.

2.

La reflexión sobre el cine y su uso en el aula no es una cuestión reciente. Manuel Bartolomé Cossío y Ángel Llorca (Del Pozo Andrés, 1997) o, más tarde, Lorenzo Luzuriaga (1929), entre otros, a principios del siglo XX ya plantearon la posibilidad de pensar en una propuesta de educación a través del cine, ya que el escenario de su época ya situaba al cine como factor educativo –hasta llegar a las posturas extremas de Griffith o Edison (1915), quienes incluso llegaron a pronosticar la desaparición de los libros de texto (López Martín, 2013). Lo cierto es que el cine, desde su origen en 1895, siempre ha fascinado a los ojos de quienes asistían al fenómeno de la imagen en movimiento en la pantalla. Sin embargo, desde el retrato de la vida cotidiana presente en las primeras películas de los hermanos Lumière, hasta el advenimiento de la narrativa cinematográfica en 1902, era algo unimaginable pensar que la filosofía podría un día ser tomada como elemento de discusión. Como afirmó España (1994), el cine, que en sus orígenes aparecía como un entretenimiento de masas, tomado como factor ideológico y propagandístico tanto en la primera como en la segunda Guerra mundial, no tenía como objetivo la problematización de temas a través de la imagen. Si esto pudo hacerse en algún momento anterior a la construcción de la narración cinematográfica,

se debió en gran medida a la mirada y a la imaginación del espectador, es decir, a la intencionalidad del sujeto que intuía y percibía la obra. Sin embargo, es a partir del momento en que el cine comienza a “contar historias”, cuando se convierte en un medio “narrativo” y acaba teniendo, en cierta medida, la posibilidad de desarrollar “problematizaciones”, algo que lo convierte en un campo fértil para el pensamiento filosófico.

Esta posible aproximación o imbricación entre el cine y la filosofía es una discusión que permea el análisis de algunos autores como Deleuze (1987), Curi (2000) Pourriol (2012), Benjamin (2003), Lipovetsky y Serroy (2009), Cabrera (2015), todos comprometidos con el intento de pensar los límites y posibilidades de la relación entre filosofía y cine. Sin embargo, también hay reflexiones, como las de William Irwin, que no tienen como preocupación principal el uso del cine como factor de educación filosófica – un tema que, en cambio, será el eje argumentativo de este trabajo. El objetivo de este tipo de publicaciones es acercar la filosofía a la llamada *pop culture*, o cultura popular, que en los últimos años se ha convertido en una verdadera “fiebre editorial” tras el éxito de ventas de libros que relacionan temas de filosofía con series televisivas de conocimiento popular como *Los Simpsons*, *The Big Bang Theory*, *Breaking bad*, *Juego de Tronos*, *South Park*, *Lost*, etc. La cuestión es que estas publicaciones buscan, en buena medida, utilizar el movimiento de la imagen, ya sea mediante series o películas, como forma de ilustrar de manera “ligera” y “simplificada” los problemas planteados a lo largo de la historia del pensamiento filosófico. Sin embargo, este uso de la imagen en movimiento como “ilustración” o “expresión” del pensamiento filosófico ha reducido la filosofía en el cine a una mera “representación” de los problemas abordados en el texto clásico de la filosofía, convergiendo directamente con la crítica establecida por Gilles Deleuze en su obra *Diferencia y Repetición* (2002), donde el filósofo francés señala que la tradición filosófica desde Platón se basa en la representación y la identidad, eliminando la definición de la filosofía como actividad creativa.

Esta visión de la filosofía en el cine como ilustración del pensamiento filosófico ha influido en buena parte de las construcciones metodológicas sobre la enseñanza de la filosofía que se han ido proponiendo hasta hoy en día. Su núcleo reflexivo coincide con la (obsoleta) crítica a la imbricación entre el cine y la filosofía, cuyo planteamiento fundamental se refiere a la cuestión de que no hay potencial en el cine para ser filosófico. De ahí que, en la mayoría de los casos de empleo de películas en las clases, éstas últimas se utilicen tan sólo para servir como medio de transmisión del conocimiento filosófico. Desde luego, se trata de un planteamiento totalmente legítimo. Sin embargo, aun reconociendo su interés, debería ser puesto en duda este uso de la película como mera ilustración o movilización, puesto que se trata de una postura que,

principalmente por errores metodológicos en el uso de las películas, le quita su potencialidad crítico-creativa a la imagen-movimiento. He aquí, por lo tanto, uno de los aspectos originales del presente trabajo de investigación: en el caso de mi propuesta didáctica, en efecto, no se tratará tan sólo de echar mano de los materiales cinematográficos y televisivos para encontrar ejemplificado en ellos el pensamiento de Nietzsche; sino que, a través de la visión y el análisis de algunos fragmentos de filmes, en mi propuesta de innovación didáctica de lo que se trata es, principalmente, de brindar al alumnado las herramientas para aprender la filosofía de Nietzsche y, a partir de ahí, para filosofar con (y, posiblemente, en contra de) el filósofo alemán.

Ahora bien, antes de pensar en la cuestión metodológica del uso del cine en la enseñanza de la filosofía, hay que pensar primero si el cine puede ser filosófico: ¿existe un punto de encuentro entre la filosofía y el cine? ¿Puede el cine ser filosófico? ¿Cómo? ¿Se puede utilizar el cine como factor de aprendizaje de la Filosofía en el Bachillerato? Será a partir de las posibles respuestas a esas preguntas cuando, a continuación, en este trabajo se procurará aportar un enfoque práctico, así como una determinada filmografía capaz de problematización el pensamiento nietzscheano, planteando el diseño de una unidad didáctica sobre la enseñanza de la filosofía de Nietzsche mediante la visión, el análisis y la discusión de algunos fragmentos de películas y series televisivas, tomados como ejemplos de problematización tanto de esa imbricación como de la misma filosofía nietzscheana.

3.

Hay dos pensadores en los que me apoyaré a la hora de plantear en este trabajo de investigación la cuestión de cómo involucrar directamente el cine en la enseñanza de la filosofía (nietzscheana): Gilles Deleuze y Julio Cabrera. En el caso del Deleuze (1987), el punto de partida que su reflexión ofrece para pensar en la posible imbricación entre filosofía y cine es la idea de que el “buen cine” se presenta como una instancia que mueve el pensamiento y que reflexiona sobre su naturaleza. Partiendo de la idea de que el cine brinda un movimiento reflexivo que va de la imagen al concepto, y del concepto a la imagen produciendo un valor semántico que llamaré “choque”, el autor francés ha introducido la idea de que algunas películas no sólo problematizan, sino que teorizan algo sobre el mundo y la relación que el hombre establece con él a través del pensamiento. La conmoción o el asombro que provoca la imagen, de hecho, no descansa en ella, sino en el significado que asume para el pensamiento, residiendo en esta “vivencia” el poder del cine que “piensa”, es decir, que es filosófico. Anclado en la reflexión fílmica de cineastas consagrados como Eisenstein, Pasolini y Godard, el

filósofo francés llega, así, a destacar la relación intrínseca entre el cine y la propia naturaleza del pensamiento.

Por otra parte, también las reflexiones sobre el cine y la filosofía planteadas por Cabrera (2015) son elementos importantes para destacar la estrecha relación entre cine y filosofía, porque a través de ellas el autor argentino destaca que la experiencia fílmica es capaz de producir conceptos como los creados por los filósofos a lo largo de la historia de la filosofía. Tales conceptos, que el autor los denomina “conceptos-imagen”, serían el producto de una buena realización cinematográfica. Además, según el autor, estos conceptos se aprenden a partir de una experiencia “logopática”, que implicaría tanto la capacidad de afectar a los sentidos (*pathos*) como la capacidad de pensar y reflexionar lógicamente (*logos*), haciendo de la película una verdadera experiencia filosófica. Las películas, por tanto, no sólo “piensan”, sino que son verdaderas máquinas de pensar, debido al potencial “logopático” que reside en las imágenes. De ahí que, para Cabrera, algunos cineastas no sean meros directores, sino directamente filósofos, en la medida en que son capaces de problematizar en sus películas ideas y conceptos que sólo podrían ser tratados mediante la comprensión y la lectura de un texto filosófico.

Aunque Deleuze y Cabrera piensan la imbricación entre cine y filosofía cada uno a su manera, ambos creen que el acercamiento entre cine y filosofía no es gratuito, sino que tiene sus motivaciones y justificaciones, es decir, que se trata de una relación que merece ser pensada. He aquí, por tanto, el problema central de su investigación (y de la presente): ¿sería posible pensar en una imbricación entre filosofía y cine? ¿No serían, en cambio, dos cosas radicalmente distintas y, por tanto, incompatibles? ¿Sería correcto decir que las películas tienen una intencionalidad filosófica y, yendo más allá, sería posible utilizarlas en el aula para promover el aprendizaje de la filosofía?

Tratar de contestar a estas preguntas, planteando una reflexión conceptual sobre la imbricación entre la filosofía, el cine y la enseñanza desde una perspectiva teórico-metodológica e implicando al Centro escolar, a los alumnos y al profesor, será, por tanto, uno de los objetivos principales de esta investigación. A partir de esta base reflexiva, a continuación, se tratará de resolver el aspecto práctico de la aplicabilidad de esta metodología que implica la enseñanza de la filosofía a través del cine. Para ello, se propondrá el diseño de una unidad didáctica en la que se utilicen las películas como forma de impartir los conceptos fundamentales de la filosofía nietzscheana y de provocar la reflexión crítica de los alumnos en torno a esa filosofía.

4.

La propuesta didáctica que este TFM plantea está encaminada hacia la “explotación” de esta fecunda imbricación que, como se procurará mostrar en la primera

parte de este trabajo, se da entre la filosofía nietzscheana y el cine, a fin de innovar las modalidades didácticas establecidas en el actual curso de Bachillerato. Mediante esa propuesta, se trata de cumplir tanto con el deber de proporcionar al alumnado una educación de calidad (procurando satisfacer los estándares establecidos por las leyes, los decretos y las ordenes educativas vigentes) como con la necesidad de estimular en el mismo alumnado el amor por el pensamiento crítico y la creación conceptual –algo que, a mi entender, debería estar íntimamente asociado a toda verdadera práctica filosófica, incluso la que se desarrolla dentro de las aulas de un centro escolar.

En este sentido, y para cerrar esta introducción, cabe señalar que mi propuesta de innovación didáctica está programada de acuerdo con un modelo basado en competencias. Sin embargo, al lado de las competencias clave que se indicarán más adelante, es menester abordar aquellos objetivos específicos que se pretende alcanzar mediante esta propuesta de innovación didáctica:

- 1) enseñar la filosofía: como se mostrará una y otra vez a lo largo de la presente investigación, el cine tiene, más que cualquier otro medio, la potencialidad de transmitir ideas y conceptos filosóficos. De modo que la única dificultad para un profesor de filosofía que quiere emplear el cine como recurso didáctico reside en su capacidad de elegir qué fragmentos pueden ilustrar adecuadamente las ideas de un filósofo como Nietzsche, cuyos planteamientos han tenido un impacto considerable en las elecciones estéticas y conceptuales de muchas obras cinematográficas;
- 2) practicar la filosofía: desde luego, en un curso de 2º de Bachillerato lo más importante es enseñar la filosofía, es decir, brindar las herramientas y los contenidos necesarios para que el alumnado pueda superar con éxito la prueba EvAU. Sin embargo, sería un error garrafal entender este primer objetivo como el único con el que tiene que cumplir toda didáctica de la filosofía. En este sentido, el empleo del cine en el aula también puede (y debe) ayudarnos a hacer filosofía, en la medida en que genera un impacto en el alumnado diferente al del texto. A través el cine cabe achicar esa distancia que separa a las alumnas y alumnos del lenguaje filosófico, dando lugar a un espacio de convergencia entre los conceptos y el horizonte de comprensión del alumnado, y favoreciendo el debate filosófico y la participación en el aula.
- 3) despertar la curiosidad hacia la filosofía: dada su íntima naturaleza de imaginario expresivo de masa, el cine es justamente el recurso más útil a la hora de despertar la curiosidad ante temas filosóficos. Además, el hecho de plantear desde el cine las clases magistrales de filosofía permite añadir diversión y hacer más atractivas a unas sesiones caracterizadas por un alto nivel de exigencia teórica.

1. PRIMERA PARTE

1.1 La imbricación entre el cine y la filosofía

Filosofía y cine. He aquí las dos dimensiones de las que, en este trabajo, hace falta rastrear la posible imbricación. Por un lado, la filosofía, que, como es bien sabido, en una de sus tantas fantasmagóricas facetas con efectos sumamente reales (así como ocurre con las imágenes del cine) habría surgido en la antigua Grecia, como una disciplina que pretendía conducir al hombre hacia el conocimiento de la verdad del mundo. Por eso, la filosofía se entiende (a sí misma) como *logos*. Un discurso que históricamente se habría manifestado como necesidad humana de rebasar los límites de un conocer que se desarrolla tan sólo mediante la opinión o la creencia, para convertirse en una comprensión racional del mundo y de lo humano.

Y, por otro lado, el cine. Desde luego, el cine es, ante todo, creación de un mundo de ficción. Y, sin embargo, este mundo ficticio también trae consigo posibilidades de reflexión que quizá nunca hayan sido problematizadas y pensadas en otros contextos de la realidad por el mismo espectador que ve una película. El cine, en efecto, anida algo parecido a esa voluntad de comprensión (y dominio) que está en la base del gesto filosófico. Tal voluntad se manifiesta sobre todo cuando la película se proyecta más allá del bombardeo de imágenes que despiertan en nosotros los más variados sentimientos, como la alegría, la tristeza, la angustia o el miedo. En ese momento, hay algo que va más allá de la esfera meramente afectiva, de las pasiones y sentimientos (es decir, del *pathos*) que indudablemente están vinculados a la imagen cinematográfica. Se podría suponer, por lo tanto, que también detrás de las imágenes fílmicas hay una lógica, una razón, una argumentación o un discurso racional que pretende desmitificar, comprender algo plena y profundamente –es decir, que también en las películas hay algo que podría llamarse un *logos cinematográfico*. El cine podría, por ende, ir más allá del elemento meramente afectivo, impulsando al espectador a la construcción de una cierta reflexión no experimentada en el mundo real. Y esta reflexión podría caracterizarse o no como una reflexión crítica y filosófica.

No obstante, al fin y al cabo, ¿cómo y cuándo es posible afirmar, a partir de una película, si una reflexión es o no filosófica? La filosofía, sobre todo en su versión moderna, es uno de los muchos intentos llevados adelante por el ser humano para integrarse con el mundo (transformándolo, si es necesario) a través de una reflexión radical, lógica y racional (es decir, tremendamente humana) sobre ese mismo mundo y su lugar en él, que se manifiesta bajo la forma de un pensamiento crítico sobre estos fenómenos. Por otra parte, una película puede despertar la reflexión cuando hace pensar y evaluar, de forma crítica y racional, una determinada situación en la que hasta

entonces nadie se había parado a pensar. Entonces, si después de ver una película los espectadores son tomados por una sensación de extrañeza ante los hechos, que indudablemente les lleva a una reflexión crítica, ¿podría decirse que fueron tomados por la reflexión filosófica? Si, de entrada, no cabe averiguar el tipo de reflexión que ahí está en juego, por otra parte, tampoco se puede obviar el hecho de que este sentimiento de perturbación, extrañeza o afectación que se obtiene gracias a la exhibición de una película y que lleva a la reflexión es, en todo caso, una puerta de entrada a la propia filosofía. Esto no significa, en modo alguno, que el individuo se convierta en filósofo después de ver una película. Sin embargo, evidencia algunos hallazgos: primero, que el cine a través de las películas puede ser un elemento extra-filosófico que lleve (incluso de forma “violenta”) a los individuos a reflexionar. Y segundo, que el cine lleva la filosofía misma dentro de sí, aunque esto ocurra de una manera abstracta.

En cuanto a la primera observación, valga decir lo siguiente. Para problematizar algunas cuestiones fundamentales, la filosofía tiene como principal artificio una forma específica de literatura propia que se ha ido construyendo a lo largo de sus veintiséis siglos de existencia. Los problemas filosóficos se han formulado, reformulado y respondido mediante el uso de un discurso lógico-racional con pretensión de verdad. Sin embargo, el lenguaje humano tiene sus limitaciones. Por eso es común en la historia del pensamiento filosófico el uso de algunos recursos extra-filosóficos que apuntan a la materialización del problema, para que su comprensión se concrete de manera más clara en la mente del lector. Esto se ha manifestado a lo largo de toda la historia de la filosofía, ya sea en Platón, que utilizó el diálogo e incluso el mito como artificios para retratar unos determinados problemas filosóficos, o Descartes. Por ejemplo, en sus *Meditaciones Metafísicas* éste último apela a la imaginación del lector para desarrollar su propia argumentación racional, suponiendo la existencia de un “genio maligno” que haría que toda la realidad objeto de la percepción sensorial no sería más que una ilusión (Descartes, 1977: 21). El propósito de la argumentación de Descartes era elevar la duda sobre su existencia a un grado máximo, romper y deshacerse de todas las opiniones que tenía hasta entonces para encontrar algo sólido y verdadero en las ciencias. De ahí que el autor francés construya su texto involucrando al lector a través de su imaginación, para hacerlo dudar del problema del que se ocupa (su propia existencia y la del mundo). No obstante, aun cuando apela al poder fantasmagórico de la imaginación, nadie se atrevería a afirmar que Descartes rebase los límites de la literatura filosófica, porque es ésta última la que proporciona el marco estructural en el que el pensador francés desarrolla sus ideas.

En cuanto a la segunda observación, piénsese en Deleuze, quien en su obra *Diferencia y Repetición* (2002) plantea una dura crítica a la tradición filosófica que, como

Descartes, ha procurado sustituir el elemento objetivo por el subjetivo para construir los principios de su filosofía. La crítica de Deleuze procura mostrar que una filosofía que ignora el papel preponderante de la experiencia objetiva con el mundo acaba suprimiendo esa experiencia, dando lugar a lo que él llamó una “filosofía de la representación”, es decir, una negación de la posibilidad de una “filosofía de la diferencia”, como hizo Descartes al colocar el *cogito* como principio de su filosofía. La crítica a la filosofía de la representación en Deleuze evidencia que toda filosofía que en su comienzo es incapaz de romper con el sentido común, siendo incapaz de pensar la diferencia, es una pseudo-filosofía. La tradición filosófica, según Deleuze, cae en el horizonte de la representación cuando es incapaz de obligar el pensamiento a salir de sí mismo y crear lo nuevo. Según Deleuze (2002: 215) “lo primero en el pensamiento es la fractura, la violencia”, entendiendo como “violencia” esa capacidad de la “buena” filosofía de “sacudir” las propias certezas del pensamiento, poniéndolo en movimiento.

Ahora bien, reflexionando de esta manera sobre la posibilidad de un cine filosófico, se vislumbra otra posibilidad para captar la imbricación entre éste último y la filosofía, que sería justamente la configuración mediante películas de un genuino modo de pensar, opuesto a una filosofía de la representación. En otras palabras, a partir de esta perspectiva, el cine sí puede ser filosófico en la medida en que puede convertirse en elemento externo capaz de enfrentarse al pensamiento, de sacudirlo y de no limitarse a reproducir sus conceptos. El cine, por lo tanto, no sólo puede ser un medio de desarrollo del pensamiento, sino directa y propiamente filosofía; pero esto puede ocurrir sólo en tanto en cuanto el cine puede ser utilizado como recurso capaz no sólo de problematizar lo real a través de la ficción, sino de crearlo y recrearlo transfigurándolo, funcionando como marco objetivo del pensamiento y de su funcionamiento.

Este tipo de potencialidad del cine puede vislumbrarse, por ejemplo, en la película *The Matrix* (EEUU., 1999). El filme de los directores Andy Wachowski y Lana Wachowski, cuenta la historia de Neo (Keanu Reeves) un programador y hacker informático, cuya percepción señala la existencia de “algo” malo en él y en la realidad, pero sin saber exactamente en qué consiste ese “algo”. Cuando entra en contacto con Trinity (Carrie Anne Moss) y Morfeo (Laurence Fishbourne) se le revela a Neo que la existencia de la realidad, su casa, su trabajo, en definitiva, toda su vida hasta ese momento no era sino una simulación creada por un gran ordenador central llamado “La Matriz” (*The Matrix*), al que él y toda la raza humana están conectados.

Pues bien, aquí tenemos un muy buen ejemplo de un problema filosófico que se sitúa más allá de la literatura propiamente filosófica. En el núcleo de la película *The Matrix*, en efecto, se halla la misma estructura argumentativa planteada por Descartes en el texto de las *Meditaciones Metafísicas*. Su problema filosófico, es decir, la duda

sobre la existencia del yo y del mundo, se ilustra a través de las imágenes fílmicas propuestas en la película. Claro está, alguien podría seguir afirmando, pese a toda evidencia, que esta película sigue siendo lo contrario de la “Filosofía”. Sin embargo, ¿de qué manera contradictoria podría argumentar su postura, mero producto de un rechazo basado en razones extra-filosóficas e ideológicas? ¿Acaso la película *Matrix* no aborda el mismísimo problema que Descartes en sus dos primeras *Meditaciones*? ¿Debería considerarse entonces como una expresión no-filosófica simplemente por interpelar al pensamiento sin usar el mismo medio argumentativo cartesiano, sino recreando a su manera, transfigurándola, la argumentación del autor francés? He aquí un ejemplo de cómo el cine puede ser propiamente filosófico, en el sentido que indicaba Deleuze. El cine, en efecto, no sólo es capaz de reproducir ciertos conceptos, sino también de provocar el pensamiento, dando lugar a la creación y recreación de nuevos conceptos a partir de los elementos dados. Las películas, en otras palabras, no sólo pueden ser capaces de suscitar la reflexión filosófica, sino que llevan la propia filosofía en su interior (Cabrera, 2015: 18-19).

La posibilidad de encontrar filosofía dentro de las películas no se debe únicamente a la capacidad de algunos filósofos de ver en ellas un rastro de filosofía, sino directamente al hecho de que muchas películas están construidas filosóficamente. Para muchos filmes no se trata tan sólo de proporcionar entretenimiento, sino sobre todo de comunicar el pensamiento al espectador por medio de conceptos. En definitiva, parafraseando el famoso lema heideggeriano, también “el cine piensa”. Y suponer que esto no es posible, es decir, pensar en una posible incompatibilidad de la imagen fílmica con la filosofía, parece sumamente equivocado, ya que negar tal conexión o proximidad no es un asunto tan evidentemente demostrable. Antes bien, así como señala Cabrera, el hecho de que el cine trasciende el mero elemento filosófico-literario significa que es una forma alternativa de construcción de la filosofía, al igual que Nietzsche, Kierkegaard y el propio Sartre utilizaron un tipo particular de expresión novelada como forma para configurar su pensamiento filosófico.

De ahí que también Deleuze crea que existe una profunda relación entre el pensamiento y el cine. Según el filósofo francés, en efecto, las imágenes-movimiento de una película producen un “choque” reflexivo en el espectador. Es más, el cine puede ir más allá de la filosofía clásica, pues no sólo manifiesta la posibilidad de pensar, sino que, bajo la forma del *aut-aut* fílmico, despierta en el espectador la capacidad de pensar, conmocionándole (Deleuze, 1987: 210). Ahora bien, el propio Deleuze también reconoce que el “choque” en el que también creían los pioneros del cine (Vertov, Eisenstein, Gance, Elie Faure...) llega a verse mal entendido en el cine posterior, tanto en su etapa formalista como en las producciones comerciales impregnadas de sexo y

sangre. La esencia de este “mal cine” estriba, según el pensador francés, en que se centra ininterrumpidamente en lo representado. Así, por ejemplo, la violencia, en el cine de pésima calidad, nunca es tratada de forma cerebral, sino que siempre se expone en las imágenes, sin llegar nunca a problematizarlas. Sin embargo, de esta constatación no se sigue de manera directa la negación del carácter filosófico de la imagen fílmica; sino, a lo sumo, una serie de preguntas que problematizan su estatuto respecto de la filosofía: ¿puede considerarse la imbricación entre estas dos dimensiones como un hecho culturalmente aceptado (y aceptable) o todavía hay dudas? Y si es cierto que el cine piensa, ¿por qué no todos los que ven películas saben de filosofía? O bien, ¿por qué no todos los espectadores pueden captar las teorías filosóficas presentes en las películas? Y también: si el cine piensa, entonces ¿seríamos capaces de filosofar por el mero hecho de ver películas? ¿Todas las películas son una construcción de la filosofía?

El cine piensa, asumamos este punto como verdadero. Las dudas, sin embargo, siguen ahí: surgen por la ausencia de criterios para percibir y comprender este fenómeno, ya que la película es un símbolo, es decir, a veces necesita una comprensión previa de la propia historia de la filosofía para ser entendida en términos teóricos, aunque no sea esto lo que la hace filosófica. Eso sí, llegados a estas alturas, es mucho más difícil afirmar que el cine no es una forma de filosofía que su contrario, porque el cine construye un tipo de lenguaje y es a través de él que, en general, se pueden pensar, crear y recrear conceptos e ideas, transfigurando la realidad.

En este sentido, tampoco el argumento de que no todas las personas sean capaces de aprender o percibir la filosofía en las películas puede ser una buena razón para afirmar que aquella no esté en éstas últimas. De la misma manera, en efecto, muchas personas leen literatura filosófica, sin ser (¡sin poderlo ser!) este último un criterio concluyente para afirmar que cualquier persona puede filosofar leyendo un libro de un filósofo u otro. Por el contrario, debido a la complejidad de la literatura filosófica, es mucho más probable que dicha persona o bien no haya entendido nada, o más bien haya desarrollado una comprensión parcial o errónea del problema en cuestión, ya sea por una comprensión precipitada o por los “abismos” propios del lenguaje (filosófico y no-filosófico).

La filosofía, por lo tanto, sí está presente en las películas: la cuestión es que hay que (saber) encontrarla. No siempre es necesario que los ojos estén “entrenados” filosóficamente (por la historia de la filosofía). Si el espectador no es capaz de captarla, de hecho, eso no le impedirá que pueda construir una reflexión a partir de las películas, —es decir, que pueda filosofar, una actividad esencial para la construcción de la propia filosofía. Porque “filosofar”, tomado en el sentido de una reflexión profunda sobre algo, no siempre exige el conocimiento previo de la historia de la filosofía, sino que, muchas

veces, puede aparecer de forma inesperada, ante determinadas vivencias, o brotar a partir de una fuerza que la imagen imprime al pensamiento.

Sería más correcto, por lo tanto, decir que las películas llevan la filosofía en su interior –y añadir, a renglón seguido, que sería un error suponer que todas ellas pretenden ser una forma de pensamiento. Simplemente, algunas películas tienen una cierta particularidad a la hora de comunicar el pensamiento filosófico; es decir, se conciben, desde su creación hasta su realización, como un proyecto que pretende problematizar algo a través de la imagen, que pretende sacudir el pensamiento en el espectador mediante el poder de la imagen, ya sea relacionándolo con el universo de las relaciones humanas o con el mundo mismo. En este tipo de películas hay una cierta “intencionalidad” de la conciencia (del director) que pensó la película y la hizo¹. Así, cuando un director escribe un guion, dirige y produce su película depositando sus concepciones en un intento de problematizar conceptos o de hacernos experimentar un problema por medio de las imágenes, podríamos afirmar que ahí está una intencionalidad filosófica. En este caso, la película puede considerarse como una forma de pensamiento, es decir, una forma alternativa de comunicar un concepto o un problema filosófico, en la medida en que se aleja de la forma habitual y tradicional en la que los filósofos trabajan, eso es, de la forma del texto filosófico clásico.

Asimismo, en este tipo de películas se percibe un argumento central que hace que el problema sea vivido en todos sus matices por el espectador y que, a pesar de las diferentes escenas, diálogos y del propio transcurso de la historia, sigue incitando o llevándonos a un proceso reflexivo sobre la obra fílmica. La mayoría de las veces estas películas son aclamadas como “clásicos del cine” o consideradas “películas conceptuales” –aunque esto no sea una regla, ya que hay muchas excepciones. Sin embargo, sea cual sea la etiqueta por medio de la cual se clasifican tales obras, todas ellas tienen algo en común: son películas escritas, producidas y dirigidas por la misma persona, lo que justifica en parte la fidelidad del argumento filosófico dentro de la película respecto a su autoría. De ahí también que pueda afirmarse que estas películas tienen una intencionalidad filosófica. Porque es justamente esta intencionalidad aquello que se manifestará en estas películas mediante lo que Cabrera (2015) denomina “conceptos-imagen”, convirtiendo a sus creadores no sólo en directores, sino también en “filósofos”.

Deleuze (1987: 214) ya subrayó esta supuesta intencionalidad filosófica presente en las películas, haciendo hincapié en la forma en que ciertos maestros del cine

¹ En este trabajo, entiendo el concepto de “intencionalidad” en el mismo sentido en que lo concibe Husserl, es decir, como una “propiedad fundamental y universal de la conciencia, consistente en ser ésta conciencia de algo, en llevar la conciencia en sí, en cuanto *cogito*, su *cogitatum*.” (Husserl, 1996: 80).

construyeron sus películas de manera filosófica (desde Eisenstein, Epstein y Pasolini, hasta Godard). La cuestión fundamental, para Deleuze, es que si es cierto que, desde sus albores, el cine piensa, todavía más incuestionable es el hecho de que este pensamiento se caracteriza sobre todo por la forma en la que está trabajado el lenguaje a través de imágenes que siempre remiten a conceptos. Así pues, el elemento filosófico que caracteriza al cine no reside sólo en la proximidad o presencia de argumentos filosóficos de la historia de la filosofía dentro de las películas, como piensan muchos autores contemporáneos –por ejemplo, Pourriou (2012). Por el contrario, es la forma en que los directores abordan la concepción de una película aquello que la convierte en una unidad y una forma de pensamiento filosófico. En efecto, nunca podríamos afirmar que una película es filosófica sólo por el tenor de una de sus escenas o por la intencionalidad de los realizadores. Antes de ser una experiencia de pensamiento, la película necesita ser precedida por una experiencia estética. Mas esta experiencia sólo es posible cuando se ve la película en su totalidad, lo que incita y obliga al pensamiento a reflexionar sobre este conjunto. Así, son el montaje de las escenas, la banda sonora y los diálogos –en definitiva, el “todo” fílmico- aquello que hace surgir un conjunto armónico que produce en el espectador algo así como un “pensamiento cinematográfico” (Deleuze, 1987: 212).

Ahora bien, en la actualidad, la mayoría de las películas concebidas como filosóficas se alejan del segundo elemento –es decir, del cine tal y como lo pensaba Deleuze- y se acercan en gran medida al primer elemento, es decir, a la presencia de argumentos de la historia de la filosofía clásica en lo proyectado en las películas. Otra vez, la película *The Matrix* (EEUU, 1999) de las hermanas Wachowski es un claro ejemplo de ello, en la medida en que fundamenta su narrativa fílmica en la raíz de un problema filosófico. El argumento central que recorre toda la película es, en efecto, la búsqueda de la verdad. Ahora bien, ¿acaso no coincide la trayectoria del personaje Neo en *The Matrix* con la “alegoría de la caverna” propuesta por Platón hace veinticinco siglos? Matrix es, en efecto, la misma cueva y Neo es el filósofo, el individuo que sale de la cueva hacia la luz y la verdad. Asimismo, al igual que algunos prisioneros no creyeron al hombre que había salido de la caverna de Platón y lo expulsaron, Neo también encuentra a sus oponentes. Durante la película, de hecho, Neo es traicionado por Cypher (Joe Pantoliano) que negocia con los agentes de Matrix por la cabeza de Neo. A cambio, Cypher pide ser reconectado a Matrix –es decir, aun sabiendo la verdad, Cypher elige quedarse viviendo en la ilusión creada por Matrix en lugar de vivir en la verdad, eso es, en el mundo tal y como fue concebido en Matrix y que, sin embargo, había quedado destruido por las máquinas. Así, por un lado, *The Matrix* puede ser considerada efectivamente una película filosófica, ya que el argumento central alrededor

del cual se desarrolla su trama –y se insta y provoca al pensamiento del espectador mediante conceptos-imágenes- coincide con una de las estructuras argumentativas clásicas de la historia de la filosofía (el mito platónico de la caverna). Pero, por otro lado, este filme también representa el ejemplo de cómo hoy en día ya casi no quedan películas capaces de ir más allá de esta aproximación a los temas de la historia de la filosofía –es decir, capaces no sólo, como *The Matrix*, de traducir al lenguaje cinematográfico argumentos y conceptos clásicos de la filosofía, sino de ir al núcleo del pensamiento y a su funcionamiento. Tal vez en la actualidad haya pocos directores, aún vivos, que vean en la objetivación de lo “sublime” (tal y como pensaba Deleuze en el cine) una forma de problematizar el pensamiento.

Sin embargo, al lado del planteamiento realista de cuño estadounidense, también hay otro aspecto de la imagen fílmica que es guiado por un enfoque filosófico de las imágenes (en este caso, a través de un sesgo marcadamente político). Sergei Eisenstein es el paradigma perfecto de este enfoque cine-filosófico. En su célebre película *El acorazado Potemkin* (URSS, 1925) el director ruso nos muestra el levantamiento de los marineros del acorazado Potemkin (ocurrido en 1905) que, cansados de ser maltratados y expuestos a humillaciones, inician una rebelión e intentan convertirla en una auténtica revolución hacia su ciudad natal, Odessa. Además de la fuerte contextualización política, hay una tendencia del enfoque hacia el “montaje de atracciones” de Eisenstein, porque para el cineasta una imagen sólo tiene sentido si la que la precede la justifica. Así, en la famosa escena de la escalera de Odessa, donde la multitud es masacrada por los soldados, tenemos los ejemplos más concretos que consagraron esta película como una de las grandes obras del cine. En efecto, tanto la forma en que Eisenstein piensa la composición de las imágenes como su preocupación por las atracciones entre ellas dicen mucho sobre el tipo de cine que está proponiendo en su película. Esta nueva técnica permitió una nueva exploración sensorial, convirtiendo los múltiples signos que componían la escena en llamativos símbolos, obligando al espectador a pensar (Deleuze, 1987: 211).

Desde luego, este tipo de películas está disminuyendo paulatinamente en la actualidad, debido al fuerte atractivo comercial de la industria cinematográfica. Hoy en día, desafortunadamente, sólo hay una gran tendencia a intentar conciliar ese “choque” que hace pensar al espectador, con una trama que implique acción y efectos especiales, como en *The Matrix* de las hermanas Wachowski –y cada vez más son escasas las superproducciones que consiguen esta hazaña. Sin embargo, para aquello que aquí nos ocupa, es importante subrayar el hecho de que el cine potencialmente sí puede hacer películas de esta manera; es decir, sí se puede buscar en el cine la esencia del pensamiento, algo que en la historia de la filosofía sólo encontramos en los clásicos. Al

fin y al cabo, ya solo fuera por el simple hecho de que sus imágenes aparecen en la pantalla, una película ya comunica algo y, por lo tanto, puede provocar la reflexión. Puede ser incluso algo banal o trivial aquello que puede despertar una reflexión filosófica, pero es difícil afirmar que detrás de la ausencia de intencionalidad no hay un planteamiento, por muy abstracto que sea, que inspire o intente comunicar una idea.

Un ejemplo de ello puede ser la película *La mosca* (EEUU., 1986), del director David Cronenberg. Se trata de una obra que retrata la historia de un hombre que, a través de un experimento científico, acaba sufriendo un lento proceso de mutación hasta convertirse en una mosca gigante (como en *La metamorfosis* de Kafka). De esta película, de género *horror trash*, no hay que subrayar el hecho de que no es filosófica, sino también hacer hincapié en que nunca ha habido una película capaz como ella de crear un concepto que pudiera ser transmitido por sus imágenes. En efecto, el mismo Cabrera nos informa de que el director de la película, David Cronenberg, comunicó en una ocasión a los medios de comunicación, que en realidad esa película y gran parte de su drama, “se basó en la experiencia de asistir a la larga enfermedad de su padre” (Cabrera, 2015: 32). El hecho de que un hombre se convierta en mosca simboliza, para Cronenberg, una especie de metáfora de la enfermedad y el envejecimiento, es decir, de la condición humana. Por eso, sería un error suponer que una película no es capaz de transmitir ninguna idea ni de proporcionar ningún tipo de reflexión filosófica, porque no hay forma de saber qué pasó por la mente del director al concebir esa obra cinematográfica, ni tampoco por la del espectador. Incluso una película de horror puede ser mucho más útil para sacudir nuestras certidumbres y llevarnos a reflexionar sobre el mundo con otros ojos (de asombro y perplejidad) que un mero “libro de filosofía”.

Por lo tanto, y para concluir este apartado, no parece descabellado afirmar que el cine es arte y todo buen arte es como la filosofía –es decir, problematiza. Creer que el cine no comunica nada es lo mismo que decir que el arte no es arte y la filosofía no es filosofía. De hecho, muchas son las películas que no son capaces de producir reflexiones filosóficas, pero no se puede concluir de ello que todas las películas no sean capaces de comunicar ideas y tener la potencialidad de provocar el pensamiento. A partir de esta base conceptual, por tanto, ahora es necesario pensar en cómo el cine es *constitutivamente* capaz de producir conceptos y en cómo adquiere una dimensión filosófica para demarcar una frontera que sea capaz de separar las películas comunes, productos fetichizados de la industria cultural, de aquellas películas que manifiestan una relación conceptual con el pensamiento filosófico.

1.2 Filosofía, conceptos e imágenes

Si consideramos que el cine es un canal para la construcción del pensamiento filosófico, así como lo han sido los textos clásicos de la filosofía occidental, hay que preguntarse cómo el cine es capaz de desempeñar ese papel. Para ello, en primer lugar, es necesario rastrear, desde luego de manera muy esquemática y somera, el modo en que se ha construido a sí mismo el pensamiento filosófico.

Desde el surgimiento de la filosofía, no es descabellado afirmar que las numerosas doctrinas filosóficas que se han desarrollado a lo largo de la historia de Occidente han tenido como objetivo principal explicar racionalmente la verdad (y la búsqueda de la verdad) relacionada con el mundo, lo humano y las relaciones entre el hombre y este mismo mundo, llegando a pensar los seres en su totalidad desde el punto de vista de (su) ser. Esto significa, en primer lugar, que la filosofía no es capaz de desvelar la realidad sólo a través del conocimiento de los seres particulares; y, en segundo lugar, que esto se hace a través de una relación íntima con el ser como totalidad. En otras palabras, los seres están en el ser y, por ende, no es posible desvelarlos fuera de esta totalidad de ser. La filosofía no se ha configurado, por tanto, como la mera conquista de la verdad, sino como una búsqueda, una puesta en marcha –es decir, un “desvelamiento”, un sacar a la superficie algo que permanece oculto. Por eso Heidegger no interpreta la palabra griega *alétheia* como “mera” verdad, porque la palabra “verdad” impone una especie de acabado, de evidencia, de certeza, algo que la filosofía pretende alcanzar, pero que no garantiza de manera absoluta (Heidegger, 1999: 89). Si es cierto que la filosofía se ocupa de desvelar los seres en el ser, por otra parte, esto siempre se ha hecho a través del texto filosófico. Un texto que, a su vez, comunica este intento de desvelamiento a través del concepto. El concepto, por ende, representa la forma mediante la cual el filósofo comunica sus ideas y despliega las problematizaciones. Pero, ¿qué es, en realidad, un concepto?

Deleuze y Guattari, en su obra *Qué es la filosofía*, afirman que un concepto no es una palabra o un componente único, sino una multiplicidad. No hay conceptos simples, porque un concepto es una red que siempre interconecta conceptos con otros conceptos (Deleuze; Guattari, 1993: 21). El concepto es la respuesta o la solución que el filósofo ofrece ante un problema. Es decir, el concepto es el medio por el que el filósofo articula sus ideas para responder a una determinada pregunta o problema. Así pues, el concepto se refiere directamente a la “construcción de sentido” que suelen asumir las cosas para quien las piensa e interpreta como un problema. Y si es verdad que la filosofía está siempre abierta a nuevos conceptos, por otra parte, el filósofo se define, según Deleuze y Guattari, como el creador de esos mismos conceptos.

Los conceptos filosóficos, por tanto, son, para estos dos autores, “todos fragmentarios” que no se ajustan entre sí (Deleuze; Guattari, 1993: 39). Su origen es azaroso y, sin embargo, la filosofía que los crea los presenta siempre en una totalidad no fragmentada y abierta. Esta totalidad es, en realidad, un plano sobre el que los conceptos incurren y se constituyen, un plano que Deleuze y Guattari llaman “plano de inmanencia”. Ahora bien, según estos dos autores los conceptos y el plano son estrictamente correlativos, pero no por ello deben confundirse: los conceptos sólo existen en el plano y el plano sólo existe si los conceptos habitan en él. Lo interesante de este planteamiento es que los conceptos nunca buscarán lo que está fuera de un plano, sino que siempre se desarrollan dentro de él. De modo que, si es cierto que el concepto es el comienzo de la filosofía, el plano es su “instauración”. Los conceptos, por lo tanto, serían estructuras complejas que intentan organizar el caos. El caos da lugar al problema y el concepto aparece como una solución a este problema. Sin embargo, el concepto no es una palabra o un símbolo. En particular, para Deleuze y Guattari, los conceptos se construyen en vista de los problemas que se constituyen a partir de los “acontecimientos”, entendiendo éstos últimos como los diferentes cambios cualitativos singulares que se producen en un estado de cosas. Así, los acontecimientos son “devenires”: en cierto sentido, son aquello que se presenta como un problema que puede ser pensado (Deleuze; Guattari, 1993: 44).

Asimismo, el concepto no es algo abstracto y difícil de entender. Es una estructura compleja que se erige como una forma de pensar en los acontecimientos que impregnan nuestra vida en el mundo. Conceptuar es pensar un problema, por lo que el filósofo es un creador de conceptos, es decir, un constructor de sentidos, un sujeto que reorganiza el caos de la existencia humana, pensando y respondiendo a los problemas que le impone el vivir en el mundo que le rodea. Esto significa que los conceptos son una red de sentidos, donde los temas se problematizan a la luz de la razón. Desde este punto de vista, es fundamental, según Deleuze (2002: 17), la noción de “encuentro”. Cuando el sujeto vive sus experiencias, cuando sale al encuentro de algo, tiene contacto con los acontecimientos. De modo que, cuando piensa en los acontecimientos, piensa en los problemas; y cuando piensa en los problemas, propone soluciones a estos problemas, busca atribuir un significado. En definitiva, produce conceptos.

Ahora bien, si la filosofía se construye a través de la creación de conceptos dentro de un plano de inmanencia, como afirman Deleuze y Guattari, y esto ocurre dentro de un texto filosófico, para aquello que aquí nos ocupa, hay que pensar cómo puede ocurrir esto a través del cine. Si la filosofía habla a través de conceptos dentro de un plano de inmanencia, ¿cómo podríamos identificar este plano en el cine?

Cabrera (2015) en su obra *Cine: 100 años de filosofía*, afirma que la filosofía, al desarrollarse como una actividad de pensamiento lógico-racional, opera a través de conceptos que define como “conceptos-ideas”, mientras que el cine operaría mediante “conceptos-imágenes”. Pero, ¿cómo puede el cine producir esos “conceptos-imágenes”? A través de las películas, añade Cabrera, el cine introduce la expresión de un elemento “pático” que provoca un impacto “emocional” en el espectador –que, sin embargo, no puede confundirse con el impacto “dramático” de una obra fílmica. Ahora bien, el impacto emocional es una especie de “afecto”, un *pathos*, algo que produce o lleva al sujeto a un “estado catártico”. Es aquello que despierta nuestra reflexión ante un problema que se desarrolla mediante las imágenes de una película, mientras que el efecto dramático sólo despierta en nosotros algún sentimiento como la alegría, la tristeza, la ira o la angustia. El estado catártico precede a un estado que Cabrera llama “logopatía” y que precede (y, paradójicamente, coincide con) la percepción o construcción de un concepto a través de la imagen –algo que, como se ha visto, el autor define como “concepto-imagen” (Cabrera, 2015: 23).

Las películas filosóficas tienen esa intencionalidad de transmitir un determinado concepto sobre algo que concierne el mundo, lo humano y la forma en que interpretamos estas dos realidades. Mas el impacto emocional es el *arché* del pensar de y en las películas, al igual que el asombro es, para los filósofos, el comienzo de todo auténtico filosofar. Y, sobre todo, este impacto emocional a partir del cual se genera el concepto-imagen en una película, acompañándola de una profunda reflexión sobre ella, constituye lo que Cabrera llama “logopatía” (Cabrera, 2015: 16), es decir, algo que no es sólo *pathos*, sino que también es *logos*. Aquí se puede empezar a entender por qué Cabrera afirma que el impacto emocional, la logopatía, no es lo mismo que el efecto dramático. El “afecto” dramático, de hecho, implica sólo el *pathos*, las pasiones; se trata de esos sentimientos de ira, alegría, tristeza o angustia que, como se ha indicado antes, pueden resultar de la visión de una película. Sin embargo, el impacto emocional no requiere necesariamente que estas pasiones afecten al espectador, sino que, al contrario, muchas veces casi no existen dentro de la película, no pudiendo así producirse la logopatía o inducir al espectador a un estado catártico. La “logopatía” a la que se refiere Cabrera es, en otras palabras, aquello que Deleuze define como “choque” o “noochoque” (Deleuze, 1987: 211). Se trata de ese proceso (“emocional y reflexivo”) que, según Deleuze, ocurre a través de las películas que implican la afectación de nuestra conciencia, ocasionando el pensar o lo que Cabrera llama “concepto-imagen”, y que pasa, para Deleuze, por tres etapas distintas; la primera, de la imagen al pensamiento o concepto (*logos*, según Cabrera); la segunda, del concepto al afecto (*pathos*, según Cabrera); y la tercera, que sería como la identificación y entendimiento

(*identidad*) del concepto y la imagen, denominado por Deleuze como “choque” y por Cabrera como “logopatía”.

Sin embargo, este choque sólo puede producirse si la imagen es capaz de despertar en el espectador un sentimiento de extrañeza, de asombro, o como propone Deleuze, si es capaz de “provocar” el pensamiento, es decir, de hacer una invitación radical a la reflexión. Esta “radicalidad” o “violencia” en las películas no siempre se manifiesta a través de la imagen como elemento de acción impactante, o produciendo un poderoso efecto dramático. Muchas veces, en cambio, el estado catártico de reflexión o logopatía acaba siendo producido por la trama, por la acción inteligente de los personajes durante la película. En definitiva, la imagen conceptual no se produce por una escena o un bloque de escenas, sino por la totalidad de la obra. Para entender mejor este punto, tomemos como ejemplo la película de Michael Mann titulada *Collateral* (EEUU, 2004), donde el personaje principal de Vincent (Tom Cruise) es un asesino a sueldo cuya misión es ejecutar a cinco testigos clave en un caso relacionado con un cártel de tráfico de drogas en la ciudad de Los Ángeles. Vincent es metódico, frío y calculador. Mata a sus víctimas rápidamente, sin expresar ningún sentimiento. Para él, de lo que se trata, al fin y a la postre, es de su trabajo; y al llevarlo a cabo muestra una frialdad absoluta, haciendo que el espectador “absorba” el carácter gélido de sus acciones. Pues bien, viendo *Collateral* y viendo la ausencia de sentimientos de Vincent, no nos dejamos llevar por ningún tipo de emoción. Sin embargo, a pesar de no incidir en ninguna pasión, ya sea ésta el miedo, la piedad o la revuelta, la película produce un “concepto-imagen” que provoca “logopatía”, ya que todo el conjunto fílmico nos afecta de una manera que suscita en nosotros cierto tipo de reflexión (ontológica, ética y política) sobre la conexión en nuestras sociedades occidentales entre criminalidad (el narcotraficante Félix Reyes Torrena, interpretado por Javier Bardem), el sistema económico capitalista y los modos de vida que tal sistema plasma (retratados en las figuras antagónicas de Max, el taxista interpretado por Jamie Foxx, y Vincent, el sicario frío y metódico interpretado por Tom Cruise): ¿el crimen organizado es una metáfora o una extensión aceptada (“colateral”) del sistema económico? El impacto emocional de la película, por lo tanto, no coincide con su efecto dramático, sino que es la expresión de un puente entre los afectos y el pensamiento racional, justamente aquello que Cabrera denomina “logopatía”. Por un lado, si sólo fuera *pathos*, se trataría simple y llanamente de “violencia”, inadecuada para poner en marcha un pensamiento que problematice las causas estructurales de los dramas individuales retratados en la película (la muerte espiritual del sicario Vincent, ser humano reducido a pura máquina de muerte movida sólo por el dinero, y la vida mortecina del taxista Max, incapaz de hacerse cargo de su existencia y atrapado en el anonimato de sus espejismos pequeño-burgueses). Por otro,

si sólo de un elemento lógico-racional se tratara, entonces sería mero *logos*, incapaz de desarrollar un relato que ahonde en las raíces socio-antropológicas de las dinámicas económicas de los países occidentales. Ahora bien, este afecto producido por la película no significa “sentir”, en el sentido de despertar en el espectador un efecto dramático; la película no trata de conmover al espectador, sino de despertar en él, de alguna manera, la necesidad de pensar sobre lo que está vi(vi)endo.

Así pues, el simple hecho de ver una película no es sinónimo de hacer filosofía, ni configura la adquisición de conocimientos. Para filosofar a través de las películas es necesario “entender que hay un concepto que ha de ser construido –y no solamente «transmitido»- por sus imágenes (en movimiento, comprendiendo la total inmovilidad como una de las posibilidades del movimiento)” (Cabrera, 2015: 23). Esto, por ejemplo, ocurre en la película *El día que Nietzsche lloró* (EEUU, 2007) dirigida por Pinchas Perry, basada en la novela homónima de Irwin Yalom, que narra el encuentro ficticio entre Friedrich Nietzsche (Armand Assante) y el Dr. Breuer (Ben Cross), quien, históricamente, fue mentor del joven Sigmund Freud (Jamie Elman). En un pasaje de la película, el Dr. Breuer le cuenta a Nietzsche la angustia que siente porque está experimentando un dilema en su vida. El Dr. Breuer, de hecho, se siente prisionero de su existencia, puesto que, por un lado, alimenta una pasión desbordante por uno de sus pacientes, y por otro, porque no quiere hacerle daño a su familia, formada por su mujer y sus tres hijos. No sabe qué decisión tomar y sufre por ello. Es entonces cuando Nietzsche le cuenta a Breuer una “parábola” con la intención de ayudarlo, que no es otra cosa que §341 de *La gaya ciencia*, ahí donde (como es bien sabido) Nietzsche expone su doctrina del “eterno retorno” de lo mismo. Al terminar de exponer esta “parábola”, Nietzsche le pregunta a Breuer si le gustaba o no esa idea, y Breuer se declara aterrado. Ahora bien, dos son las condiciones para la aprehensión de este concepto-imagen. Por un lado, haber leído o conocer la teoría del eterno retorno de Nietzsche; pero, por otro, también bastaría sólo con conocer la totalidad de los acontecimientos de la película que involucran a los personajes. La escena fílmica en cuestión, en efecto, no sólo transmite el concepto-imagen (que, en este caso, sería “vivir la vida en su plenitud, sin remordimientos”: traducido a la jerga nietzscheana, “vivir el instante como si fuera a repetirse infinitas veces”), sino que potencia la comprensión del concepto-idea del filósofo alemán (“eterno retorno”), por su composición logopática y por la dramatización de los personajes. A partir de las reflexiones suscitadas por medio de la logopatía, cabe intuir un significado para las imágenes de la película al aprehender y apoderarnos de una comprensión del concepto-imagen subyacente.

Para concluir, conviene resumir las conclusiones a las que se ha llegado a raíz de lo analizado hasta ahora. A partir del planteamiento de Deleuze y Guattari, he

afirmado que la función de la filosofía estriba en crear conceptos, y que dichos conceptos sólo pueden operar en un plano de inmanencia, una especie de conjunto que sólo permite que los conceptos se desarrollen dentro y no fuera de él. Así, el concepto sería el principio de la filosofía; y el plano sería su “instauración”. Pues bien, si se pretende afirmar, como yo hago en este trabajo, que el cine es una construcción filosófica, a partir de los planteamientos analizados hasta ahora, cabe establecer algunas consideraciones al respecto:

- 1) la primera la formulo apoyándome en la reflexión de Cabrera. Si, como propone el filósofo argentino, los “conceptos-imágenes” son el elemento filosóficamente considerable de una película (a diferencia de los “conceptos-ideas” correspondientes, formulados en los textos clásicos de la filosofía occidental), dichos conceptos son producto de las escenas fílmicas y de la propia película, y el plano de inmanencia en el que se formulan se son las ideas puestas en marcha mediante los discursos de los personajes, las imágenes puestas en movimiento y los sonidos –es decir, las condiciones materiales que apoyan o posibilitan la aprehensión de los “conceptos-imágenes” de la propia obra fílmica.
- 2) El cine, por tanto, opera a través de las películas de la misma manera que el texto clásico opera en la comunicabilidad de los conceptos filosóficos, con la única diferencia de que esas dos operaciones ocurren en distintos planos de inmanencia. En el primer caso, se trata de conceptos-imagen que operan en un plano de inmanencia que son las conexiones realizadas por los discursos y las acciones de los personajes de la película. En el segundo caso, en cambio, de lo que se trata es de conceptos-ideas que operan en un plano de inmanencia que es el texto filosófico.
- 3) A pesar de las diferentes formas de aproximación, ambas dimensiones (filosofía y cine) tienen el mismo objeto, eso es, el pensamiento.

A partir de estas conclusiones, por tanto, ahora hay que analizar cómo el cine, en su imbricación con la filosofía, se relaciona con el pensamiento. Para ello, es necesario profundizar en la cuestión, buscando el verdadero significado de la palabra “pensar”.

1.3 Filosofía, cine y pensamiento

Ya se ha visto que la aparición de la narrativa fílmica fue esencial para la construcción de un tipo de lenguaje muy particular en el cine. En efecto, fue por la original estructura compositiva de las imágenes inaugurada por ese lenguaje que surgieron las posibilidades de pensar la filosofía en el cine, es decir, de constituir una reflexión filosófica en el núcleo mismo de las películas. Sin embargo, cuando se habla

de la posibilidad de ver el cine como algo filosófico, hay que ir más allá; y esto significa que la película ha de ser pensada en una relación intrínseca con el pensamiento, lejos del horizonte de una “filosofía de la representación”.

La filosofía, como se ha dicho hasta ahora, funciona mediante la creación y articulación de conceptos. Esta es la forma en la que el filósofo problematiza su filosofar y el pensamiento mismo. Por otro lado, se ha visto que la película manifiesta, a través de su composición, lo que Cabrera (2006) llama “concepto-imagen” y que, por lo tanto, trae consigo la posibilidad de hacer filosofía. Pero, después de todo, ¿cómo se puede determinar la esencia filosófica de una película?

En primer lugar, como ya se ha indicado, la articulación de una película filosófica, además de pasar por el “concepto-imagen”, también se fragua en la intencionalidad filosófica presente en ella. Esta intencionalidad no es sino la constatación de que la película, amén de ser una forma de pensamiento, es capaz de “violentar” dicho pensamiento. Ahora bien, “violentar” el pensamiento no puede tomarse en el sentido de una “agresividad de la imagen”. Para producir filosofía, el cine no necesita asaltar a la conciencia con imágenes dramáticamente impactantes, sino que debe ser capaz de “provocar” el pensamiento, de llevar la reflexión hacia el horizonte de la problematización, de la creación de conceptos, superando las barreras del sentido común y del mero entretenimiento. Al igual que la escritura aforística de Nietzsche es una potente invitación a la reflexión, la película debe albergar en su interior el elemento provocador y “violento” capaz de proyectar el pensamiento como principio primordial (Deleuze, 1987: 203). Las películas auténticamente filosóficas se construyen desde esta perspectiva. Los cineastas que se toman el cine no como un mero entretenimiento, sino como una forma de pensamiento, hacen obras maestras que, a la vez, son sinfonías conceptuales en imágenes. Sin embargo, en la otra orilla de este río de imágenes, está el “mal cine”, una apuesta creativa que parte de las premisas contrarias, por lo que las imágenes, en este segundo caso, están vacías (de pensamiento y significado) y la comunicación se reduce a lo visual, a lo que impresiona por la calidad de sus efectos especiales y por las buenas interpretaciones de los actores. Lo que ocurre con el “mal cine” es, en definitiva, que se desprecia el cine como arte de la imagen reflexiva y se promueve un cine instintivo y maquinal, es decir, un mero entretenimiento de masas. De este modo, los espectadores entran en las salas de cine como rebaños para ver películas comerciales, despojadas de pensamiento.

Así pues, si es cierto que el buen cine es el que piensa y hace pensar, por otro lado, hace falta plantear una vez más la pregunta fundamental que se ha propuesto al comienzo de este apartado: después de todo, ¿qué es pensar? Desgraciadamente, no es posible expresarlo con una única definición, como si pudiéramos llegar a una fórmula

que lo definiera. En esta perspectiva, sin embargo, podría ser útil lo que Heidegger (2005) destacó en su ciclo de lecciones de 1951-1952, conocido con el título de *¿Qué significa pensar?*, en el que plantea tres formas de pensar, todas ellas convergiendo hacia la idea de que el pensamiento es, de alguna manera, una acción –como también había subrayado el filósofo alemán (2006⁴) en las primeras páginas de su *Carta sobre el Humanismo*.

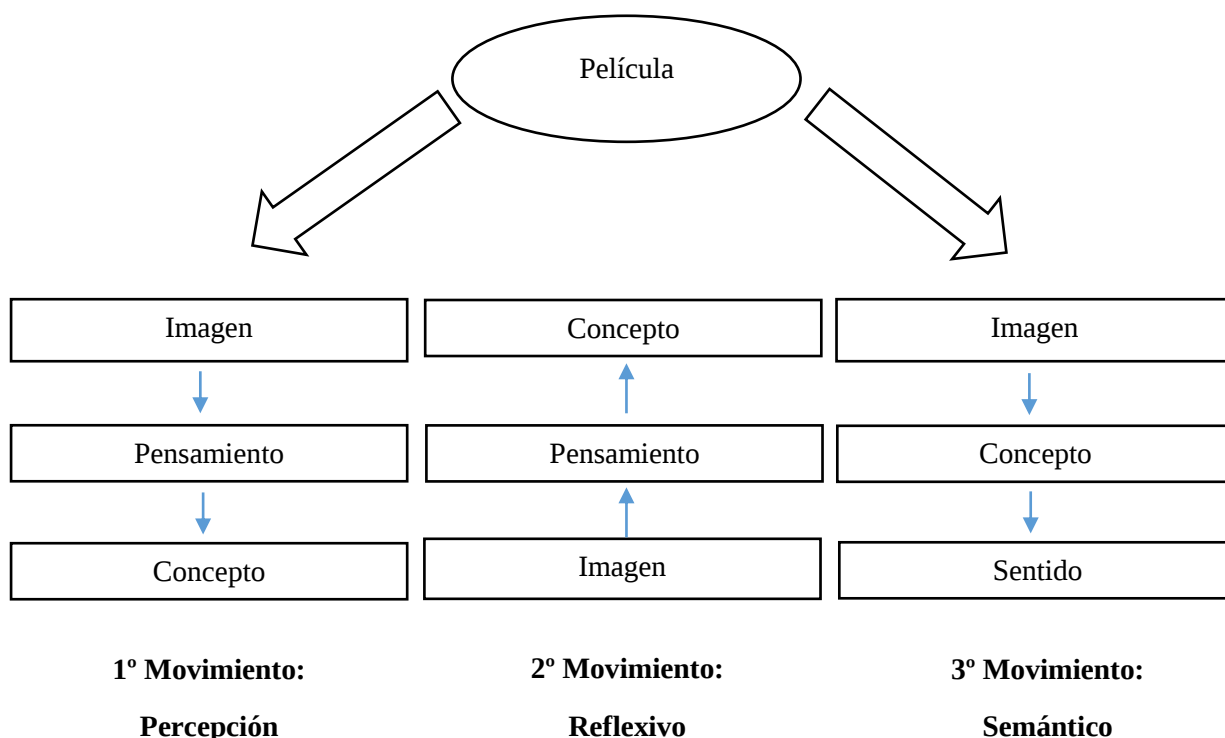
El primer modo de pensar, según Heidegger, es el “psicológico”, que expresa el pensamiento como un estado mental que nos da la capacidad de actuar sobre el mundo y a través del cual se ha logrado un cierto tipo de evolución. El pensamiento se reduce aquí a una serie de estados psíquicos que determinarían la forma de estar en el mundo en el que se vive. La segunda forma es, en cambio, la “lógica”, cuya tradición desde Aristóteles la vincula profundamente con el concepto de *logos*, como discurso que habla e investiga el porqué de las cosas en el mundo dentro de los campos de la verdad y la validez. Y, finalmente, la tercera forma es la “filosófica”, que implica en sí misma las otras dos formas, la “psicológica” y la “lógica”. Esta forma trasciende las otras dos porque evoca el “significado”, es decir, tiene una función semántica. En esta perspectiva, pensar es, pues, trascender en la búsqueda de sentido. Es importante entender que el pensamiento no tiene un único significado, sino que implica varios modos. Pensar puede interpretarse como apuntar a algo, transformándose en signo de ese mismo algo; pero también puede ser un ejercicio, una actividad articuladora, ya que, por ejemplo, mientras se escribe también se piensa, y ese pensar apunta (mediante tesis) a la duda de lo que viene a ser el propio pensar.

Todo esto hace reflexionar sobre la falta de actividad de pensamiento en los tiempos actuales. El pensamiento, ejercido por el hombre (de sentido) común, en efecto, no mantiene ninguna relación con la esencia de lo que viene a ser el pensamiento tal y como la planteó Heidegger. En este mundo técnico y práctico en el que vivimos hoy en día, muchas veces alejado de los tiempos “muertos” de la reflexión, el pensamiento encuentra su ejecutor en los procesos engendrados por la industria cultural, de la que curiosamente forma parte el cine. En este sentido, ¿cómo se podría afirmar, entonces, ante la dificultad de la existencia del pensamiento en la contemporaneidad, que el cine piensa o es movido por el pensamiento? Sin embargo, la cuestión no es que todo el cine piense, sino que una de las potencialidades propias de una película es su capacidad para pensar y hacer pensar. De ahí que el hecho de que no todas las películas son filosóficas no implique que el cine no pueda ser *constitutivamente* una forma peculiar y original de pensamiento.

Deleuze (1995³) al analizar la escritura de Proust, afirma que el pensamiento, para ser auténtico, ha de ser “sacudido” por el signo, es decir, por una fuerza exterior

(*dehors*) al sujeto. El pensamiento, para Deleuze, es (al igual que para el Heidegger de la *Carta sobre el Humanismo*) acción, es la forma en que se interpreta y problematiza la realidad. Es en este horizonte donde Deleuze y Guattari (1993) destacan la importancia del concepto como una totalidad que pretende asignar sentido a la confrontación con la realidad. El concepto es la forma en la que se desvela lo real en la búsqueda del sentido y la verdad. Para confrontar y sacudir el pensamiento, es necesario interpretar el significado de los signos. Al interpretarlos, uno piensa y conceptualiza (Deleuze, 1995³: 24-25).

Si es cierto lo que Deleuze afirma (que el sujeto sólo busca la verdad cuando se siente obligado a buscarla), entonces, la película, para ser filosófica, necesita hacer sufrir una “violencia” al pensamiento del espectador: es decir, las películas están constituidas por signos que deben plantearse como una fuerza exterior que “empuja” al espectador a pensar. De ahí que Deleuze retrate esta relación entre el cine y el pensamiento en las películas, a partir de las reflexiones de Eisenstein –una relación que se define en tres movimientos, como se representa gráficamente a continuación:



El primer movimiento que define a una película auténticamente “filosófica” va de la imagen al pensamiento, y de éste al concepto. En este momento, se produce un “choque” entre el espectador y la imagen, entre los que se establece una comunicación en la que se articula y se transmite un mensaje que da lugar a la formulación de un pensamiento (concepto). Este primer movimiento no procede lógicamente, sino que afecta a los sentidos comunicando un mensaje a nuestra mente

dando lugar a un pensamiento/concepto. El segundo movimiento de un cine auténticamente filosófico se desarrolla, en cambio, en la dirección opuesta, ya que vuelve de la imagen al pensamiento, y de éste último al concepto. Estos dos primeros movimientos están interconectados; el cine intelectual o más cerebral que existe no puede constituirse sin el “pensamiento emocional” o la “inteligencia emocional” –y viceversa. Según Deleuze, de lo que se trata en un momento es de embriaguez, de pensamientos primitivos que conforman un monólogo interior formado por innumerables figuras retóricas como metonimias, metáforas, sinécdoques e inversiones (Deleuze, 1987: 212).

Sin embargo, también existe un tercer y último movimiento que determina un filme como algo que piensa y hace pensar, y es el movimiento “semántico”. En este caso, de lo que se trata es de la identidad del concepto y la imagen, porque en este momento el concepto está *en* la imagen y la imagen está *en* el concepto, teniendo las imágenes que asumir un sentido para el espectador –y teniendo el espectador que reconocer el sentido presente en la imagen. Es aquí cuando, según Deleuze, se forma el “todo” de la película, es decir, el “yo pienso cinematográfico”. Cabrera (2006) parece llamar “logopatía” a este momento en el que el cine y el pensamiento se convierten en expresiones el uno del otro. Es un proceso que parte de la imagen que afecta al pensamiento formando el concepto, y que desemboca en el sentido concebido como fusión de la imagen y el concepto. Al final, lo que acabará produciéndose será la aprehensión del significado de la imagen, formando el así llamado (por Cabrera) “concepto-imagen”, algo que permitirá la verdadera reflexión filosófica a través de la película (Deleuze, 1987: 218).

Ahora bien, si es cierto que, llegados a estas alturas, sería muy difícil negar la imbricación de la imagen-movimiento con el pensamiento, por otra parte, también hay que reconocer que la propia historia del cine nos muestra que nunca ha habido un consenso entre los cineastas sobre una única perspectiva de pensar en la película como una unidad de pensamiento y que, por este motivo, se han dado diferentes maneras de concebir este estatuto de la obra fílmica. La obra de Pasolini, por ejemplo, es una rigurosa, y muy peculiar, invitación a la reflexión. El director italiano representa el paradigma perfecto de la tendencia entre algunos directores a concebir la película como un “teorema”. Por ejemplo, *Saló o los 120 días de Sodoma* (ITA, 1975) de Pasolini, retrata una visión “teoremática” del cine, con una trama creada por el director a partir de la obra del Marqués de Sade. La película cuenta la historia de cuatro fascistas que, en 1944, secuestran y torturan a unos jóvenes dentro de un ritual sádico. Así, en *Saló* los acontecimientos se construyen con el fin de que el pensamiento siga los caminos de su propia necesidad y lleve la imagen hasta el punto de que se convierta en deductiva y

automática. En este sentido, es un paradigma de una *película-teorema*, es decir, de un filme con un fuerte enfoque demostrativo, que explora el pensamiento en su curso natural (interioridad); un “teorema de la muerte”, como afirmaba Pasolini.

Otro ejemplo de director (de nuestros días) que presenta este enfoque en sus películas es Quentin Tarantino. Sin embargo, el suyo es el caso de un director “teoremático” muy peculiar, ya que el mismo teorema se repite en varias de sus películas. Sus historias, de hecho, tienen un fuerte carácter demostrativo, con el desarrollo de un único argumento que recorre toda la película: al principio, tenemos la paz, la calma que, sin embargo, es rota violentamente por un acontecimiento que pone al protagonista en una situación de injusticia. Tras esta situación, se produce la búsqueda de justicia del protagonista a través de la venganza. La película termina entonces con el protagonista saciando su sed de venganza, haciendo así justicia a los actos sufridos en el pasado. Un teorema de la venganza que se repite en casi todas las películas de Tarantino, como en *Kill Bill 1* (EEUU, 2003), *Kill Bill 2* (EEUU, 2004), *Death Proof* (EEUU, 2007), *Inglourious Basterds* (EEUU, 2009) y *Django desencadenado* (EEUU, 2012).

En cambio, en las antípodas de esta idea de filme como unidad de pensamiento, está la concepción de la *película-dilema*. ¿En qué se diferencia ésta última de la *película-teorema*? En resumidas cuentas, se trata de que la *película-dilema* se define por un punto exterior (exterioridad), a diferencia de la *película-teorema*, que se define por su curso natural o punto interno (interioridad). En la *película-dilema*, por lo tanto, la certeza de un conocimiento se convierte en algo lejano y todo se vuelve imprevisible, ya que el dilema necesita ser pensado y repensado. Los personajes no sólo viven dicho dilema, sino que profundizan en él, sacando el pensamiento de la acción, del conocimiento y de sí mismos. Ahora bien, esto no significa que el cine como teorema no problematice. El caso es, más bien, que el cine de dilemas va más allá, al proponer al espectador la experiencia de experimentar un problema aparentemente sin solución, pero que depende subjetivamente de una elección que dará lugar a una decisión.

Esta característica del cine “dilemático” puede encontrarse en algunas de las películas de Akira Kurosawa. En *El cielo y el infierno* (JAP, 1963), por ejemplo, Kurosawa nos cuenta la historia de un rico empresario dueño de una fábrica de zapatos que recibe una llamada en la que se le comunica que su hijo ha sido secuestrado y se pide un rescate millonario. Sin embargo, más tarde, el hijo del empresario reaparece y se descubre que los secuestradores se habían llevado por error al hijo de uno de sus empleados. Para colmo, la empresa está atravesando una crisis y la cantidad solicitada por los secuestradores se aproxima a la reunida por el empresario para salvar su fábrica. Se plantea un dilema moral: ¿debe el empresario pagar el rescate aun sabiendo

que el secuestrado no es su hijo y que su empresa quebraría? ¿O debería el empresario tomar la decisión contraria de no pagar el rescate, sacrificando la vida de un inocente en aras de su dinero, estatus y poder? La especulación que se construye en torno a las consecuencias de una u otra elección abre un amplio abanico de nuevas posibilidades, haciendo que la reflexión acerca del dilema trascienda el propio “dilema”. La cuestión es que la elección no recae en uno o varios aspectos de quien elige, sino en la futura forma de ser o existir que será consecuencia de la elección realizada.

Para aquello que aquí nos ocupa, tanto las películas-teorema como las películas-dilema ejemplifican perfectamente el alcance filosófico del cine, su capacidad no sólo de evocar ideas o conceptos elaborados, por decirlo con Deleuze y Guattari, en otros “planos de inmanencia” (principalmente, el del texto filosófico), sino de desencadenar directa e intensamente la reflexión. Así pues, para concluir este apartado y contestar a la pregunta inicial, cabe afirmar que sí puede existir cine filosófico y que, justamente por su específica capacidad de despertar el pensamiento y poner en marcha la reflexión crítica en el espectador, sí puede el cine ser utilizado en el aula en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Una vez percibida esta posibilidad, es decir, la posibilidad de que las películas sean interpretadas como una forma de pensar y, por tanto, adquieran el estatus de obras filosóficas, es necesario, pues, pensar en los límites y las posibilidades de utilizar el cine en el aula. En este sentido, será necesario plantear una posible metodología de uso del cine para la enseñanza de la filosofía (en este caso, de la de Nietzsche) para un curso concreto (de 2º de Bachillerato), evitando caer en abismos que hagan del cine sólo un elemento ilustrativo o movilizador.

2. PROYECTO DE UNA UNIDAD DIDÁCTICA

2.1 Introducción

A través de la presente unidad didáctica lo que se quiere es plantear es un ejemplo de innovación didáctica de la enseñanza de la filosofía basada en el uso del cine y en la superación de los tradicionales cánones académicos.

Ante todo, esto significa que, para despertar el interés en el alumnado, a la hora de enseñar las doctrinas filosóficas que se han planteado en la historia de Occidente lo que hay que hacer es sobre todo esforzarse en vincular esas doctrinas al mundo vivo de los alumnos –algo que ya muchos docentes hacen hoy en día en los centros escolares. Es por ello por lo que se ha elegido el cine como medio de enseñanza. La imagen en movimiento, en efecto, si usada adecuadamente, es el mejor planteamiento para mostrar el profundo vínculo entre los conceptos filosóficos y los problemas que pueden desazonar la vida de la adolescencia, instándola a la reflexión y al desarrollo de su sentido crítico.

En segundo lugar, y como consecuencia de este primer punto, el hecho de plantear la posibilidad de aproximarse a la filosofía de Nietzsche mediante el cine quiere ser también una manera de reivindicar el valor de la enseñanza de ese autor para el alumnado de Bachillerato. En efecto, si hay un pensamiento, entre los presentes en el temario de 2º de Bachillerato, capaz de aportarle algo, esa reflexión es justamente la de Friedrich Nietzsche: su filosofía se presta más que otras a despertar el interés de las alumnas y alumnos, por el lenguaje empleado por el filósofo alemán, por las críticas que plantea a los valores establecidos, por el anarquismo creativo que anima sus obras y por las posibilidades emancipadoras que en ellas anidan.

Finalmente, me parece necesario subrayar que al proponer esta unidad didáctica lo que también está en juego es la afirmación de un tipo de filosofía directamente comprometida tanto con las inquietudes materiales y existenciales de la población estudiantil y su entorno, como con una idea de docencia entendida como misión. En efecto, al enseñar, de lo que se trata es, principalmente, de cumplir nada más y nada menos con uno de los objetivos principales de las asignaturas de Educación Secundaria Obligatoria impartidas por docentes de filosofía –es decir, con la necesidad ético-política de fomentar las capacidades críticas y la ciudadanía responsable en el alumnado. Un objetivo que, a mi juicio, hace falta reafirmar, en la medida en que en los últimos años poco a poco parece haber ido desatendiéndose en la etapa de Bachillerato, y especialmente en la asignatura Historia de la Filosofía, a medida que cobraba peso la necesidad didáctica de transmitir nociones para la superación de las pruebas EvAU. Aquello que se quiere plantear como fundamento de esta unidad didáctica es, por lo

tanto, también una crítica de cierta manera de entender el oficio educativo como mero proceso de reproducción del sistema social y cultural hegemónico, yendo en contra de los propios objetivos de la enseñanza, así como están recogidos en la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE), y concretados en el Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre.

2.2 Justificación normativa

- El marco normativo de la unidad didáctica propuesta en el presente trabajo se basa en la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE), que se materializa por medio del Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre. Esta legislación, a su vez, se ve suplementada Decreto 52/2015, de 21 de mayo, del Consejo de Gobierno de la Comunidad de Madrid.
- Siendo el 2º de Bachillerato un curso marcado por la Evaluación para el Acceso a la Universidad (EvAU), la presente unidad didáctica recoge como su elemento esencial lo establecido en la Orden PCM/2/2021, de 11 de enero, por la que se determinan las características, el diseño y el contenido de la evaluación de Bachillerato para el acceso a la Universidad, y las fechas máximas de realización y de resolución de los procedimientos de revisión de las calificaciones obtenidas, en el curso 2020-2021.
- Además de atender a normativa para el bachillerato, para la programación de la unidad didáctica planteada en este trabajo de investigación se ha tenido en cuenta la Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias clave, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato.
- Para cumplir con lo establecido en el Real Decreto 1105/2014, la Unidad didáctica propuesta se inserta en el Bloque 5 de la asignatura de “Historia de la Filosofía” titulado “La filosofía contemporánea”.

2.3 Contextualización y características del Centro

La Unidad didáctica que propongo en este trabajo de investigación ha sido programada para ser impartida en el grupo de 2º C de Bachillerato del IES “Santamarca”. Dicho centro se ubica en el barrio de Hispanoamérica, dentro del distrito municipal de Chamartín, en la ciudad de Madrid. Comparado con otras zonas de Madrid, en este barrio hay una alta demanda de educación de calidad, lo cual necesariamente se refleja en las políticas de los institutos que se encuentran en él.

En relación con el perfil socio-económico de este barrio, cabe afirmar que su población, tanto por su poder adquisitivo como por su nivel cultural, es de clase media.

De estos datos se entiende que una buena parte de las familias con hijos acudiendo al IES “Santamarca” consideran importante la formación universitaria para sus hijos, así como el hecho de darles una adecuada formación para su futuro profesional.

2.4 Características del alumnado

El centro acoge a un total de 500 alumnos aproximadamente contando con un equipo docente de 42 personas. El grupo de 2º C de Bachillerato, al que impartí la unidad didáctica objeto de este trabajo, está formado por 35 alumnos y se encuadra en el Bachillerato de Humanidades, por lo que algunos son estudiantes que necesitan una buena nota para entrar en los estudios de grado que quieren cursar. Son un grupo en general atento y participativo con un progreso madurativo adecuado para su edad.

2.5 Objetivos y competencias (según la legislación vigente)

Objetivos

A la hora de plantear los objetivos de esta Unidad Didáctica se han tomado como referencia los objetivos generales de la etapa de Bachillerato indicados en el artículo 25 del Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, y, en particular, aquellos que señalan la necesidad de consolidar la madurez personal y social en el alumnado, de afianzar sus hábitos de lectura, estudio y disciplina, de fomentar su dominio de la lengua y el desarrollo de su pensamiento crítico, a la vez que se afianza su espíritu emprendedor y se potencia su sensibilidad estética, artística y literaria².

Sin embargo, esta unidad didáctica se ha planteado también como un intento de contribuir a la consecución de una serie de objetivos didácticos específicos, para cuya consulta se remite al lector al Anexo III del presente trabajo.

Competencias

En cuanto a las competencias, esta unidad didáctica se ha programado para cumplir las siguientes competencias clave asociadas al currículo de Bachillerato:

- Comunicación lingüística.

En la medida en que la Historia de la Filosofía es una disciplina fundamentalmente racional, discursiva y conceptual, los estudiantes deberán practicar 1) la comprensión y el comentario textual de algunos pasajes de las obras de Nietzsche, 2) la definición de términos específicos del pensamiento nietzscheano, 3) la expresión

² Para más detalles sobre los objetivos generales de la etapa sobre cuya base se ha diseñado la presente unidad didáctica, cf. Anexo II y Anexo V.

escrita, y 4) la adecuación a ciertos contextos de comunicación y la comunicación oral en debates y argumentaciones en el aula acerca de la filosofía de Nietzsche.

- Competencia digital.

La competencia digital se trabaja fundamentalmente mediante tareas de búsqueda en Internet y la redacción de trabajos basados en las presentaciones, los apuntes, las clases magistrales del profesor, los fragmentos escogidos de las películas sobre la filosofía de Nietzsche y los correspondientes debates desarrollados a partir de la visión de dichos fragmentos.

- Aprender a aprender.

En esta unidad didáctica se procura fomentar la autonomía de los estudiantes y su desarrollo como aprendices capaces de generar nuevo conocimiento a partir de los contenidos impartidos en clase. Asimismo, se realizarán actividades orientadas a crear hábitos de esquematización, resumen y definición, que son básicos para posibilitar la autonomía en el estudio.

- Competencias sociales y cívicas.

La función social de la filosofía y su vinculación con la teoría de la sociedad implican que la reflexión planteada por Nietzsche sobre los valores sociales y morales, los hábitos, etc., sea parte insoslayable de la labor filosófica. Por una parte, siendo la reflexión sobre la sociedad y la política consustancial a la filosofía nietzscheana, en esta unidad didáctica se trabajarán a fondo tanto los planteamientos de Nietzsche al respecto como sus consecuencias en el ámbito social. Por otra parte, además, mediante esta unidad didáctica se pretende cultivar la capacidad de diálogo y de entendimiento a través de actividades participativas, como el debate en torno a las ideas fundamentales de la filosofía nietzscheana a partir de la visión de algunos fragmentos de películas sobre dichas ideas.

- Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor.

Mediante esta unidad didáctica de lo que se tratará también será de fomentar valores como la creatividad y la autonomía y capacidades como la argumentación, el razonamiento o la exposición pública, estrechamente ligadas al fomento de la iniciativa individual. Además, considero que el diálogo con la filosofía nietzscheana permite desarrollar el pensamiento propio y crítico al enfrentarse a las diversas opciones

teóricas frente a las cuales, en algunos casos, esa filosofía plantea su crítica o, en otros, que acaba apoyando.

- Conciencia y expresiones culturales.

La importancia de la cultura, el arte y la historia tal y como se encuentran tematizadas en la filosofía nietzscheana, y la necesaria conciencia de su valor, también desempeñan un rol crucial en esta unidad didáctica. De lo que se tratará, por lo tanto, en dicha unidad, será también de contextualizar a Nietzsche y su pensamiento, estudiando el marco social, cultural y artístico en el que se desarrolla. Por lo demás, la conexión entre la filosofía y el ámbito de la cultura en general es evidente en Nietzsche, y, por consiguiente, es uno de los objetivos de esta unidad didáctica fomentar una actitud no sólo crítica sino también de respeto, de tolerancia y de conocimiento del amplio espectro cultural que funciona de marco (a veces, antagonista) de la filosofía de Nietzsche.

2.6 Contextualización de la unidad didáctica en las programaciones del Centro

Se ha articulado la presente unidad didáctica atendiendo a lo planteado en el Proyecto Educativo del Centro (PEC) y la Programación Anual del Departamento de Filosofía del IES Santamarca.

En particular, respecto al PEC, mediante la presente unidad didáctica se ha procurado contribuir a la satisfacción de los objetivos señalados en ese documento para la etapa del Bachillerato, dentro de los cuales se hace necesario insistir especialmente en los siguientes:

- proporcionar a los alumnos la adquisición de: a) conocimientos y competencias para su desarrollo integral físico, cognitivo, emocional, social-ético y estético-artístico; b) procedimientos y hábitos de trabajo que les capaciten para su formación universitaria o profesional y para aprender a aprender; c) habilidades para la lectura comprensiva y expresión adecuada en lengua castellana; d) destrezas básicas en lenguas extranjeras que les permitan afrontar las exigencias sociales y laborales;
- implicar a los alumnos en su propio proceso de aprendizaje, haciendo de ellos el centro de dicho proceso y tomando su experiencia como punto de partida;
- fomentar la autonomía y la responsabilidad de los alumnos, a través del esfuerzo, la constancia y la satisfacción por el estudio y el trabajo bien hecho;
- dar prioridad a la comprensión de los contenidos y a su aplicación, relacionándolos con otras áreas de conocimiento de la propia materia y con los de las otras áreas;

- formar en el adecuado uso de las nuevas tecnologías como instrumento de trabajo y como fuente de información (TICs);
- Fomentar el respeto a la pluralidad de opiniones y el uso de los medios necesarios que permitan la adaptación a los cambios sociales y pedagógicos.

2.7 Contenidos de la unidad didáctica

La presente unidad didáctica se inserta en el bloque 5 de la asignatura “Historia de la Filosofía”, cuyo título es “La Filosofía contemporánea”.

A la hora de configurar y organizar los contenidos de esta unidad didáctica, se ha querido cumplir con la obligación intelectual de mantenerse lo más fiel posible al espíritu del *corpus* original nietzscheano. Como es bien sabido, de hecho, son innumerables los trabajos hermenéuticos sobre la filosofía de Nietzsche, sus conceptos fundamentales y sus consecuencias ontológicas, éticas y políticas. Sin embargo, creo que para desempeñar satisfactoriamente el papel moral e intelectual de profesor de filosofía en un centro de educación secundaria el único fundamento que debe regir la actividad docente debe ser el contacto directo del alumnado con la “propia voz filosófica” de cada autor; por lo que se ha atendido únicamente al estudio de los textos de Nietzsche.

Para elaborar la unidad didáctica, primeramente se ha tomado en consideración el uso de diferentes libros de texto como base para explicar en las clases magistrales los contenidos fundamentales de la filosofía nietzscheana³. No obstante, (así como opinan muchos de los profesores de filosofía actualmente operativos) ninguno de ellos ha satisfecho mis expectativas, así como mis conocimientos sobre la filosofía de Nietzsche, por lo que finalmente he optado por la redacción de unos apuntes de clase propios y la aplicación y desarrollo de una serie de actividades específicas diseñadas para el grupo⁴.

La presente unidad didáctica se propone abordar la enseñanza de los contenidos conceptuales fundamentales de la filosofía de Nietzsche. Para ello, como introducción a su estudio, ante todo se planteará una aproximación al contexto histórico, cultural y filosófico de Nietzsche, hablando de la Europa de la ciencia, la industrialización, el colonialismo y el nacionalismo a finales del siglo XIX, así como el historicismo y evolucionismo decimonónico; y a continuación, se analizarán la biografía, las obras principales y las diferentes etapas del pensamiento nietzscheano. Será a partir de ese momento cuando se aboque de lleno el estudio de la vertiente “crítica” de este pensamiento. Así, ante todo, se hablará de su distinción entre lo apolíneo y lo dionisiaco

³ Para más información sobre esos libros, cf. el apartado correspondiente en la bibliografía del presente trabajo.

⁴ Dichos apuntes son accesibles desde la siguiente carpeta de Google Drive: https://drive.google.com/drive/folders/1qBqihkMSZ7JPNhLutoT1sK_n-VwaZCvt?usp=sharing.

y de su vitalismo, asociándolos a su crítica al platonismo (y al cristianismo) y al dualismo ontológico, en cuanto expresiones de la *décadence*. Luego, se pasará a la crítica nietzscheana al conocimiento conceptual y a la concepción de verdad como concordancia, así como al historicismo decimonónico y al “egipticismo” de la filosofía, en el marco de su crítica a la cultura y a la voluntad de verdad subyacente, destacando el contraste entre ser y devenir que su pensamiento desarrolla.

Será tan sólo sobre la base de todos estos planteamientos críticos cuando, en la presente unidad didáctica, se pasará a exponer las propuestas alternativas formuladas por Nietzsche en ámbito epistemológico (desde el concepto de metáfora y la resultante idea de verdad al servicio de la Vida, a la figura del “espíritu libre” y su perspectivismo onto-gnoseológico), en ámbito ontológico (desde la ontología de las fuerzas planteada junto al concepto la “voluntad de poder”, hasta el eterno retorno de lo mismo, pasando por el acontecimiento de la “muerte de Dios”) y, finalmente, en ámbito moral y político (desde su genealogía de la moral y su aristocratismo ético, hasta el *Übermensch* y la idea de una “transvaloración de los valores”).

2.8 Metodología, recursos, temporalización y actividades

Metodología

Esta unidad didáctica se ha diseñado atendiendo a la necesidad de una metodología activa. En primer lugar, por lo tanto, la unidad ha comenzado con una sesión de presentación del temario desde una perspectiva visual (se han proyectado dos videos tomados de YouTube) y se ha terminado con una serie de debates sobre los temas planteados en los videos. Luego, atendiendo a lo específico del actual contexto pandémico, a lo largo de toda la unidad se ha tratado de vincular los contenidos con problemas filosóficos y morales actuales mediante la participación del alumnado al proceso de enseñanza-aprendizaje. Por ello, la metodología de esta unidad no puede reducirse únicamente a la típica clase magistral, en la que tan sólo el profesor transmite contenidos, sino que, al lado de esa metodología, el objetivo más importante tiene que ser intentar fomentar espacios en las que puedan satisfacerse esas competencias de aprender a aprender señaladas anteriormente. En otras palabras, se trata de posibilitar una implicación del alumnado en el proceso de enseñanza, ya que sólo de este modo este proceso puede ser valioso. Claro está, también es necesario tener en cuenta las exigencias del curso de 2º de Bachillerato: en efecto, tratándose de un curso enfocado en el objetivo de superar con éxito la EvAU, se hace obligatorio programar una estrategia de aprendizaje con un restringido margen de adaptación. Sin embargo, aun teniendo en cuenta la exigencia de adaptar mi unidad didáctica a esta necesidad pedagógica, no he podido renunciar a las adaptaciones curriculares significativas

planteadas por la propuesta de innovación pedagógica que incluye la presente unidad didáctica. En efecto, el cine, como ya se ha señalado anteriormente, puede ser un elemento capaz de desarrollar una reflexión filosófica en el espectador –y, por tanto, también de captar la atención del alumnado hacia el estudio y la reflexión sobre la filosofía nietzscheana.

Por todos estos motivos, la tarea docente se centrará en explicar 1) en todo momento (y volver a hacerlo siempre que sea necesario) la metodología que se emplea, así como las actividades programadas y el método de evaluación; 2) utilizar medios audiovisuales capaces de ganar la atención del alumnado y a partir de los que el profesor pueda explicar los contenidos de la unidad y pueda trabajarse en el aula mediante debates, preguntas, etc. 3) construir un aprendizaje significativo y útil a partir del imaginario visual del que dispone el alumnado después de las sesiones desarrolladas mediante la metodología empleada; 4) ocasionar espacios de debate en los que el alumnado se sienta cómodo de comunicar e incluso equivocarse; 5) fomentar la participación del alumnado en el proceso de enseñanza-aprendizaje, a través de actividades evaluables; 6) procurar restringir el tiempo dedicado a las clases magistrales, vinculado éstas últimas a los problemas actuales para generar debate; 7) solicitar una y otra vez a los alumnos su intervención durante las sesiones teóricas a fin de que puedan ganar la confianza necesaria para preguntar y participar; 8) relacionar los contenidos de esta unidad con los otros de la misma asignatura (autores y temas) y con los de otras asignaturas; 9) generar un espacio de debate que dé pie a una reflexión colectiva; 10) brindar al alumnado el material necesario para estudiar con facilidad los contenidos de la unidad (apuntes, textos, esquemas, presentaciones etc.).

Recursos

Asimismo, se entiende que los contenidos de esta unidad didáctica (así como todos los que se imparten en todas y cada una de las asignaturas de filosofía) son un elemento central en el proceso de enseñanza-aprendizaje –aunque deben considerarse no como un fin en sí mismo, sino como un instrumento dirigido a estimular en el alumnado una comprensión más profunda de su existencia. Por lo tanto, el objetivo principal de esta unidad didáctica no estriba en que el alumnado haya de lograr un conocimiento exhaustivo de la filosofía de Nietzsche, sino en adaptar los contenidos conceptuales y procurar buscar la mejor estrategia didáctica para que el aprendizaje sea significativo y se pueda lograr el objetivo final de superar la EvAU. Sin embargo, también se trata de capacitarle para manejar con cierta soltura los conceptos y reflexiones fundamentales del pensamiento nietzscheano, con vistas al eventual desarrollo de una

original perspectiva crítica sobre la época y la situación socio-política en la que le ha tocado vivir. Para todo ello, se han utilizados los siguientes recursos:

1. *Recursos digitales: presentaciones PowerPoint y tabla de contenidos*⁵

- La unidad didáctica está acompañada por cuatro presentaciones PowerPoint, que se emplean como apoyo a las clases magistrales del profesor y como ayuda para
- de la vida y la obra de Nietzsche y se abordan los conceptos de “apolíneo” y “dionisiaco” y el de “decadencia”, haciendo hincapié en la crítica nietzscheana a la cultura occidental y a la metafísica dualista. En la segunda, en cambio, se presenta el “anti-historicismo” de Nietzsche, sus planteamientos en el así llamado “periodo ilustrado”, así como el método histórico-genealógico, centrando la atención en la crítica nietzscheana al conocimiento y a la verdad entendida como correspondencia. En la tercera presentación, se aborda el tema de la “La muerte de Dios”, el concepto de “resentimiento” y las correspondientes genealogía nietzscheana de la moral y su crítica a la religión cristiana. Finalmente, en la cuarta, se presentan los conceptos de “nihilismo”, “superhombre”, y “transvaloración de los valores”, así como la doctrina del “eterno retorno” de lo mismo y el planteamiento ontológico nietzscheano de la “voluntad de poder”.
- Estas presentaciones, así como los demás materiales de la Unidad Didáctica, están a disposición del alumnado desde el primer día en la plataforma *EducaMadrid* para que puedan consultarlas o descargarlas en cualquier momento.
- Además de estas cuatro presentaciones, se proporcionará al alumnado una tabla de contenidos de la filosofía de Nietzsche, con el fin de organizar y resumir los conocimientos básicos sobre este filósofo alrededor de las cinco categorías fundamentales en las que está estructurada la prueba EvAU (Antropología, Ética y sociedad, Ontología, Epistemología, Problema de Dios).
- Se hará referencia durante el desarrollo de las clases a aquellas páginas en las cuales se puedan encontrar modelos de exámenes resueltos, vocabulario, comentarios de texto, etc.

⁵ Se trata de recursos didácticos accesibles desde la siguiente carpeta de Google Drive: https://drive.google.com/drive/folders/1qBqihkMSZ7JPNhLutoT1sK_n-VwaZCvt?usp=sharing.

2. Recursos audiovisuales: videos y fragmentos de películas y series televisivas

- La exposición de la unidad didáctica comienza con la proyección de dos videos introductorios dedicados a Nietzsche:
 - “Unboxing Nietzsche” – Canal YouTube “Daniel Rosende”
<<https://www.youtube.com/watch?v=OEVXfk10gk>>
 - “Nietzsche en 3 minutos” – Canal YouTube “Academia Play”
<<https://www.youtube.com/watch?v=cOkVJZdOQVE>>.
- Al final de cada sesión teórica se proyectará un fragmento de una película o serie televisiva y, a renglón seguido, se debatirá acerca de su vinculación con la filosofía de Nietzsche y acerca de esa misma filosofía. Las películas que serán proyectadas son las siguientes:
 - *La soga* (1948) - <<https://www.youtube.com/watch?v=vbwLLSleyMQ>>
 - *2001: Una odisea del espacio* (1968) - <<https://youtu.be/Gl1YgOD9iqQ>>
 - *La llegada* (2016) - <<https://youtu.be/7ndMao3SM8>>
 - *El día de la marmota* (1993) - <<https://youtu.be/dziZk2Ehhw>>
 - *Nostalghia* (1983) - <<https://youtu.be/jMCdp12fPRA>>
 - *La naranja mecánica* (1971) <<https://vimeo.com/553111321>>
 - *True detective* (1era temporada - 2014) - <https://youtu.be/tox_ZpauffU>
 - *Blow Up* (1967) - <<https://youtu.be/qQEXhAsp0UM>>

3. Recursos escritos: apuntes del profesor⁶

- Como ya se ha señalado anteriormente, para la presente unidad didáctica no se contempla el empleo de un libro de texto. Se trabajará con materiales propios que se pondrán a disposición del alumnado mediante el aula virtual *EducaMadrid*.
- La transcendencia que en este curso cobra la EvAU obliga al profesor a volcar sus esfuerzos en ayudar a los alumnos para afrontar y superar esta prueba con éxito. De ahí que esta unidad didáctica incluya un modelo de examen y comentario de texto con la indicación de las pautas para ese examen, que el profesor entregará al alumnado antes de realizar el trabajo grupal de comentario de texto.

⁶ También en este caso, los recursos didácticos son accesibles desde la siguiente carpeta de Google Drive: <https://drive.google.com/drive/folders/1qBqihkMSZ7JPNhLutoT1sK_n-VwaZCvt?usp=sharing>.

Temporalización

En cuanto a la temporalización, la presente unidad didáctica consta de 10 clases, cada una de ellas contando con una duración de 55 minutos (sin embargo, he programado sesiones de 50 minutos cada una, teniendo en cuenta el tiempo que podría perderse con los cambios de clase, la preparación de los recursos materiales en un régimen de semipresencialidad por la pandemia por Covid-19 –proyector, ordenador, etc.-, así como cualquier otro imprevisto). Como ya se ha señalado, la primera clase se dedicará a realizar una introducción a la vida y la obra de Nietzsche, mientras que las dos últimas se consagrarán a realizar el examen final para los dos desdobles. Finalmente, como se verá continuación, en el resto de sesiones se han planteado diferentes actividades, todas ellas encaminadas a impulsar un aprendizaje significativo. Estas actividades son tanto grupales como individuales, y a través de ellas se trata de desarrollar la competencia en comunicación lingüística y la autonomía e iniciativa personal.

Actividades

Por otro lado, esta unidad didáctica plantea el uso de diferentes recursos (como esquemas y presentaciones PowerPoint) para captar la atención de los alumnos durante los apartados teóricos de las sesiones. En este sentido, el objetivo tanto de mi propuesta de innovación (consistente en el empleo del cine como recurso didáctico para estudiar reflexionar sobre la filosofía nietzscheana) como de los materiales para las clases magistrales es atraer la atención de los alumnos, sin bajar el nivel de las clases y la exigencia de trabajo requerido al alumnado. Todas las actividades se han planteado para ser orientadas por el profesor, para que los estudiantes aprovechen el tiempo disponible. Además, el profesor tiene que aclarar previamente cómo se llevarán a cabo los debates en clase y las demás actividades participativas, para no generar confusión en el alumnado –y, sobre todo, para que dichas actividades no desemboquen en un estéril ejercicio pedagógico, sino que fomenten la originalidad reflexiva del alumnado. Las actividades que, por lo tanto, forman parte de esta unidad didáctica son:

- Debates en clase relacionados con los videos y fragmentos de películas y series televisivas proyectadas.
- Elaboración de comentarios de texto.
- Presentación voluntaria de materiales (esquemas, presentaciones, apuntes, etc.) relativos a la filosofía de Nietzsche.
- Examen final de los contenidos de la unidad.

2.9 Atención a la diversidad

La atención a la diversidad en el Bachillerato tiene unas características distintas a las de la ESO. Ello se debe al carácter voluntario de este período de enseñanza, y a las finalidades de la misma, que la convierten en un período formativo con características muy distintas de la Enseñanza Secundaria Obligatoria. En efecto, en la medida en que tiene una finalidad formativa, el Bachillerato tiene también un valor por sí mismo, por lo que en su desarrollo se debe atender al tratamiento de la diversidad, procurando impartir una enseñanza personalizada (hasta donde eso sea posible) satisfaciendo a la expectativas, motivaciones y demás circunstancias del alumno. Sin embargo, por otro lado, el Bachillerato también tiene una finalidad propedéutica para los estudios universitarios o los ciclos formativos de grado superior. En este sentido, el alumnado tiene el derecho a recibir y el deber de asimilar unos contenidos imprescindibles para poder acceder a estos niveles superiores de enseñanza, por lo que la labor del docente debe cumplir, en este caso, también con un papel más técnico y menos formativo. En consecuencia, a la vez hay que dejar toda la libertad posible a los alumnos que deseen investigar y profundizar en algunos temas, y asegurar siempre un desarrollo de todo el grupo que multiplique sus posibilidades de éxito en la EvAU (aunque haya alumnos que opten por una vía no universitaria y no necesiten superar esta prueba).

Asimismo, puesto que el grupo para que se ha pensado esta unidad didáctica cursa el Bachillerato de Ciencias, se debe tener en cuenta la posibilidad de que la asignatura de Historia de la Filosofía, en la que se inserta dicha unidad, sea su último contacto con la filosofía a nivel académico. En este sentido, el profesor tiene que esforzarse para promover entre el alumnado el valor de la reflexión, la investigación y la sospecha, y a la vez satisfacer la responsabilidad docente de proporcionar al mismo alumnado los conocimientos necesarios para superar las pruebas EvAU. De ahí que haya unas pautas mínimas de atención a la diversidad que se deben tener en cuenta:

- Es menester no sólo evaluar los resultados, sino también el esfuerzo y la capacidad de superarse a sí mismo el alumnado.
- Hay que programar actividades mediante las cuales fomentar el trabajo en grupos, para romper la barrera de la timidez, que impide a muchos alumnos participar en clase.
- Es necesario conocer las motivaciones y los intereses de los estudiantes para tratar de ayudarlos a todos, y especialmente a aquellos que puedan ver frustradas sus expectativas.

2.10 Evaluación

A la hora de desarrollar la evaluación de esta unidad didáctica se ha tomado como referencia la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE), y su posterior materialización en el Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, así como la Orden 2582/2016, de 17 de agosto, de la Consejería de Educación, Juventud y Deporte de la Comunidad de Madrid, por la que se regulan determinados aspectos de organización, funcionamiento y evaluación en el Bachillerato.

Esta unidad didáctica plantea un modelo de evaluación del aprendizaje cuyo fundamento es el trabajo diario del alumnado. Desde luego, este trabajo va dirigido a la consecución del principal objetivo para un grupo de 2º de Bachillerato: la superación del examen de la EvAU. Sin embargo, esta unidad didáctica también se ha elaborado a partir del supuesto de que la evaluación no ha de ser una medida que se limita a “ratificar” el nivel conseguido por el alumnado (evaluación sumativa), sino que ha de entenderse como una herramienta empleada para que las alumnas y los alumnos sean consciente de que todas las actividades realizadas dentro y fuera del aula son valiosas para su aprendizaje (evaluación global). Asimismo, se trata de una evaluación no sólo continua, sino que también tiene en cuenta todo el proceso de aprendizaje y el desarrollo de las eventuales experiencias relevantes que puedan originarse a partir de todas las actividades, orales y escritas, de la presente unidad didáctica, tanto a nivel de grupo como a nivel individual –y que, por lo tanto, va más allá de la calificación vinculada al examen final. No obstante, como se acaba de señalar, el objetivo del proceso de aprendizaje significativo asociado a esta unidad didáctica es muy claro (superar con éxito la EvAU), por lo que la evaluación planteada tendrá en cuenta los criterios de corrección del examen final, aunque estableciendo toda una serie de mecanismos que hagan que la calificación no dependa exclusivamente de dicha prueba.

Además, siendo el objetivo principal de la evaluación establecer el nivel de la comprensión y no premiar la técnica mnemónica del alumnado a la hora de asimilar los contenidos impartidos, en la presente unidad didáctica se hace especial hincapié en la importancia de las competencias indicadas en el correspondiente apartado.

Instrumentos de evaluación

La evaluación de esta unidad didáctica se ha desarrollado alrededor de cuatro ejes, que se describen a continuación:

1) Examen final (60%)

Aunque es cierto que la examen final no ha de ser la única herramienta de la que dispone el profesorado para medir la asimilación de los conocimientos por parte del

alumnado, sigue siendo el eje fundamental alrededor del cual se desarrolla la evaluación. La necesidad de adaptar el temario y la metodología de esta unidad didáctica a la EvAU no se debe únicamente a una exigencia legal, sino a la obligación del docente de proporcionar todas las herramientas adecuadas para el desenvolvimiento de los alumnos fuera del centro (que pasa en muchas ocasiones por superar esa prueba). El examen supone una evaluación final de todos los contenidos expuestos en la unidad didáctica, por lo que su valor representará el 60% de la calificación final del alumno. Esta prueba consiste en un examen similar al de Selectividad, que se realizará durante 90 minutos (se tendrán que pedir treinta minutos de la sesión posterior), para que los alumnos se acostumbren a esas exigencias a las que tendrán que enfrentarse al finalizar el curso⁷.

2) Evaluación continua (20%)

La evaluación continua del trabajo diario del alumnado consiste en valorar su participación en los debates posteriores a los visionados de fragmentos de películas en el aula y su participación general en el aula, así como la presentación voluntaria⁸ de materiales (esquemas, presentaciones, apuntes, etc.) relativos a la filosofía de Nietzsche. Esta evaluación cubre algunas de las competencias que se pretenden desarrollar con esta unidad. Por ello, esta parte será ponderada como un 20% de la calificación final.

3) Comentarios de texto (20%)

A la hora de desarrollar la evaluación de esta unidad didáctica, hay que tener en cuenta uno de los elementos fundamentales en este curso, es decir, el comentario de texto. La evaluación que se plantea respecto de esta actividad es de carácter individual. La metodología de trabajo que se desarrollará en relación con esta actividad será la siguiente: durante la clase correspondiente se llevará a cabo un trabajo grupal en el que

⁷ El examen que se realizará en esta unidad didáctica será el mismo planteado sobre Nietzsche en las últimas pruebas EvAU que se han llevado a cabo por la UAM. Ejemplos se pueden consultar en esta página: <https://www.uam.es/uam/estudios/archivos-examenes>.

⁸ Sin embargo, en la actual situación pandémica, además de valorar su participación en el aula y en los debates sobre los fragmentos de películas, considero recomendable solicitar al alumnado esta actividad individual de forma obligatoria y no voluntaria. Así, después de cada sesión, el alumnado debería elaborar un mapa mental/esquema/presentación de los conceptos nietzscheanos abordados en la clase correspondiente, que serían entregados al finalizar la unidad (en la sesión previa al examen). Los objetivos de hacer obligatoria esta actividad son, a mi entender, muy razonables: se trata de captar la atención del alumnado en un régimen de semipresencialidad, apoyando el estudio cotidiano en el aula con tareas que se realizan fuera del centro y facilitando igualmente la tarea de definición de conceptos que exige el examen de la EvAU. En efecto, si de algo me percaté durante mi periodo de prácticas fue principalmente de lo siguiente: aquello que se deriva de la aplicación de un régimen de semipresencialidad (o de didáctica 100% en línea) es un brutal menosprecio y una lamentable pérdida de interés hacia la filosofía por parte de las alumnas y los alumnos. Un acontecimiento cuya primera y más sangrante consecuencia es su incapacidad para comprender lo abordado durante las sesiones, con graves repercusiones sobre su preparación de cara a la prueba EvAU.

el profesor brindará al alumnado unas herramientas metodológicas para que éste pueda aprender cómo elaborar de forma satisfactoria un comentario de texto. A partir las pautas indicadas por el profesor, el formato posterior de la clase será el de la lluvia de ideas sobre ejemplos de textos filosóficos de Nietzsche para comentar. Al final de la sesión, se facilitará a las alumnas y alumnos un texto de nuestro filósofo y se les pedirá que elaboren un comentario para entregar en la siguiente sesión. Los comentarios de texto elaborados en casa serán corregidos por el profesor teniendo un valor del 20% de la calificación final.

A la hora de establecer la calificación de todos los trabajos que el alumnado presente a lo largo de la unidad didáctica, en el proceso de evaluación llevado a cabo por el profesor se tendrán en cuenta los siguientes elementos:

- Corrección de la presentación en forma y tiempo;
- Elaboración, originalidad y articulación del trabajo
- Faltas ortográficas y de acentuación.

Atención a la diversidad

En cuanto a la evaluación individual, cabe señalar que en esta unidad didáctica se dedica también espacio a la atención a la diversidad. En este sentido, el profesor ha de volcar todos sus esfuerzos para vincular la evaluación relativa a la presente unidad didáctica con el desarrollo dentro del curso, atendiendo al grado de compromiso y voluntad de superación de cada alumno. El diseño de diferentes actividades evaluables atiende, por lo tanto, a la necesidad de hallar un equilibrio entre las necesidades de todas las alumnas y alumnos (es justamente por este motivo que en la presente unidad didáctica se combinan actividades individuales y grupales, en el aula y fuera de ella).

Por otro lado, considerando que el centro escolar para el que está planificada esta unidad didáctica cuenta con un plan de detección temprana que establece desde el curso de 1º de la ESO un programa individualizado, se establece una propuesta personalizada con actividades y herramientas complementarias de evaluación específicamente diseñadas para el alumnado con altas capacidades (tal y como disertaciones filosóficas, lecturas complementarias, etc.), pero que, al mismo tiempo, pueden estar abiertas a todas las alumnas y alumnos del grupo.

Recuperación

Los procedimientos de recuperación mantendrán la estructura, los procedimientos y los recursos indicados anteriormente. En esta unidad didáctica, por lo tanto, se establece un examen de recuperación de los contenidos en ella impartidos, después de la prueba ordinaria y muy similar a ella. De lo que se tratará en esta prueba

será de evaluar las competencias anteriormente señaladas y de plantear un elemento final y unívoco de evaluación para valorar quienes no hayan superado la evaluación continua.

2.11 Presentación de las películas

Llegados a estas alturas, se hace imprescindible señalar cuáles son los criterios de selección concretos de los que me he valido para elegir y cuáles los filmes cuyo empleo caracteriza a esta unidad didáctica. Ante todo, se indicarán uno a uno los criterios de elección, para luego pasar a la presentación de las películas escogidas:

- cada filme elegido ha de ser fácilmente accesible para el alumnado;
- para facilitar su comprensión y para que el alumnado centre su atención en los aspectos formales de las películas proyectadas, los fragmentos seleccionados deben estar subtitulados o doblados al castellano.
- cada película elegida tiene que estar íntimamente vinculada tanto con la materia de “Historia de la Filosofía” como con la filosofía de Nietzsche. Sin embargo, respecto a ésta última, los fragmentos elegidos de cada película tienen que estar “abiertos”. Es decir, su vinculación con la filosofía nietzscheana no tiene que ser evidente por sí misma, sino que esos fragmentos tienen que ser capaz de dar lugar a diferentes interpretaciones y abrir el debate en el alumnado sobre su relevancia en relación con la filosofía de Nietzsche;
- tiene que tratarse de una película filosófica y artísticamente significativa. No pueden elegirse obras cuya aportación cinematográfica es escasa o nula.
- los temas tratados en los fragmentos han de ser comprensible por sí mismos y no ha de ser explicados por el profesor antes de su visionado.

La soga (1948) - <<https://youtu.be/vbwLLSleyMQ>>

Producida y dirigida por Alfred Hitchcock, *La soga* es una obra maestra de la historia del cine tanto temática como técnicamente. De hecho, si la pericia técnica se encuentra en la experimentación de Hitchcock de rodar toda la película con diez planos secuencia, la profundidad del contenido reside sin duda en una reelaboración de la teoría del superhombre. Esto último surge de forma lapidaria en Brandon Shaw (John Dall) y Phillip Morgan (Farley Granger), los protagonistas homosexuales de la película. Ambos son fanáticos de la teoría del superhombre y ven el asesinato, el motor de la película, como un rito de iniciación para elevarse por encima de los conceptos del bien y del mal. Es evidente, por tanto, la reelaboración de Nietzsche por parte de Hitchcock,

que toma la idea de las tres etapas de la génesis del *Übermensch* de *Así habló Zaratustra* (camello, león, niño) resumiéndolas en los personajes. Sin embargo, al mismo tiempo el director inglés concluye su obra mostrándonos una versión fallida y nihilista de la teoría del superhombre. Por último, cabe señalar que la “soga” (*rope*) del título original remite metonímicamente al superhombre, ya que –como es bien sabido- el mismo término es empleado Nietzsche para ejemplificar la condición humana en *Así habló Zaratustra* (Nietzsche, 2016: 74).

2001: Una odisea del espacio (1968) - <<https://youtu.be/Gl1YqOD9iqQ>>

En esta obra maestra de la historia del cine, Stanley Kubrick nunca negó su inspiración en la filosofía de Nietzsche. De hecho, el largometraje del maestro estadounidense propone muchas reelaboraciones del pensamiento del filósofo alemán, y entre ellas podemos distinguir el superhombre preponderante y el eterno retorno. El superhombre se identifica aquí de nuevo con los rasgos estilísticos representativos de *Así habló Zaratustra*, donde Nietzsche describe las tres figuras, ya mencionadas anteriormente, el camello, el león y el niño. Si antes habíamos visto una identificación conceptual en *El nudo en la garganta*, no se puede decir lo mismo de esta película.

Por ello, Kubrick decide crear una simbiosis figurativa con el final, donde el feto que atraviesa el monolito se convierte en todos los sentidos en el niño “de las tres metamorfosis”. Así, Kubrick cumple la profecía del superhombre, el que encierra en sí mismo el renacimiento; un renacimiento que identifica a los hombres antes representados como ese puente entre el mono y el superhombre que Nietzsche describe en sus escritos. Por último, la referencia a Nietzsche y al superhombre se ve acentuada por la cita musical directa de la pieza *Así habló Zaratustra* de Strauss, desde luego no accidental.

La llegada (2016) - <https://youtu.be/_7ndMao3SM8>

Penúltima película del director Denis Villeneuve, *La llegada* se configura inmediatamente como una especie de testamento sobre el paso del tiempo. De hecho, esta película no sólo reabre el hilo de la comunicación con los extraterrestres, sino que también recupera el concepto de eterno retorno de los mismos. De hecho, Louise Banks (Amy Adams) es una lingüista llamada a descifrar el lenguaje de unos extraterrestres, que se dan cuenta de que se comunican a través de un lenguaje extradimensional.

Básicamente, su lenguaje está construido sobre el tiempo, y a través de su comprensión uno se hace consciente de todo su pasado y su futuro. Por lo tanto, esta fuente de conocimiento también plantea en el cine la pregunta cardinal del eterno retorno de Nietzsche: “¿quieres esto otra vez e innumerables veces más? (Nietzsche,

2014: 857). Aquí Villeneuve ejemplifica la superación del nihilismo y el salto hacia un nuevo mundo humano: de este modo, el eterno retorno se convierte en un impulso hacia la aceptación de la condición humana, hacia el *amor fati*.

El día de la marmota (1993) - <<https://youtu.be/dziZk2Ehbw>>

Protagonizada por un sorprendente Bill Murray, la película es una auténtica joya de la comedia de los años 90. La sugerencia del eterno retorno es aquí básicamente el motor de la narración, ya que para Phil Connors (Bill Murray) todos los días son iguales: 2 de febrero. Si la película retoma otros temas de Nietzsche en esta clave, como el de superhombre, sin embargo, el eterno retorno de la *Gaya ciencia* es el *leitmotiv* de la obra. Aquí está hábilmente tratado y representado, creando un “retorno continuo” que adquiere características vitales.

Por lo tanto, podemos notar cómo, aunque el largometraje nos expone de nuevo a una lectura de la aceptación (*amor fati*) de la condición de “encarcelamiento”, al mismo tiempo las modalidades del tratamiento son diferentes. Precisamente por ello, el protagonista evoluciona personalmente, destruyendo, por un lado, su ego y reconstituyendo su ser individual en un “nosotros” colectivo. De hecho, Phil pasa de despreciar a todo el mundo a tener una relación con alguien, siendo finalmente capaz de asociar rostros e historias a personas antes desconocidas para él. La obra se resume, pues, en la construcción de una nueva sociabilidad humana, que el director Harold Ramis describe excelentemente con ligereza.

Nostalghia (1983) - <<https://youtu.be/jMCdp12fPRA>>

Ganadora del Festival de Cannes de 1983, *Nostalghia* es una película muy filosófica y en parte nietzscheana. Esta obra maestra, hija del genio de Tarkovsky, cuenta la historia de un poeta soviético, Andrei Gorčakov (Oleg Jankovsky). Viaja a Italia para escribir la biografía de Andrei Sosnovskij, un compositor ruso del siglo XVIII; a partir de aquí el protagonista conocerá a algunos personajes emblemáticos, entre ellos el “loco” Domenico (Erland Josephson), y pasará por muchas vicisitudes. Ahora bien, en esta obra está claro que Tarkovsky calca el anuncio de la muerte de Dios narrado en *Gaya Ciencia*. De hecho, este anuncio se sintetiza en la figura de Domenico y en particular en su discurso en el Capitolio.

Tarkovskij, además de retomar la *Golconda* de Magritte en el trazado escénico, consigue ejemplificar la “locura” del aforismo 125 y, en cierto modo, revigoriza la anunciación de Nietzsche con la muerte ideal y física del personaje; una muerte que luego será invertida en su película *Sacrificio*. Por último, la nostalgia de la que deriva el título es esencialmente tanto la de Andrej, un poeta expatriado, como la de cada

personaje, en perpetua lucha consigo mismo. Por lo tanto, también se configura un cuadro nihilista, donde Tarkovski esboza un discurso de búsqueda y discusión espiritual en los personajes.

La naranja mecánica (1971) <<https://vimeo.com/553111321>>

Otra obra maestra de Stanley Kubrick, *La naranja mecánica* es una película visionaria y original. De hecho, el filme, basado en la novela homónima de Burgess, se presta mucho a los temas nietzscheanos y los elabora abiertamente. Ahora bien, el tema más llamativo entre ellos es el contraste entre lo apolíneo y lo dionisiaco, teorizado por Nietzsche en *El nacimiento de la tragedia*. Un tema ciertamente conocido, pero difícil de representar. Sin embargo, Kubrick lo hace a la perfección, resumiéndolo en el personaje de Alex (Malcolm McDowell) y el tratamiento de Ludovico. Por lo tanto, al igual que Nietzsche distingue entre lo apolíneo y lo dionisiaco y teoriza un equilibrio entre ambos para la aceptación de la vida, Kubrick realiza una inversión del concepto.

De hecho, Nietzsche identificó a partir de Sócrates el triunfo de lo apolíneo, es decir, el momento del orden y la forma, y algo similar se puede encontrar en *La naranja mecánica*. Aquí el sujeto Alex representa lo dionisiaco, es decir, el momento caótico e informe, pero se ve desbordado por lo apolíneo con la cura de Ludovico (no por casualidad la elección de Beethoven, que representa un paralelismo con Wagner). Kubrick escenifica así el triunfo de lo apolíneo y retrata a la sociedad contemporánea como un medio para alejarse de la vida plenamente vivida. Una sociedad que no sabe decir sí a la vida y que, por tanto, nunca tendrá entre sus filas a ningún superhombre.

Blow Up (1967) - <<https://youtu.be/qQEXhAsp0UM>>

La obra maestra secular de Antonioni, *Blow Up*, aparece como una suma filosófica del arte, que esboza preguntas y respuestas metafísicas fundamentales en el mundo moderno. Centrándose en el ser y la nada, el director de Ferrara recupera también en *Blow Up* el concepto nihilista de Nietzsche y lo traslada al cine. Sin embargo, pocos en las retrospectivas han mencionado este componente filosófico de la obra, y probablemente lo hicieron por un escepticismo hacia el crítico/dramaturgo Carey Harrison. Este último había identificado, en primer lugar, en el final, el carácter nihilista de la película, que se percibe en la indagación y la investigación cognitiva de la realidad.

Ahora bien, el fotógrafo Thomas (David Hamming), protagonista de la obra, es la conceptualización de la tensión entre la realidad y su representación. Una realidad que, sin embargo, se ve como inasible y se sitúa sobre una base inteligible y universal, es decir, las mismas razones y valores que Platón situaba por encima del mundo terrenal. Subrayando el diálogo entre el hombre y el espacio y exasperando la

profundidad de campo, Antonioni retoma el vacío de la realidad, sacando todo su nihilismo en la escena final. En realidad no hay más, sino que sólo existe la ficción humana que personaliza la realidad y que no quiere admitir la nada de la existencia. Una nada que sustancialmente ha de transformarse en una voluntad de poder y no en una voluntad de nada, que aquí se perfila artísticamente por el neorrealismo, la moda y la creencia pleonástica de captar el llamado “noúmeno” a través de la manifestación fenoménica.

True detective (1era temporada - 2014) - <https://youtu.be/tox_ZpauffU>

Esta vez no se trata de una película, sino de una aclamada serie televisiva. *True detective* es, en efecto, es una de los relatos seriales más sugerentes aparecidos de los últimos diez años y el ejemplo perfecto de un acontecimiento que está marcando la producción cultural de nuestra época, o sea –por decirlo con Rubén Hernández- la consolidación de la serie televisiva como “uno de los espacios creativos más importantes, influyentes y complejos de nuestro tiempo, en perfecto parangón con el cine o la literatura” (Hernández, 2014: 5). Detrás del clásico *thriller*, se juntan muchos temas de cuño nietzscheano, como el nihilismo, la crítica a la religión cristiana y la moral en Occidente, así como el tema del tiempo circular y el eterno retorno de lo mismo.

La historia de *True Detective* se centra en dos detectives, Rust Cohle y Martin Hart (Woody Harrelson), cuyas vidas se cruzarán cuando se reabra un caso sobre un extraño asesinato de hace 17 años. Para ello se utilizarán varias líneas de tiempo para mostrar la caza al asesino de los dos detectives. Con la metáfora del homicidio brutal el creador de la serie, el escritor Nic Pizzolato, plantea aquí el eterno debate entre el cristianismo y el nihilismo, destruyendo la ética y especulando sobre el tema religioso. De este modo se diseccionan las implicaciones del alma y también las numerosas estilizaciones del cristianismo, tocando otros temas nietzscheanos como el más allá del hombre y la voluntad de poder. En la obra se derrochan entonces citas literarias y referencias culturales que, sin embargo, no desentonan y, por el contrario, enriquecen a menudo el discurso filosófico del largometraje.

3. CONCLUSIONES

Como se ha intentado mostrar a lo largo y lo ancho de este trabajo de investigación, también el cine puede transmitir conceptos filosóficos y generar pensamiento. Es más, en la narración cinematográfica las ideas, al contrario de lo que suele ocurrir en la tradición filosófica escrita, se muestran en toda su concreción y expresividad, por lo que, sobre todo en el buen cine, se consigue a menudo el milagro de unir la eficacia de la argumentación, basada en una lógica rigurosa, con la capacidad de hacer sentir un problema en la piel del espectador, independientemente de que éste último esté o no de acuerdo con la perspectiva que se propone en la película.

Los temas abordados por el cine, por ende, pueden adquirir una profundidad filosófica, incluso de carácter argumentativo, que el razonamiento escrito no siempre logra alcanzar. También la relación entre lo universal y lo particular adquiere una nueva dimensión: el cine siempre muestra historias particulares, pero “verosímiles”, en las que el espectador se refleja y se identifica. El cine, al igual que la novela, explora regiones de la existencia, posibles formas de estar en el mundo. Asimismo, a menudo las historias de las películas, por su ejemplaridad, expresan “verdades” universales que tienen la ventaja de ser revisables y, quizás, de chocar con otras “verdades” igualmente plausibles que surgen de otras películas.

En este sentido, por lo tanto, mi investigación (incluso con todas sus limitaciones) ha surgido, ante todo, como un intento de abordar aquello que considero “la crisis” actual de las formas de enseñanza de la filosofía. Ha surgido, en efecto, de la insatisfacción con la persistente separación actual entre el mundo escolar y la realidad cultural de nuestro tiempo. Y también ha brotado de la necesidad de cuestionar la costumbre de concebir la enseñanza como una zona libre, alejada del ruido y los movimientos de la historia y del mundo. En otras palabras, mediante la unidad didáctica que en este trabajo de investigación he planteado, he querido mostrar que otra educación es posible y que el modelo escolar que ahora es vigente en los centros coincide con una concepción mediante la cual ya no es posible dar cuenta filosófica de nuestro tiempo y, a la vez, asegurar que el alumnado desarrolle la capacidad de orientarse y moverse en su realidad concreta. De ahí que muchos estudiantes ya no crean en la institución escolar y, por lo tanto, se adapten pasivamente a lo que se les ofrece, en aras de una vida tranquila –o, directamente, lo rechacen: en muchos casos, les falta una auténtica motivación para estudiar, condición esencial para un aprendizaje realmente significativo.

La hipótesis mínima que, por lo tanto, ha guiado este trabajo de investigación y la experiencia de planificación de la unidad didáctica que en él he propuesto es la idea de que la integración de medios cinematográficos en la enseñanza de la filosofía

nietzscheana (pero podría extenderse a todos los autores de la asignatura de “Historia de la filosofía”) puede contribuir a mejorar la calidad tanto del aprendizaje de contenidos, actuando especialmente en el despertar de la motivación de los alumnos, como de los resultados “disciplinarios” y “reflexivos” del alumnado. La convicción es que el enfoque filosófico de las obras cinematográficas es capaz de activar competencias transferibles que pueden utilizarse en diversos contextos (tanto escolares como de otra índole).

En cambio, la hipótesis más ambiciosa, que sólo puedo insinuar aquí, es que la adopción consciente, meditada y continua de medios audiovisuales, o más bien su integración lúcida y escrupulosa en la enseñanza de la filosofía nietzscheana, pueda contribuir a redefinir el objetivo mismo de esa misma enseñanza y a hacerle perder, al menos en parte, ese aspecto de separación-extrañamiento-abstracción respecto de las necesidades y del mundo cultural del alumnado. En efecto, así como ya señaló Stanley Cavell en su texto *El mundo visto reflexiones sobre la ontología del cine* (2018), la relevancia del cine para la filosofía (y para la vida de los seres humanos contemporáneos) radica en su grado de penetración en nuestra experiencia ordinaria. El cine marca nuestro horizonte de vida. En este sentido, el cine constituye un desafío al estatuto mismo de la filosofía, en la medida en que nos introduce en un “mundo visto”, en una forma particular de hacer reales los objetos a través de la pantalla, y obliga así a la misma filosofía a enfrentarse a un modo fundamental de darse a la experiencia.

Es, por ende, con esta nueva realidad “cinematográfica”, con esta nueva forma de darse/manifestarse el mundo de lo cotidiano y lo ordinario, con la que la enseñanza de la filosofía está llamada a enfrentarse, para modificarse, si fuera necesario. Las ventajas de esta (deseable) modificación son múltiples:

- 1) la más obvia estriba en las películas pueden ser útiles para la enseñanza de la filosofía, ya que –por ejemplo- acercan los temas filosóficos a un público acostumbrado y (permeado por) el lenguaje audiovisual, presentando, de forma visual y “dramática”, aspectos y problemas del discurso filosófico;
- 2) además de mostrar a los alumnos que es posible leer y profundizar filosóficamente en la visión de la película, el uso del cine en el aula también les ayuda a comprender, si se me permite la expresión, “para qué puede servir la filosofía”. Esto debería contribuir, en el plano de los “objetivos educativos”, a eliminar en los estudiantes el hábito de una fruición meramente pasiva y no crítica de las producciones cinematográficas (y, en general, de los medios audiovisuales) y ayudarles a cuestionar su inclinación de juzgar cualquier “narrativa” según los pobres esquemas de una estética reducida a la polarización “bello/feo”, “me gusta/no me gusta”;

- 3) debido a su estructura narrativa, las películas suelen estar impregnadas de cuestiones de sentido, de opciones éticas, por lo que incluso las películas que suelen considerarse simplemente espectaculares, de entretenimiento y evasión (películas cómicas, westerns, películas de acción, etc.), pueden ser útiles dentro (y fuera) del aula para revitalizar las cuestiones filosóficas fundamentales –es decir, esos planteamientos críticos impregnados por un “tema” (la justicia, el funcionamiento de la sociedad, las paradojas de la existencia, el papel de la mujer, etc.) y por opciones éticas y comparaciones entre visiones del mundo capaces de “encender” la chispa de la reflexión en el alumnado.

En el fondo, si se mira bien, el uso del cine en el aula para impartir una unidad didáctica sobre Nietzsche sirve no sólo para brindar al alumnado las herramientas necesarias para superar con éxito la EvAU, sino también para vincular la filosofía a la práctica del filosofar, es decir, al ejercicio de la reflexión en acción sobre los objetos del mundo. Una filosofía, por ende, que no se presenta –como suele parecer a los estudiantes de Bachillerato- como la pared de una vieja cocina, cargada de herramientas antiguas, valiosas y obsoletas (las “teorías”, los “sistemas”) que ya no son útiles para nadie, ni para ninguna tarea; sino, en un sentido eminentemente nietzscheano, como una práctica actual, que utiliza las herramientas (los “conceptos”) y las estrategias (los “argumentos”) de una larga tradición para arrojar luz sobre la confusión, para poner orden en el caos, para enfrentarse a los ya desacreditados retos de navegar en la “complejidad” del presente, para tratar de entender dónde se está y cuáles son las direcciones posibles.

Por todos estos motivos, me ha parecido legítimo y sensato, desde una perspectiva educativa, pensar en las películas como posibles “formas de pensamiento” capaces de arrojar luz sobre la filosofía de Nietzsche. Es muy probable que, gracias al empleo del cine en el aula, algunos aspectos de esta filosofía –de sus teorías y conceptos sobre lo real- puedan ser introducidos sensiblemente al alumnado, conduciéndolo a una comprensión que es a la vez racional y afectiva. Sobre todo, esta introducción psíquica tendría, a mi juicio, un “impacto emocional” en las alumnas y alumnos, un impacto mayor que la mera enunciación y articulación lógica de las proposiciones, tal y como están presentadas en un libro de enseñanza de la filosofía –o en una clase magistral. Ese impacto emocional dice algo (sobre el mundo, los seres humanos, la naturaleza, etc.) y lo dice con pretensiones de verdad y universalidad. La universalidad que propone el cine utilizado en el aula pertenece, por decirlo con el Aristóteles de la *Poética*, al orden de las “cosas posibles” (*tà dunatà*) y de lo “verosímil” (*éikos*) más que al de la “necesidad” (Aristóteles, 1992: 158). Se trata de ver las cosas

como podrían ser; se trata de experimentos mentales, con personajes ficticios, sobre lo que pasaría si el personaje X se encontrara en la situación Y, y decidiera hacer Z. Las respuestas ofrecidas son siempre abiertas y dudosas; y así deben ser, a mi entender, si se quiere desencadenar ininterrumpidamente el proceso de una auténtica reflexión filosófica a través del cine.

BIBLIOGRAFÍA

BIBLIOGRAFÍA PRINCIPAL

- ARISTÓTELES (1992). *Poética de Aristóteles*. Trad. de V. García Yebra. Madrid: Gredos.
- BENJAMIN, W. (2003). *La obra de arte en la época de su reproductibilidad técnica*. Trad. de A. E. Weikert. México D.F.: Itaca.
- BERGSON, H. (1994). *Memoria y Vida*. Trad. de M. Armiño. Barcelona: Altaya
- CABRERA, J. (2015). *Cine: 100 años de filosofía. Una introducción a la filosofía a través del análisis de películas*. Barcelona: Gedisa.
- CAVELL, S. (2018). *El mundo visto reflexiones sobre la ontología del cine*. Trad. de A. Fernández Díez. Córdoba: U.C.O.
- CURI, U. (2000). *Lo schermo del pensiero. Cinema e filosofia*. Milano: Raffaello Cortina.
- DELEUZE, G. (1984). *La imagen-movimiento: estudios sobre cine 1*. Trad. de I. Agoff. Barcelona: Paidós.
 - (1987). *La imagen-tiempo: estudios sobre cine 2*. Trad. de I. Agoff. Barcelona: Paidós.
 - (1995). *Conversaciones, 1972-1990*. Trad. de J. L. Pardo. Valencia: Pre-textos.
 - (1995³). *Proust y los signos*. Trad. de F. Monge. Barcelona: Anagrama.
 - (2002). *Diferencia y repetición*. Trad. de M. S. Delpy y H. Beccacece. Buenos Aires: Amorrortu.
 - (2008). *Dos regímenes de locos: textos y entrevistas, 1975-1995*. Trad. de J. L. Pardo. Valencia: Pre-textos.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. (1993). *¿Qué es la filosofía?* Trad. de T. Kauf. Barcelona: Anagrama.
- DEL POZO ANDRÉS, María del Mar (1997). "El cine como medio de alfabetización y de educación popular. Primeras experiencias", *Sarmiento. Anuario galego de historia da educación*, 1, pp. 59-75.
- DE LOS RÍOS, I.; HERNÁNDEZ, R. (coords.) (2014). *True Detective: Antología de lecturas no obligatorias*. Madrid: Errata Naturae.
- DESCARTES, R. (1977). *Meditaciones metafísicas con objeciones y respuestas*. Trad. de V. Peña. Madrid: Alfaguara.

- ESPAÑA, R. de (1994): “Guerra, cine y propaganda”. *Historia y Vida*, 72, pp. 25-36.
- HEIDEGGER, M. (1999), “El final de la filosofía y la tarea del pensar”. En: *Tiempo y ser*. Trad. de J. Luis Molinuevo. Madrid: Tecnos, 77-93.
 - (2005). *¿Qué significa pensar?* Trad. de R. Gabás. Madrid: Trotta.
 - (2006⁴). *Carta sobre el Humanismo*. Trad. de H. Cortés y A. Leyte. Madrid: Alianza.
- HUSSERL, E. (1985). *Meditaciones cartesianas*. Trad. de J. Gaos y M. García-Baró López. Madrid: Fondo de Cultura Económica de España.
- LIPOVETSKY, G.; SERROY, J. (2009). *La pantalla global*. Trad. de A.-P. Moya Valle. Barcelona: Anagrama.
- LÓPEZ MARTÍN, Laura (2013). “Origen y contenido del cine proyectado con fines educativos hasta 1960”, *Cahiers de civilisation espagnole contemporaine*, 11. Texto en línea: consultado el 30 de abril de 2021, < <http://journals.openedition.org/cccec/4851>>
- LUZURIAGA, Lorenzo (1929). “La cinematografía educativa”, en *El sol*, sección *Cuestiones actuales*, Madrid, 3839.
- MARTÍN JIMÉNEZ, L. C. (2010). “La presencia de las ideas filosóficas en el cine”. *El Catoblepas*, 103, pp. 1-14. Texto en línea: consultado el 30 de abril de 2021 <<http://nodulo.org/ec/2010/n103p14.htm>>.
- POURRIOL, O. (2012). *Cinéphilo: les plus belles questions de la philosophie sur grand écran*. Paris : Fayard
- RODRÍGUEZ FUENTES, C. (2007). “El cine como recurso pedagógico”. *Quaderns de Cine*, 1, 19-24.
- STEVENS, M. (2017). “Nietzsche on Film”. *Film-Philosophy*, 21-1, 95–113.
- ZOURABICHVILI, F. (2007). *El vocabulario de Deleuze*. Trad. de V. Goldstein. Buenos Aires: Atuel.

BIBLIOGRAFÍA ESPECÍFICA

Libros de texto para la materia de “Historia de la filosofía” en 2º de Bachillerato

- ABBAGNANO, N. (1994). *Historia de la filosofía 4*. Trad. de C. Garriga y M. Pinotti. Barcelona: Hora.
- COPLESTON, F. C. (2004). *Historia de la filosofía 4/1*. Trad. de V. Camps y J. M. García de la Mora. Barcelona: Ariel.
- LLEDÓ ÍÑIGO, E. (coord.) (2009). *Historia de la filosofía 2º bachillerato*. Madrid. Santillana.
- SÁNCHEZ MECA, D.; David Mateu, J. A. (2016). *Historia de la Filosofía 2*. Madrid: Anaya.
- VICIANA HERNANDO, F. (coor.) (2016). *Historia de la filosofía 2*. Madrid: Santillana.

Obras de Nietzsche

- NIETZSCHE, F. W. (2008). *Fragmentos póstumos. Volumen II (1875–1882)*. D. Sánchez Meca (ed.). Trad. de M. Barrios y J. Aspiunza. Madrid: Tecnos.
 - (2010). *Fragmentos póstumos. Volumen III (1882–1885)*. D. Sánchez Meca (ed.). Trad. de D. Sánchez Meca y J. Conill. Madrid: Tecnos.
 - (2008²). *Fragmentos póstumos. Volumen IV (1885–1889)*. D. Sánchez Meca (ed.). Trad. de J. Luis Vermal y J. B. Llinares, Madrid: Tecnos.
 - (2011). *Obras completas. Volumen I. Escritos de juventud*. D. Sánchez Meca (ed.). Trad. de D. Sánchez Meca y J. B. Llinares. Madrid: Tecnos.
 - (2013) *Obras completas: Volumen II: Escritos filológicos*. D. Sánchez Meca (ed.). Trad. de D. Sánchez Meca y M. Barrios. Madrid: Tecnos.
 - (2014). *Obras completas. Volumen III. Obras de madurez I*. D. Sánchez Meca (ed.). Trad. de D. Sánchez Meca y J. Aspiunza. Madrid: Tecnos.
 - (2016). *Obras completas. Volumen IV. Escritos de madurez II y complementos a la edición*, D. Sánchez Meca (ed.). Trad. de D. Sánchez Meca y J. Aspiunza. Madrid: Tecnos.

FILMOGRAFÍA

FILMOGRAFÍA UTILIZADA PARA LA UNIDAD DIDÁCTICA

- *2001: Odisea en el espacio*. Dir. Stanley Kubrick. Reino Unido. 1968.
- *La naranja mecánica*. Dir. Stanley Kubrick. Reino Unido. 1971.
- *La soga*. Dir. Alfred Hitchcock. EEUU. 1948.
- *La llegada*. Dir. Denis Villeneuve. EEUU. 2016.
- *El día de la marmota*. Dir. Harold Amis. EEUU. 1993.
- *Nostalghia*. Dir. Andréi Tarkovski. URSS/Italia. 1983.
- *True detective*. Dir. Cary Fukunaga. EEUU. 2014.
- *Blow Up*. Dir. Michelangelo Antonioni. Reino Unido/Italia. 1967.

FILMOGRAFÍA SECUNDARIA

- *Anticristo*. Dir. Lars Von Trier. Dinamarca. 2009.
- *Amor*. Dir. Michael Haneke. Austria. 2012.
- *Apocalypse Now*. Dir. Francis Ford Coppola. EEUU. 1979.
- *Atrapado en el tiempo*. Dir. Harold Ramis. EEUU. 1993.
- *Avatar*. Dir. James Cameron. EEUU. 2009.
- *Blade Runner*. Dir. Ridley Scott. EEUU. 1982.
- *Carretera perdida*. Dir. David Lynch. EEUU. 1997.
- *Cinema paradiso*. Dir. Giuseppe Tornatore. Italia. 1988.
- *Cisne negro*. Dir. Darren Aronofsky. EEUU. 2010.
- *Collateral*. Dir. Michael Mann. EEUU, 2004.
- *Crash*. Dir. David Cronenberg. Canadá. 1996.
- *Cuando Nietzsche lloró*. Dir. Pinchas Perry. EEUU. 2007.
- *Death Proof*. Dir. Quentin Tarantino. EEUU, 2007.
- *Django desencadenado*. Dir. Quentin Tarantino. EEUU, 2012.
- *Dogma*. Dir. Kevin Smith. EEUU. 1999.
- *El acorazado Potemkin*. Dir. Sergei Eisenstein. URSS, 1925.
- *El ángel exterminador*. Dir. Luís Buñuel. México. 1962.
- *El cielo y el infierno* (JAP, 1963), por ejemplo, Kurosawa
- *El declive del imperio americano*. Dir. Denys Arcand. Canadá. 1986.
- *El séptimo sello*. Dir. Ingmar Bergman. Suecia. 1957.
- *Guía del autoestopista galáctico*. Dir. Garth Jennings. Reino Unido-EEUU. 2005
- *Gracias por fumar*. Dir. Jason Reitman. EEUU. 2005.
- *Inglourious Basterds*. Dir. Quentin Tarantino. EEUU, 2009.
- *Kill Bill 1*. Dir. Quentin Tarantino. EEUU, 2003.

- *Kill Bill 2*. Dir. Quentin Tarantino. EEUU, 2004.
- *La cinta blanca*. Dir. Michael Haneke. Alemania. 2009.
- *La mosca*. Dir. David Cronenberg. EEUU, 1986.
- *Las vírgenes suicidas*. Dir. Sofia Coppola. EEUU. 1999.
- *La última tentación de Cristo*. Dir. Martin Scorsese. EEUU. 1988.
- *La ventana indiscreta*. Dir. Alfred Hitchcock. EEUU. 1954.
- *Magnolia*. Dir. Paul Thomas Anderson. EEUU. 1999.
- *Más allá del bien y el mal*. Dir. Liliana Cavani. Italia. 1977.
- *Melancolía*. Dir. Lars Von Trier. Dinamarca. 2011.
- *Memento*. Dir. Christopher Nolan. EEUU. 2000.
- *Mystic River*. Dir. Clint Eastwood. EEUU. 2003.
- *Mulholland Drive*. Dir. David Lynch. EEUU. 2001.
- *Femme fatale*. Dir. Brian De Palma. EEUU. 2002.
- *Pequeña Miss Sunshine*. Dir. Jonathan Dayton y Valerie Faris. EEUU. 2006
- *Persona*. Dir. Ingmar Bergman. Suecia. 1966.
- *Pozos de ambición*. Dir. Paul Thomas Anderson. EEUU. 2007.
- *Psicosis*. Dir. Alfred Hitchcock. EEUU. 1960.
- *Pulp Fiction*. Dir. Quentin Tarantino. EEUU. 1994.
- *Rashomon*. Dir. Akira Kurosawa. Japón. 1950.
- *Réquiem por un sueño*. Dir. Darren Aronofsky. EEUU. 2000.
- *Seven*. Dir. David Fincher. EEUU. 1995.
- *Salvar al soldado Ryan*. Dir. Steven Spielberg. EEUU. 1998.
- *Sacrificio*. Dir. Andréi Tarkovski. Suecia. 1986.
- *Saló o los 120 días de Sodoma*. Dir. Pier Paolo Pasolini. Italia. 1975.
- *Taxi driver*. Dir. Martin Scorsese. EEUU. 1976.
- *The Matrix*. Dirs. Andy y Lana Wachowski. EEUU., 1999.
- *Viridiana*. Dir. Luís Buñuel. España. 1961.
- *Vértigo*. Dir. Alfred Hitchcock. EEUU, 1958.

ANEXOS

Anexo I. Referencias normativas

Estado Español

1. Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE). [BOE 10/12/2013] Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa.
2. Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato.
3. Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato.
4. Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato.

Comunidad de Madrid

5. Orden 1513/2015, de 22 de mayo, de la Consejería de Educación, Juventud y Deporte, por la que se desarrolla la autonomía de los centros educativos en la organización de los planes de estudio del Bachillerato en la Comunidad de Madrid.
6. Decreto 52/2015, de 21 de mayo, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el currículo del Bachillerato.

Anexo II. Objetivos generales de la etapa de bachillerato en la legislación vigente

La unidad didáctica que se plantea en este trabajo de investigación pretende cumplir con los objetivos generales de la etapa de Bachillerato indicados en el artículo 25 del Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato:

1. Ejercer la ciudadanía democrática, desde una perspectiva global, y adquirir una conciencia cívica responsable, inspirada por los valores de la Constitución española así como por los derechos humanos, que fomente la corresponsabilidad en la construcción de una sociedad justa y equitativa.
2. Consolidar una madurez personal y social que les permita actuar de forma responsable y autónoma y desarrollar su espíritu crítico. Prever y resolver pacíficamente los conflictos personales, familiares y sociales.

3. Fomentar la igualdad efectiva de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres, analizar y valorar críticamente las desigualdades existentes e impulsar la igualdad real y la no discriminación de las personas con discapacidad.
4. Afianzar los hábitos de lectura, estudio y disciplina, como condiciones necesarias para el eficaz aprovechamiento del aprendizaje, y como medio de desarrollo personal.
5. Dominar, tanto en su expresión oral como escrita, la lengua castellana y, en su caso, la lengua cooficial de su Comunidad Autónoma.
6. Expresarse con fluidez y corrección en una o más lenguas extranjeras.
7. Utilizar con solvencia y responsabilidad las tecnologías de la información y la comunicación.
8. Conocer y valorar críticamente las realidades del mundo contemporáneo, sus antecedentes históricos y los principales factores de su evolución. Participar de forma solidaria en el desarrollo y mejora de su entorno social.
9. Acceder a los conocimientos científicos y tecnológicos fundamentales y dominar las habilidades básicas propias de la modalidad elegida.
10. Comprender los elementos y procedimientos fundamentales de la investigación y de los métodos científicos. Conocer y valorar de forma crítica la contribución de la ciencia y la tecnología en el cambio de las condiciones de vida, así como afianzar la sensibilidad y el respeto hacia el medio ambiente.
11. Afianzar el espíritu emprendedor con actitudes de creatividad, flexibilidad, iniciativa, trabajo en equipo, confianza en uno mismo y sentido crítico.
12. Desarrollar la sensibilidad artística y literaria, así como el criterio estético, como fuentes de formación y enriquecimiento cultural.
13. Utilizar la educación física y el deporte para favorecer el desarrollo personal y social.
14. Afianzar actitudes de respeto y prevención en el ámbito de la seguridad vial.

Anexo III. Objetivos didácticos específicos de la unidad didáctica

Esta unidad didáctica se ha planificado no sólo como un intento de contribuir a los objetivos específicos de la materia recogidos en el Real Decreto 1105/2014, que acabo de mencionar, sino también a fin de impulsar la consecución de los siguientes objetivos didácticos:

- Reconocer y comprender sistemáticamente los problemas filosóficos que surgen a lo largo de la historia y culminan en gran medida en la filosofía nietzscheana.
- Conocer y comprender la conexión de esta filosofía con la sociedad y con otros productos culturales como el arte o la literatura.

- Relacionar entre sí las diferentes interpretaciones filosóficas de los problemas que atañen a la filosofía de Nietzsche en otros autores de la historia, valorando la capacidad de reflexión personal y colectiva sobre los mismos.
- Leer de modo comprensivo y crítico textos filosóficos de Nietzsche, compararlos y valorar su importancia en la aproximación a su verdad.
- Conocer y valorar diversos instrumentos de conocimiento e indagación en el pensamiento nietzscheano para lograr el autoaprendizaje, estimulando el rigor intelectual en el análisis de los problemas y la libre expresión de las ideas frente a toda forma de dogmatismo.
- Exponer correctamente el pensamiento filosófico de Nietzsche.
- Tomar conciencia de que un punto de vista personal y coherente solo puede alcanzarse a través del análisis y la comprensión de las ideas más relevantes de nuestro acervo cultural, aun de las más dispares y antagónicas.
- Descubrir la propia posición cultural e ideológica ante la filosofía de Nietzsche, situándola de forma reflexiva y crítica.
- Desarrollar procedimientos y estrategias específicas de tratamiento de la información filosófica (comentario de texto, mapa mental etc.)

Anexo IV. Plan de desarrollo de las sesiones

Sesión	Contenidos	Actividades	Metodología	Recursos
1	- Contexto, vida y obra de Nietzsche - Introducción a la filosofía nietzscheana	- Presentación general de la unidad didáctica (10 min.) - Exposición teórica sobre el contexto histórico, la vida y la obra de Nietzsche (15 min.) - Visionado de dos videos sobre Nietzsche y posterior debate (25 min.)	- Presentación unidad didáctica - Clase magistral - Actividad participativa (visionado videos y debate)	- Presentación PowerPoint sobre vida y obra de Nietzsche - “Nietzsche en 3 minutos” – Canal “Academia Play” <https://www.youtube.com/watch?v=OEVXfk10qk> - “Unboxing Nietzsche” – Canal “Daniel Rosende” <https://www.youtube.com/watch?v=cOkVJZdOQVE>
2	- Lo apolíneo y lo dionisiaco - La crítica nietzscheana a la cultura occidental (estudio del concepto de “decadencia”)	- Exposición teórica (20 min.) - Visionado de un fragmento de <i>La naranja mecánica</i> (1971) y posterior debate (30 min.)	- Clase magistral - Actividad participativa (visionado fragmento y debate)	- Presentación PowerPoint de la filosofía de Nietzsche - Fragmento de <i>La naranja mecánica</i> (1971) <https://vimeo.com/553111321>
3	- Crítica a la metafísica dualista - Crítica al conocimiento conceptual y a la concepción de verdad como concordancia	- Exposición teórica (30 min.) - Visionado de un fragmento de <i>Blow Up</i> (1967) y posterior debate (20 min.)	- Clase magistral - Actividad participativa (visionado fragmento y debate)	- Presentación PowerPoint de la filosofía de Nietzsche - Fragmento de <i>Blow Up</i> (1967) <https://youtu.be/qQEXhAsp0UM>
4	- Genealogía y crítica de la moral - Muerte de Dios	- Exposición teórica (25 min.) - Visionado de un fragmento de <i>True detective</i> (2014) y <i>Nostalghia</i> (1983) y posterior debate (25 min.)	- Clase magistral - Actividad participativa (visionado fragmentos y debate)	- Presentación PowerPoint de la filosofía de Nietzsche - Fragmento de <i>True detective</i> (2014) <https://youtu.be/tox_ZpauffU> - Fragmento de <i>Nostalghia</i> (1983) <https://youtu.be/jMCdp12fPRA>
5	- El “nihilismo” (pasivo y activo) - El “superhombre” y las tres metáforas del “camello”, el “león” y el “niño”.	- Exposición teórica (25 min.) - Visionado de un fragmento de <i>La saga</i> (1948) y <i>2001: Una odisea del espacio</i> (1968) y posterior debate (30 min.)	- Clase magistral - Actividad participativa (visionado fragmentos y debate)	- Presentación PowerPoint de la filosofía de Nietzsche - Fragmento de <i>La saga</i> (1948) <https://youtu.be/vbwLLSleyMQ> - Fragmento de <i>2001: Una odisea del espacio</i> (1968) <https://youtu.be/GI1YqOD9iqQ>
6	- La “voluntad de poder” - El “eterno retorno” de lo mismo - El <i>amor fati</i>	- Exposición teórica (35 min.) - Visionado de un fragmento de <i>La llegada</i> (2016) y posterior debate (15 min.)	- Clase magistral - Actividad participativa (visionado fragmento y debate)	- Presentación PowerPoint de la filosofía de Nietzsche - Fragmento de <i>La llegada</i> (2016) <https://youtu.be/_7ndMao3SM8>

7	- La transmutación de todos los valores - Repaso general de la filosofía nietzscheana	- Exposición teórica (10 min.) - Visionado de un fragmento <i>El día de la marmota</i> (1993) y posterior debate (15 min.) - Exposición de repaso (25 min.)	- Clase magistral - Actividad participativa (visionado fragmentos y debate)	- Presentación PowerPoint de la filosofía de Nietzsche - Fragmento de <i>El día de la marmota</i> (1993) <https://youtu.be/dzjZk2Ehhw> - Tabla de contenidos de la filosofía de Nietzsche
8	- Comentario de texto filosófico	- Presentación por parte del profesor de las directrices para la EvAU y el comentario de texto (10 min.) - Trabajo de comentario de texto (40 min.)	- Clase magistral - Actividad participativa (lluvia de ideas)	- Presentación PowerPoint con fragmentos de obras de Nietzsche y preguntas modelo selectividad para comentario de texto.
9	- Examen final modelo EvAU (Desdoble 1)	- Examen final de evaluación de la unidad didáctica	- Prueba escrita	- Modelo de examen https://www.uam.es/uam/estudios/archivos-examenes
10	- Examen final modelo EvAU (Desdoble 2)	- Examen final de evaluación de la unidad didáctica	- Prueba escrita	- Modelo de examen https://www.uam.es/uam/estudios/archivos-examenes

Anexo V. Tabla de objetivos, competencias, contenidos, actividades y evaluación

Objetivos	Competencias	Contenidos	Actividades	Evaluación
- Consolidar una madurez personal y social que les permita actuar de forma responsable y autónoma y desarrollar su espíritu crítico. Prever y resolver pacíficamente los conflictos personales, familiares y sociales. - Conocer y valorar diversos instrumentos de conocimiento e indagación en el pensamiento nietzscheano para lograr el autoaprendizaje, estimulando el rigor intelectual en el análisis de los problemas y la libre expresión de las ideas frente a toda forma de dogmatismo.	- Competencias sociales y cívicas (CSC) - Aprender a aprender (CPAA) - Conciencia y expresiones culturales (CEC) - Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor (SIE)	- Todos los contenidos conceptuales de esta unidad didáctica	- Presentación voluntaria de materiales (esquemas, presentaciones, apuntes, etc.) relativos a la filosofía de Nietzsche - Debates en clase relacionados con los videos y fragmentos de películas y series televisivas proyectadas.	- Participación general en el aula - Participación en los debates - Comentarios de texto
- Afianzar los hábitos de lectura, estudio y disciplina, como condiciones necesarias para el eficaz aprovechamiento del aprendizaje, y como medio de desarrollo personal. - Leer de modo comprensivo y crítico textos filosóficos de Nietzsche, compararlos y valorar su importancia en la aproximación a su verdad. - Exponer correctamente el pensamiento filosófico de Nietzsche.	- Aprender a aprender (CPAA) - Conciencia y expresiones culturales (CEC) - Comunicación lingüística (CCL)	- Todos los contenidos conceptuales de esta unidad didáctica	- Clase magistral - Presentación voluntaria de materiales (esquemas, presentaciones, apuntes, etc.) relativos a la filosofía de Nietzsche - Debates en clase relacionados con los videos y fragmentos de películas y series televisivas proyectadas. - Examen final de los contenidos de la unidad	- Examen final - Comentarios de texto - Participación general en el aula

- Dominar, tanto en su expresión oral como escrita, la lengua castellana. - Desarrollar procedimientos y estrategias específicas de tratamiento de la información filosófica.	- Comunicación lingüística (CCL) - Competencia digital (CD)	- Todos los contenidos conceptuales de esta unidad didáctica	- Clase magistral - Elaboración de comentarios de texto - Presentación voluntaria de materiales (esquemas, presentaciones, apuntes, etc.) relativos a la filosofía de Nietzsche	- Examen final - Comentarios de texto
- Conocer y valorar críticamente las realidades del mundo contemporáneo, sus antecedentes históricos y los principales factores de su evolución. Participar de forma solidaria en el desarrollo y mejora de su entorno social. - Conocer y comprender la conexión de esta filosofía con la sociedad y con otros productos culturales como el arte o la literatura. - Tomar conciencia de que un punto de vista personal y coherente solo puede alcanzarse a través del análisis y la comprensión de las ideas más relevantes de nuestro acervo cultural, aun de las más dispares y antagónicas.	- Competencias sociales y cívicas (CSC) - Conciencia y expresiones culturales (CEC) - Aprender a aprender (CPAA)	- Aproximación al contexto histórico, cultural y filosófico de F. Nietzsche - Racionalismo y empirismo: el espíritu libre. - El perspectivismo de Nietzsche - Genealogía de la moral y el aristocratismo ético de Nietzsche.	- Clase magistral - Debates en clase relacionados con los videos y fragmentos de películas y series televisivas proyectadas. - Presentación voluntaria de materiales (esquemas, presentaciones, apuntes, etc.) relativos a la filosofía de Nietzsche - Elaboración de comentarios de texto	- Participación general en el aula - Participación en los debates
- Afianzar el espíritu emprendedor con actitudes de creatividad, flexibilidad, iniciativa, trabajo en equipo, confianza en uno mismo y sentido crítico. - Descubrir la propia posición cultural e ideológica ante la filosofía de Nietzsche, situándola de forma reflexiva y crítica.	- Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor (SIE) - Aprender a aprender (CPAA) - Competencias sociales y cívicas (CSC)	- Todos los contenidos conceptuales de esta unidad didáctica - Todos los contenidos conceptuales de esta unidad didáctica	- Debates en clase relacionados con los videos y fragmentos de películas y series televisivas proyectadas. - Presentación voluntaria de materiales (esquemas, presentaciones, apuntes, etc.) relativos a la filosofía de Nietzsche	- Participación general en el aula - Participación en los debates
- Desarrollar la sensibilidad artística y literaria, así como el criterio estético, como fuentes de formación y enriquecimiento cultural	- Aprender a aprender (CPAA) - Comunicación lingüística (CCL)	- La distinción nietzscheana entre lo apolíneo y lo dionisiaco.	- Presentación voluntaria de materiales (esquemas, presentaciones, apuntes, etc.) relativos a la filosofía de Nietzsche	- Participación en los debates
- Reconocer y comprender sistemáticamente los problemas filosóficos que surgen a lo largo de la historia y culminan en gran medida en la filosofía nietzscheana. - Relacionar entre sí las diferentes interpretaciones filosóficas de los problemas que atañen a la filosofía de Nietzsche en otros autores de la historia, valorando la capacidad de reflexión personal y colectiva sobre los mismos.	- Competencias sociales y cívicas (CSC) - Conciencia y expresiones culturales (CEC) - Aprender a aprender (CPAA)	- Crítica nietzscheana al dualismo ontológico. - Crítica al conocimiento conceptual. - Crítica de Nietzsche al historicismo y al "egipticismo" de la filosofía. - Crítica a la cultura y a la voluntad de verdad en Nietzsche - El acontecimiento de la "muerte de Dios"	- Presentación voluntaria de materiales (esquemas, presentaciones, apuntes, etc.) relativos a la filosofía de Nietzsche - Examen final de los contenidos de la unidad - Debates en clase relacionados con los videos y fragmentos de películas y series televisivas proyectadas.	- Examen final - Comentarios de texto