



Primum videre, deinde philosophari

Cómo enseñar filosofía con la ayuda del cine

Grup Embolic
Valencia

Desde hace años el cine es una herramienta didáctica de primer orden en las clases de Ética, donde se ha venido empleando para ilustrar conflictos morales que habían sido ya desarrollados teóricamente; la cuestión es ¿y por qué no ha de serlo también en las clases de Filosofía y de Historia de la Filosofía, abarcando así la totalidad de disciplinas filosóficas de nuestros planes de estudios? «Primum vivere, deinde philosophari», sentenciaba el adagio latino; «primum videre, deinde philosophari», en esto consiste la propuesta que nos presenta este colectivo valenciano: «primero ver, después filosofar».

1. La mirada del filósofo

El comentario de texto ha sido la técnica fundamental sobre la que ha pivotado tradicionalmente la clase de Filosofía. Los textos filosóficos son «huesos duros de roer». Hay, todos lo sabemos, autores relativamente «fáciles» y autores «difíciles»; para los lectores-alumnos la gradación es mucho más restringida y existen, generalmente, autores «difíciles» e «imposibles». El problema es mucho más profundo que la mera longitud de los fragmentos o la selección de autores a comentar; en la casi totalidad de los casos los textos filosóficos han sido concebidos para un público más maduro y formado que el compuesto por los estudiantes de bachillerato. Entender a un autor es, en gran medida, conseguir dominar un sistema conceptual, y para ello es necesario

comprender el lenguaje en que éste está expuesto. Fernando Savater pone el dedo en la llaga cuando afirma que «no se puede pasar de la nada a lo sublime sin paradas intermedias; no debe exigirse que quien nunca ha leído empiece por Shakespeare, que Habermas sirva de introducción a la filosofía y que los que nunca han pisado un museo se entusiasmen de entrada por Mondrian o Francis Bacon»¹.

Sin necesidad de recurrir a casos extremos y tópicos en la historia de la filosofía, aunque no por ello poco frecuentes, hay que reconocer que los filósofos suelen expresar su saber en un lenguaje especializado que no sólo no aparece muchas veces en los diccionarios de la lengua, sino que incluso su definición en un diccionario filosófico es tan alambicada que requiere para un lego de interpretación. Parece por

tanto evidente que la técnica del comentario implica limitaciones que no pueden convertirla en universal, es decir, accesible a todos, al menos por lo que concierne a los textos tal y como han sido tradicionalmente concebidos.

Si no abrimos la noción de *texto*, podríamos quedar atrapados en un anillo de Moebius según el cual *texto filosófico* es aquél que ha escrito un *filósofo*, que a su vez queda caracterizado como el individuo que escribe o ha escrito —generalmente esto último, porque la presencia de autores vivos en los programas de estudio es casi nula— textos más o menos abstrusos que son objeto de comentario en la clase de Filosofía. ¿Por dónde, pues, romper este círculo que efectivamente presupone el carácter específico y perfectamente delimitable del objeto «filosofía»? Veamos.

La filosofía, nacida del asombro, no es un saber clausurado, sino más bien una actitud que más que buscar respuestas se cuestiona las preguntas mismas. Filósofo es aquél que ve en cada respuesta un nuevo problema para indagar. La filosofía, en definitiva, es desde sus orígenes un asunto de mirada. Lo importante no es hacia dónde, a qué objeto, dirijamos nuestros ojos, sino cómo, con qué actitud, contemplemos el horizonte escogido.

2. Las nuevas tecnologías

A mediados de la década de los sesenta el comunicólogo canadiense Marshall McLuhan escribía en *El aula sin muros*: «Cuando apareció el libro impreso, amenazó los procedimientos orales de la enseñanza y creó la escuela tal como nosotros la conocemos (...). Hoy

estos nuevos medios de comunicación amenazan, en vez de reforzar, los procedimientos tradicionales de la escuela. Es habitual contestar a esta amenaza con denuncias sobre el desgraciado carácter y efecto de las películas y

de la televisión, del mismo modo que se temió y se desdennó el 'cómic', expulsándolo de las aulas (...). La tarea educativa no es exclusivamente proporcionar instrumentos básicos de percepción, sino también desarrollar el razonamiento y la facultad de discriminación con la experiencia social normal (...). Muy pocos son los estudiantes que llegan a tener capacidad para analizar los periódicos. Menos todavía saben examinar inteligentemente una película. Saberse expresar y tener capacidad de distinguir en asuntos cotidianos y en materia de información es sin duda el distintivo del hombre educado. (...) Lo que agrada, enseña de modo mucho más efectivo»².

La actitud de McLuhan hacia el libro, en cuanto mantiene su hegemonía como medio esencial de instrucción en los sistemas educativos de una época que, como la actual, ha experimentado grandes cam-

bios, estaba parcialmente justificada, si bien era a todas luces excesiva.

Hoy, tres décadas después de que McLuhan decretara el fin de la Galaxia Gutenberg, es posible situar la euforia mediática de los «felices sesenta» en su justo medio en relación con ese *efecto* de un *proceso* comunicativo que es la educación: el texto impreso no ha perdido su centralidad como vehículo para impartir instrucción; pero el libro absoluto, como tirano monopolizador, sí se ha visto obligado a

Si nos viésemos limitados a rastrear la presencia de problemas filosóficos en una película a partir del sistema signifiante que le sirve de base, nuestras expectativas pronto se verían reducidas a cenizas. Si, por el contrario, el espectador fuese capaz de ver en virtud de su propio sistema de expectativas, el problema de la interpretación filosófica de textos fílmicos daría un giro de 180 grados.



coexistir en las aulas, a partir de la difusión del vídeo, con la televisión y, sobre todo, el cine. El creciente interés por el cine se manifiesta, desde hace relativamente pocos años, mediante la inclusión de materias relacionadas con él en los planes de estudio de Bachillerato y Universidad, sea como actividad complementaria, sea como asignatura específica.

3. La crisis de las Humanidades

El declive progresivo de la Filosofía dentro del plan de estudios de los nuevos Bachilleratos, forma parte de lo que se ha venido en llamar la crisis de las Humanidades. Para Fernando Savater, los motivos de dicha crisis hay que buscarlos en lo que él califica de «pedantería pedagógica»: «el profesor que quiere enseñar una asignatura tiene que empezar por suscitar el deseo de aprenderla: como los pedantes dan tal deseo por obligatorio, sólo logran enseñar algo a quienes efectivamente sienten de antemano ese interés, nunca tan común como suelen creer. Para despertar la curiosidad de los alumnos hay que estimularla con algún cebo bien jugoso, quizá anecdótico o aparentemente trivial; hay que ser capaz de ponerse en el lugar de los que están apasionados por cualquier cosa *menos* por la materia cuyo estudio va a iniciarse. Y esto nos lleva a la equivocación metodológica de la pedantería: empezar a explicar la ciencia por sus fundamentos teóricos en lugar de esbozar primero las inquietudes y tanteos que han llevado a establecerlos (...). Lo primordial es abrir el apetito cognoscitivo del alumno, no agobiarlo ni impresionarlo (...). El profesor de Bachillerato no puede nunca olvidar que su obligación es mostrar en cada asignatura un panorama general y un método de trabajo a personas que en su mayoría no volverán a

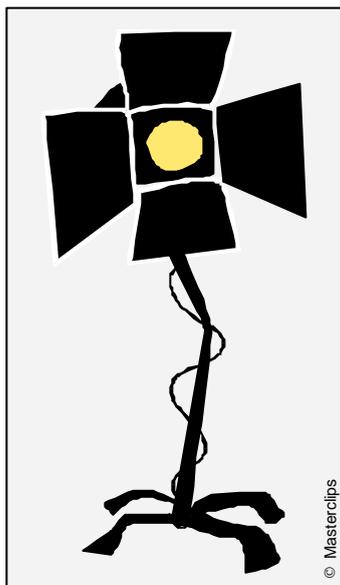
interesarse profesionalmente por estos temas». En la tarea de despertar esa «curiosidad», ese «apetito cognoscitivo», Savater no duda en apuntar al cine como una importante forma de narración que «la educación tampoco debe descuidar»³.

De la misma opinión es la también filósofa Victoria Camps, quien en el prólogo al libro titulado *El cine en el universo de la Ética*, de que es autor Javier González Martel, afirma sin ambages: «Hoy las Humanidades están experimentando un serio retroceso. Ser filósofo, historiador, filólogo en nuestro mundo *superpragmático* es ser un bicho raro. Los profesores de Literatura y Filosofía se quejan del prestigio que sufren sus materias. No advierten, a veces, que su obligación es también adaptarlas, «reconvertirlas» —como vemos reconvertir tantas cosas— para que sigan teniendo el sentido que hoy deben tener. La apertura de las Humanidades a los nuevos géneros audiovisuales es una condición casi inevitable para que esa reconversión funcione»⁴.

Desde hace años el cine es una herramienta didáctica de primer orden en las clases de Ética, donde se ha venido empleando para ilustrar conflictos morales que habían sido ya explanados teóricamente; la cuestión es ¿y por qué no ha de serlo también en las clases de Filosofía y de Historia de la Filosofía, abarcando así la totalidad de disciplinas filosóficas de nuestros planes de estudios?

4. Primum videre...

Primum vivere, deinde philosophari, sentenciaba el adagio latino; *primum videre, deinde philosophari*, proponemos nosotros, en un tiempo en que todos formamos parte de ese vasto destinatario colectivo que define necesi-



© Masterclips

riamente a los *mass media*, sin que importe el hecho de que el consumo se realice en comunidad (cine) o en privado (televisión, libro).

Ya Walter Benjamin, al abordar la alianza entre la tecnología multiplicadora y la cultura

en *La obra de arte en la época de su reproductibilidad técnica*, señaló que la fotografía y el cine han hecho envejecer brutalmente a las artes figurativas clásicas, al despojar a la imagen de su aristocrática *aura* de unicidad, y saludó al invento de Lumière como «el primer medio artístico que está en situación de mostrar cómo la materia colabora con el hombre. Es decir, que puede ser un excelente instrumento de discurso materialista»: «Un reloj en marcha no es en escena más que una perturbación. No puede haber en el teatro lugar para su papel, que es medir el tiempo. Incluso en una obra naturalista chocaría el tiempo astronómico con el escénico. Así las cosas, resulta sumamente característico que en ocasiones el cine utilice la medida del tiempo de un reloj»⁵. Y eso que el desdichado Benjamin moriría doce años antes de que Fred Zinnemann rodase su mítica película a tiempo real *Solo ante el peligro* (1952). Más recientemente, el filósofo de la ciencia

Paul Feyerabend escribía en *Hagamos más cine*, un ensayo cuyo sólo título es una verdadera declaración de principios: «A la discusión filosófica se la ha criticado con frecuencia por ser demasiado abstracta, y se le ha pedido que el análisis de conceptos, tales como *razón*, *pensamiento*, *conocimiento*, etc., se ajuste a ejemplos concretos. Ahora bien, los ejemplos concretos son circunstancias que orientan la

aplicación de un término y proporcionan contenido al correspondiente concepto». El cine, concluye Feyerabend, «no sólo proporciona tales circunstancias, también las dispone de forma que *inhibe* el avance fácil de las abstracciones y nos obliga a reconsiderar las conexiones conceptuales más comunes»⁶.

considerar las conexiones conceptuales más comunes»⁶.

5. El carácter textual de una película

La virtualidad educativa del cine en el tratamiento de problemas filosóficos reside en el *carácter textual* de una película. Lo primero que debemos preguntarnos a la hora de analizar *filosóficamente* una película es si lo que encontramos es lo que el *texto fílmico* dice en virtud de su coherencia textual o lo que el espectador es capaz de ver partiendo de su propio sistema de expectativas. El asunto no es baladí: Si nos viésemos limitados a rastrear la presencia de problemas filosóficos en una película a partir del sistema signifiante que le sirve de base, nuestras expectativas pronto se verían reducidas a cenizas. Las grandes obras filosóficas no han sido nunca adaptadas al cine. Si, por el contrario, el espectador fuese capaz de ver en virtud de su propio sistema de expectati-

vas, el problema de la interpretación *filosófica* de textos fílmicos daría un giro de ciento ochenta grados. El film se revelaría ante nosotros como un texto susceptible de *lectura filosófica*, eso sí a partir de unos conocimientos del autor o campo de estudio que han de ser previos y basta con que sean mínimos.

En definitiva, se trata de tomar posición en el viejo debate sobre si la interpretación es

La filosofía, nacida del asombro, no es un saber clausurado, sino más bien una actitud que más que buscar respuestas se cuestiona las preguntas mismas. Filósofo es aquél que ve en cada respuesta un nuevo problema para indagar. La filosofía, en definitiva, es desde sus orígenes un asunto de mirada. Lo importante no es hacia dónde, a qué objeto, dirijamos nuestros ojos, sino cómo, con qué actitud, contemplemos el horizonte escogido.



la búsqueda de la *intentio auctoris*, de la *intentio operis* o la imposición de la *intentio lectoris*. Dado que en el caso del film –por tratarse de un producto complejo donde intervienen director, guionista, productor, estudios, etc.– la noción de *autor* resulta sumamente problemática, se trataría de explorar la relación existente entre las otras dos posibilidades.

Ramón Carmona, en su obra *Cómo se comenta un texto fílmico*, resuelve con acierto la cuestión planteada: «Bajo la misma noción de *texto*, han venido funcionando, de modo ambiguamente simultáneo, dos conceptos diferentes que remiten a realidades y posiciones distintas: el primero lo hace al resultado de la transformación de un objeto dado en estructura coherente, esto es, en sistema de relaciones articuladas según una cierta lógica; el segundo, al resultado del trabajo que el espectador opera sobre dicho objeto, ya estructurado, en un esfuerzo por apropiárselo. Llamaremos al primero *espacio textual*, reservando el término *texto* para el segundo»⁷.

El *espacio textual*, en tanto concepto, puede dar cuenta de cualquier actividad o situación en términos de textualidad. Así el espacio textual *naturalidad*, puede ser legible como paisaje mediante su transformación pictórica en cuadro, o legible como ese gran libro escrito en caracteres matemáticos del que hablaba Galileo Galilei. *Texto* sería, desde esta perspectiva, el resultado de convertir las propuestas de un espacio textual dado en *sentido* concreto, esto es, el resultado

de una operación de lectura por un lector concreto en una situación concreta.

Pero cualquier película no es susceptible de una lectura filosófica adecuada a cualquier autor o problema filosófico. El riesgo de la arbitrariedad a que está expuesto el comentario puede salvarse si aceptamos que el espacio donde dicho comentario se desarrolla está, si no fijado, sí, cuando menos, acotado. Los límites de la producción del *texto* vienen im-

puestos por el *espacio textual*.

Lo que Eco califica de *decodificación aberrante* es uno de los escollos a salvar cuando pretendemos trabajar con films de ficción, y no con películas *ad hoc*, en las clases de Filosofía. Por eso, ésta es una propuesta para educadores. Ellos son quienes han de acotar el espacio donde ha de desarrollarse el comentario.

6. Interpretación y sobreinterpretación

Dice Eco: «Si hay algo que interpretar, la interpretación tiene que hablar de algo que debe encontrarse en algún sitio y que de algún modo debe respetarse»⁸. Esto significa, pues, que por más que la interpretación sea potencialmente ilimitada, no todo acto de interpretación tiene que tener necesariamente un final feliz. No todo vale.

Como regla general podemos aceptar una especie de principio popperiano según el cual si no hay reglas que permitan averiguar qué interpretaciones son las *mejores*, existe al menos una regla para

averiguar cuáles son las *malas* (*decodificación aberrante*). No podemos decir si las hipótesis keplerianas son definitivamente las mejores

La nuestra es una propuesta que plantea un cambio práctico –uno, no el único– que huye tanto del victimismo como del tono arrebatado de gran parte de los discursos acerca del porvenir de la Filosofía en la enseñanza: sólo con una revisión didáctica fundamentada, rigurosa e imaginativa, sabedora de qué peligros comporta la «pedantería pedagógica», conseguiremos salvar una disciplina que, de otra manera, tiene ante sí un proceloso futuro.

pero podemos decir que la explicación ptolemaica del sistema solar estaba equivocada porque las nociones de epiciclo y deferente transgredían ciertos criterios de economía y simplicidad y no podían coexistir con otras hipótesis que demostraron ser fiables a la hora de explicar fenómenos que Ptolomeo no explicaba. Éste es el que Eco denomina *criterio de economía textual*, y nuestra propuesta lo aplica en un doble sentido: seleccionando películas cuyo espacio textual nos proporcione una base adecuada sobre la que levantar una lectura filosóficamente coherente y perfilando un marco de análisis conceptual del mismo que, sin excesivos forcejeos, haga posible que el trabajo con ellas alcance una eficacia semejante al trabajo habitual en clase con textos deliberadamente filosóficos.

7. Deinde philosophari...

Hemos seleccionado las películas que analizamos siguiendo un triple criterio: a) que siendo films de indudable calidad resulten por sí mismos interesantes para el alumnado; b) que no sean difíciles de encontrar en el circuito comercial del vídeo-cine o se pasen periódicamente por la televisión; c) que siempre que sea posible tengan un soporte literario en la forma de novela, teatro o guión, para poder establecer vínculos entre los textos fílmicos, literarios y filosóficos. La utilización del film no lleva consigo la sustitución del texto escrito por la imagen, sino más bien presupone una coexistencia que arraiga en la íntima complementariedad de ambos: los ejercicios que acompañan el análisis de cada película remiten a un paralelismo constante entre ésta y los conceptos filosóficos expuestos en la obra del autor de que se trata o en los textos básicos de la disciplina objeto de atención.

Nuestro trabajo sobre la utilización del

cine ha sido publicado en catalán con el título *Cinema i Filosofia. Com ensenyar filosofia amb l'ajut del cinema*⁹, y contiene una serie de propuestas para la enseñanza de la filosofía, tanto desde el punto de vista temático como del histórico. En él se examinan nueve películas para explicar Platón (*La rosa púrpura del Cairo*, de Woody Allen), Occam (*El nombre de la rosa*, de Jean Jacques Annaud), Galileo (*Galileo Galilei*, de Liliana Cavani), Descartes (*Johny cogió su fusil*, de Dalton Trumbo), Hume (*El Dr. Jeckyll y Mr. Hyde*, de Robert Mammoulian), Rousseau (*Las amistades peligrosas*, de Stephen Frears), Marx (*La huella*, de Joseph Leo Mankiewicz), Nietzsche (*Apocalypse Now*, de Francis Ford Coppola) y Freud (*Marnie, la ladrona*, de Alfred Hitchcock), y cuatro más para introducir la Antropología (*En busca del fuego*, de Jean Jacques Annaud), la Etnología (*El cielo protector*, de Bernardo Bertolucci), la Epistemología (*La caja de música*, de Costantin Costa-Gavras) y la Ética (*Delitos y faltas*, de Woody Allen). Cada capítulo se subdivide en cuatro apartados: a) una ficha técnica y una sinopsis argumental; b) un esquema de análisis que orienta la operación de lectura del espacio textual elegido; c) una selección de textos filosóficos y literarios que completan y precisan esa lectura, así como una serie de cuestiones y ejercicios para trabajar la película en el aula; d) un comentario sobre otros films alternativos al elegido.

La nuestra es una propuesta que plantea un *cam-bio práctico* –uno, no el único– que huye tanto del victimismo como del tono arrebatado de gran parte de los discursos acerca del porvenir de la Filosofía en la enseñanza: sólo con una revisión didáctica fundamentada, rigurosa e imaginativa, sabedora de qué peligros comporta la «pedantería pedagógica», conseguiremos salvar una disciplina que, de otra manera, tiene ante sí un





proceloso futuro. Como el prisionero de Platón o como el explorador Tom Baxter de *La rosa púrpura del Cairo*, hemos de escapar de la oscuridad. Sabemos que el camino que trazamos entraña riesgos; que quizás unos, eruditos cinematográficos, estimen que desvirtuamos el sentido original de las películas elegidas o que, a veces, las sobreinterpretamos; que quizás otros especialistas en Filosofía, por mor de la precisión hermeneútica, consideren que trivializamos el pensamiento de aquéllos a quienes analizamos. Asumimos conscientemente esas celadas y, pese a todo, no creemos habernos alejado demasiado de aquel filósofo ateniense que concebía la educación como el paso de la creencia de objetos por el amigo de la visión al conocimiento de inteligibles por el filósofo. Primero ver, después filosofar...

Notas

- ¹ SAVATER, F. (1997): *El valor de educar*. Barcelona, Ariel; pág. 126.
- ² CARPENTER, E. y MCLUHAN M. (1968): *El aula sin muros*. Barcelona, Ediciones de Cultura Popular; pág. 237.
- ³ SAVATER, F. (1997): *El valor de educar*. Barcelona, Ariel; pp. 124-125 y 140.
- ⁴ GONZÁLEZ MARTEL, J. (Prólogo de Victoria Camps) (1996): *El cine en el universo de la Ética. El cine-fórum*. Madrid, Anaya; pág. 11.
- ⁵ BENJAMIN, W. (1973): *Discursos interrumpidos I*. Madrid, Taurus; pág. 37, nota 18.
- ⁶ VARIOS (1979): *La lechuza de Minerva. ¿Qué es filosofía?* Madrid, Cátedra; pág. 208.
- ⁷ CARMONA, R. (1991): *Cómo se comenta un texto fílmico*. Madrid, Cátedra; pp. 66-67.
- ⁸ Eco, U. (1995): *Interpretación y sobreinterpretación*. Cambridge, University Press; pág. 47.
- ⁹ FERRER, A., GARCÍA, X., HERNÁNDEZ, F. J. y LERMA, B. (1995): *Cinema i filosofia. Com ensenyar filosofia amb l'ajut del cinema*. Barcelona, La Magrana. Este libro obtuvo el Premio «Maria Ibars» de Alicante.

• *El Grup Embolic* está formado por Anacleto Ferrer (profesor del Instituto «Jordi de St. Jordi» de Valencia), Xavier García Raffi (profesor del Instituto de Mislata en Valencia), Francés J. Hernández (profesor del Instituto «Tirant lo Blanc» de Torrent en Valencia) y Bernardo Lerma (profesor del Instituto «Serra Perenxisa» de Torrent en Valencia).

