

UNIVERSIDAD DE ALMERÍA

TRABAJO FIN DE MÁSTER



Autor: Fernández Peral, Álvaro

Título: *True Detective* y el debate filosófico

Titulación: Máster en Profesorado de Educación Secundaria

Especialidad: Ciencias Sociales: Geografía e Historia

Convocatoria: Septiembre

Director del trabajo: Carrillo Burgos, Antonio Jesús

Resumen

En este trabajo abordaremos la construcción de una propuesta que parte del visionado de la serie televisiva *True Detective* para desarrollar un conjunto de contenidos relacionados con el ámbito de la Filosofía. Entre estos contenidos destacaremos el pesimismo filosófico a través de Schopenhauer y Cioran, el eterno retorno de Nietzsche y la doctrina del ateísmo. El objetivo final del proyecto es que los alumnos realicen un conjunto de debates filosóficos en los que se ponga de relieve la relación entre la serie de televisión y los conocimientos adquiridos mediante un proceso formativo complejo y heterogéneo que incluye clases dirigidas por el docente, una investigación colectiva y un proceso de reflexión individual. El proyecto está destinado a alumnos de segundo de Bachillerato que cursen la asignatura de Historia de la Filosofía.

Palabras clave: Aprendizaje autónomo, aprendizaje cooperativo, ateísmo, debate, eterno retorno, filosofía, investigación, lección magistral, pesimismo.

Abstract

This paper will discuss the construction of a proposal of the viewing of the television series *True Detective* in order to develop contents related to the field of philosophy. Among these contents we will highlight the philosophical pessimism through Schopenhauer and Cioran, the eternal recurrence of Nietzsche and the doctrine of atheism. The ultimate goal of the project is that students carry out a set of philosophical debates in which to highlight the relationship between the television series and the knowledge acquired through a complex and heterogeneous learning process which includes teacher-led classes, a collective research and a process of individual reflection. The project is intended for students who attend second Bachelor Course of History of Philosophy.

Key words: autonomous learning, cooperative learning, atheism, debate, eternal return, philosophy, research, lecture, pessimism.

Índice

Introducción	4
1. Objetivos	5
2. Justificación teórica.....	5
2.1. ¿Por qué estudiar <i>True Detective</i> ?.....	6
2.2. Investigar y debatir para aprender a filosofar	10
3. Metodología y contextualización de la investigación	12
4. El desarrollo de la teoría	14
4.1. El pesimismo filosófico.....	14
4.1.1. El pesimismo en Schopenhauer	15
4.1.2. El pesimismo en Cioran	17
4.2. El tiempo es un círculo plano	18
4.3. Un mundo sin dioses	21
5. La puesta en práctica.....	23
5.1. El currículo.....	24
5.2. El desarrollo de las sesiones.....	27
5.3. La evaluación.....	36
Conclusiones	38
Bibliografía	40
ANEXO I: TEXTOS Y TRANSCRIPCIONES.....	44
ANEXO II: PREGUNTAS PARA EL DEBATE	48
NOTAS	50

Introducción

Las series de televisión tienen cada vez más peso en el actual panorama cultural. Son obras cinematográficas que en muchas ocasiones esconden un potencial didáctico encomiable y por eso creemos que deben integrarse en las clases. En la presente investigación hemos tomado la serie policíaca *True Detective* como objeto de estudio por su proximidad con la Filosofía. Así, transformamos un producto de entretenimiento en el elemento vertebrador de una proposición educativa cuyo objetivo final es la realización de varios debates filosóficos.

True Detective es una serie cargada de connotaciones filosóficas y metafísicas que ahonda en cuestiones como el sentido de la existencia, la corrupción moral de la sociedad o el valor que tienen las historias que contamos. En el personaje de Rust Cohle se encarnan el detective y el filósofo. El análisis de sus discursos nos lleva al estudio del pesimismo filosófico, del concepto cíclico del tiempo y del ateísmo. A su vez, estos temas nos conducen hasta tres grandes pensadores contemporáneos: Schopenhauer, Nietzsche y Cioran.

La investigación, que sigue una metodología cualitativa, comienza marcando los objetivos generales que se desean conseguir gracias a la actividad. A continuación, se justifican las razones que nos llevan a escoger la serie de *True Detective* como punto de partida y el debate filosófico como técnica de aprendizaje. Después, el trabajo se bifurca en dos sentidos. Por una parte, contamos con un apartado denominado "El desarrollo de la teoría". Como podemos deducir por su nombre, consistirá en una breve explicación de los contenidos teóricos que el alumnado tendrá que aprender. Por otra parte, tenemos la "puesta en práctica", dedicada a esclarecer con todo detalle cómo vamos a pasar de la teoría a la realidad del aula.

El debate no es una actividad espontánea, los educandos necesitan una formación previa. Se configura así un proyecto de doce sesiones en el que los alumnos establecerán relaciones entre las escenas seleccionadas de *True Detective* y algunos textos pertenecientes a los pensadores estudiados. Las sesiones se dividen en tres lecciones magistrales para asentar los conceptos básicos, tres sesiones destinadas a la elaboración de una investigación colectiva por equipos, un cursillo de una hora para orientar el debate, un total de cuatro debates y una clase dedicada a la evaluación

conjunta de las actividades realizadas. Cada discente tendrá que hacer una reflexión individual antes de debatir. La heterogeneidad de ejercicios requiere de un proceso plurimetodológico flexible que se adapte a las necesidades e intereses del alumnado.

Ante todo, el principal deseo de la investigación es crear una propuesta de aprendizaje realista que sirva para ayudar a los estudiantes en la formación y fortalecimiento de su pensamiento crítico. El debate es el pretexto para que los alumnos se atrevan a filosofar y construyan así un discurso personal sobre los cimientos de la argumentación.

1. Objetivos

El presente trabajo aspira a ser una propuesta didáctica viable y por esta razón los siguientes objetivos están orientados al alumnado:

- Desarrollar una serie de contenidos teóricos a partir de la serie televisiva *True Detective*.
- Establecer conexiones entre *True Detective* y los filósofos e ideas tratados a lo largo de las sesiones.
- Iniciar al alumnado en la investigación y en el tratamiento de la información tanto de forma grupal como individual.
- Promover un debate de carácter filosófico basado en la argumentación, la pluralidad de perspectivas y el respeto.
- Propiciar el pensamiento crítico del educando desde un prisma filosófico.

2. Justificación teórica

El debate filosófico es el tema clave de este estudio. No obstante, hemos de entenderlo como el resultado de un proceso complejo y diverso. En primer lugar, hay que tener en cuenta el punto de partida: *True Detective*. A partir de esta serie se vertebrarán los contenidos teóricos, cuyas bases se asentarán durante las clases. Una vez adquiridos los conceptos básicos, los alumnos tendrán que realizar una investigación acerca de los temas que se tratarán en el debate. Finalmente, tras las instrucciones pertinentes, los alumnos estarán preparados para afrontar un debate filosófico.

Esta planificación exige una doble justificación teórica. Por un lado, es necesario aclarar por qué se toma como punto de partida *True Detective*. Por otro lado, resulta

indispensable explicar la utilidad pedagógica del debate y la necesidad de investigar como requisito previo al mismo.

2.1. ¿Por qué estudiar *True Detective*?

El fenómeno de las series televisivas ha conquistado buena parte del globo. Cada vez afloran más series y muchas de ellas demuestran una calidad cinematográfica digna de los mejores largometrajes. Quizás las series norteamericanas han sido las más beneficiadas gracias a su enorme poder de difusión, ya sea a través de canales de pago o de Internet. Y entre las series norteamericanas cabe destacar aquellas que se emiten en el famoso canal *HBO* (*Home Box Office*).

La *HBO* ha reescrito las reglas de la televisión. Nos encontramos ante una cadena que no interrumpe sus programas con anuncios publicitarios y que no huye de los tabúes, como pueden ser la violencia o el sexo, sino que los eleva a una categoría artística. Ciertamente, algunos espectadores acudirán atraídos por lo lascivo y lo sangriento, pero la mayoría encontrarán en estas series un estímulo intelectual, un producto cultural en el que profundidad y crudeza tienden a confluír (DeFino, 2013).

DeFino (2013) señala algunas de las razones que explican el éxito de los dramas de *HBO*, entre las cuales destaca las siguientes: el influjo de lo clásico, el gusto por la controversia, la visibilidad del tabú, la hibridación de géneros y la innovación a escala narrativa, estilística y temática. El resultado es un conjunto de series televisivas admiradas tanto por la crítica especializada como por el gran público. Entre las joyas televisivas de la *HBO* se encuentran *Los Soprano*, *A dos metros bajo tierra*, *Deadwood*, *Roma* o *True Detective*, siendo esta última nuestro centro de interés.

Antes de explicar cuáles son las cualidades que convierten a *True Detective* en un objeto de estudio de sumo interés, conviene hacer una aclaración previa. Cuando hablemos de *True Detective* haremos referencia exclusivamente a la primera temporada, compuesta por ocho capítulos y emitida durante el año 2014. No ha de confundirse con la segunda temporada, emitida este mismo año, puesto que son historias completamente distintas¹.

True Detective es un relato policial poco común. El arco argumental en sí mismo no resalta por su originalidad: una pareja de detectives investiga una serie de macabros

asesinatos rituales perpetrados contra mujeres y niños. La originalidad de la serie reside en la profundidad de sus personajes, en una narrativa que convierte lo trivial en trascendente y en su incuestionable carga filosófica.

Nic Pizzolato, creador de la serie, sitúa el sustrato filosófico de *True Detective* en la capacidad humana de contar historias. El propio Pizzolato (2014) afirma: "Creo que lo que *True Detective* señala una y otra vez es que todo es una historia: lo que te cuentas a ti mismo sobre quién eres, lo que te cuentas a ti mismo sobre qué es el mundo [...]" (p.24). En este sentido, podríamos establecer dos niveles narrativos en *True Detective*.

El primer nivel se corresponde con la trama de la serie, es decir, el seguimiento del caso que los detectives intentan resolver. Sin embargo, el caso policial queda relegado a un segundo plano para poner de relieve el viaje metafísico realizado por la pareja protagonista desde el horror y el vacío hasta el reconocimiento de la gracia y la liberación espiritual (desligando el concepto "espiritual" de cualquier connotación religiosa). Es aquí donde se encuentra el segundo nivel, una metanarrativa cargada de referencias filosóficas, alusiones literarias y planteamientos morales que dotan al relato fílmico de trascendentalismo. Por tanto, tenemos la narrativa de los detectives — rodeados de mentiras y medias verdades— y la metanarrativa de Pizzolato (Ryan, 2014, párr. 5).

Pensemos a continuación en el título de la serie, concretamente en el adjetivo *true* ("verdadero"). Tradicionalmente, la búsqueda de la verdad ha sido uno de los temas privilegiados de la Filosofía y en la serie observamos dos posturas ante lo verdadero. Por un lado, tenemos al detective Marty Hart, que busca evitar la verdad. Por otro lado, tenemos a Rust Cohle —la encarnación del filósofo—, que la persigue implacablemente (Ibíd. párr. 3). Considero que en el personaje de Cohle se representan dos formas de entender la verdad. La primera es la verdad tangible, aquella que retiraría el velo de misticismo en torno a los crímenes que tanto le obsesionan. La segunda verdad, más bien de orden metafísico, es la conclusión de que en realidad no existe una verdad (Pelzer, 2014, párr. 3), la realidad y la propia existencia serían un sinsentido.

La metanarrativa de Pizzolato encuentra su hilo conductor en los monólogos del detective Rust Cohle. Ríos (2014a) señala con gran lucidez a los filósofos que sirven de

base para la construcción del personaje. A través de las palabras de Cohle emergen el pesimismo de Schopenhauer, el inconveniente de haber nacido de Cioran, el eterno retorno de Nietzsche y la mejor artillería argumentativa del ateísmo. Si escuchamos con atención, también nos llegarán los ecos de Anaximandro, cavilando sobre la existencia, y de Epicuro, derruyendo los cimientos de alguna religión. Todas estas influencias convergen en un personaje que termina por desarrollar una filosofía propia que no puede simplificarse bajo la etiqueta del nihilismo o del escepticismo, aunque beba de ambas fuentes.

A la hora de crear la serie, Pizzolato no se fija tan solo en los filósofos, la herencia literaria resulta igualmente extensa. Nuevamente, seguiremos el estudio de Ríos (2014a), pero en esta ocasión para revelar las influencias literarias. Obviamente, el género detectivesco ocupa un puesto privilegiado con autores como Raymond Chandler y Dashiell Hammet. A pesar de ello, quizás sea Roberto Bolaño el que más influya en el creador de la serie. La principal diferencia entre estos intelectuales es que Bolaño escribe desde "la ausencia de toda perspectiva de reconciliación" (Ríos, 2014a, p.34) y Pizzolato deja una ventana abierta a la esperanza.

La ambientación, caracterizada por una atmósfera opresiva y una estética decadente, guarda relación con la *weird fiction*² y, por ende, con H.P. Lovecraft, uno de sus máximos exponentes. Pese a que Pizzolato aboga por un enfoque realista en el que no hay nada sobrenatural, nombra elementos de la literatura de terror como Carcosa, lugar ficticio ideado por Ambrose Bierce, o El Rey de Amarillo, que pertenece a una serie de relatos de Robert W. Chambers. Aun así, es Thomas Ligotti —padre del denominado "terror filosófico" y heredero directo de Poe y Lovecraft— quien más se acerca a la filosofía del detective Rust Cohle. Basta leer *El ángel de la Señora Rinaldi* (Ligotti, 2012) para establecer una analogía entre el discurso de Cohle y las reflexiones de Ligotti sobre la pureza de la inexistencia y la corrupción de la existencia. En esta misma línea, a caballo entre la literatura y la filosofía, se encuentra Faulkner, cuyo debate entre el dolor y la nada conecta plenamente con la personalidad y la experiencia vital de nuestro policía.

En resumen, *True Detective* es una serie filosófica, metafísica y moral (Rey, 2014, párr. 2). Filosófica porque trata temas por los que la Filosofía siempre se ha preocupado

y porque el discurso de uno de sus protagonistas, Rust Cohle, recoge el pensamiento de grandes autores como Schopenhauer o Nietzsche. Metafísica porque discurre sobre el ser y la realidad. Moral porque denuncia la corrupción de la sociedad y sus instituciones, dejando entrever el funcionamiento de las redes de poder.

Desde luego, *True Detective* no se queda atrás como producto cinematográfico. La complejidad psicológica de sus personajes, su peculiar estética o su profundidad narrativa la convierten en una obra valiosa desde un punto de vista cultural. Cabe destacar la fotografía, inspirada en la serie *Petrochemical America* de Richard Misrach (Lirette, 2014, párr. 2), o la selección musical de T-Bone Burnett, que ha escogido "a lo más exquisito del sector demente de la historia del pop para ambientar esta historia de perturbados" (Romero, 2014, párr. 3).

Hasta ahora, hemos estudiado *True Detective* como un producto cultural válido por sí mismo. Ahora bien, ¿cuál es su aplicación pedagógica? En mi opinión, es una de las mejores herramientas para educar al alumnado en el pensamiento crítico, en el arte de filosofar y en el gusto por el cine, entendido como una manifestación artística. Además, la obra de Pizzolato es ideal para trabajar la interdisciplinariedad, pues su estudio nos lleva a múltiples fuentes filosóficas y literarias. Tampoco sería descabellado trabajar la Historia local de Louisiana, donde acontecen los terribles hechos de la serie, que a su vez se inspiran en dos casos reales conocidos como "las ocho de Jeff Davis" y el caso de *Hosanna Church*. De esta forma, nos podemos aproximar a la serie desde diferentes materias como la Filosofía, la Literatura o la Historia.

Como todo producto artístico, *True Detective* se compone de una serie de piezas que el espectador puede encajar de diversas formas. Se produce así, como indicaba Freud, una analogía entre el juego y el arte. Pizzolato (2014) asevera lo siguiente: "Sé lo que la serie significa para mí, pero no quiero dejar a nadie sin su propia interpretación. Si tienen una, eso quiere decir que la serie vive en su cabeza y tienen una conexión con ella" (p.28). La pluralidad de interpretaciones y las numerosas cuestiones sobre las que reflexionar generan un clima idóneo para el debate entre los discentes. En definitiva, de un mismo objeto de estudio, cada alumno extraerá sus propias conclusiones y las confrontará con las de sus compañeros.

2.2. Investigar y debatir para aprender a filosofar

Si buscamos la palabra "debate" en el Diccionario de la Real Academia Española (DRAE), este nos remitirá al término "controversia", ofreciéndonos la siguiente definición: "Discusión de opiniones contrapuestas entre dos o más personas". El concepto resulta lo bastante genérico como para propiciar un enfoque didáctico flexible y de carácter plurimetodológico.

El debate en el aula no ha de ser una actividad espontánea en la que cada participante exponga su punto de vista sin haberse documentado previamente. Por el contrario, el debate requiere una preparación previa exigente. El profesor tiene que planificar bien la actividad e informar a los educandos con la máxima claridad posible de lo que se va a hacer, o sea, "con cuáles objetivos se realizará el debate, a partir de cuáles textos y documentos se recolectarán datos, cuáles documentos escritos deben preparar, qué fechas deben ser respetadas, etc." (Magos, 2006, p. 159).

Los alumnos, guiados por el docente, deben dominar los temas sobre los que van a deliberar. No se necesita un conocimiento profundo, pero sí es importante que se dominen las nociones básicas. Algunos estudiantes podrían tener la impresión de que para intervenir unos minutos no es necesario formarse, cuando en realidad "el tiempo de preparación no guarda en absoluto proporción con el tiempo de que se dispone para hablar, sino justamente al revés" (Studer, 2005, p.97). Cuanto más escaso es el tiempo, más necesidad hay de controlar la materia en cuestión. Solo con unas bases teóricas sólidas pueden desplegarse las capacidades de resumir, relacionar y argumentar con coherencia y efectividad.

La actividad preliminar más importante que tendrán que llevar a cabo los alumnos será una investigación colectiva cuya finalidad es el dominio de los principales conceptos que entrarán en juego durante el curso del debate. Por supuesto, esta investigación no nace de la nada, ya que estaría precedida por unas sesiones cercanas a la lección magistral, en las cuales el docente procurará asentar las ideas elementales en el conjunto de la clase. En cualquier caso, esto se explicará con todo detalle cuando analicemos la puesta en práctica, así que ahora nos centraremos en la investigación.

La investigación colectiva se enmarca en las metodologías de aprendizaje cooperativo que tan buenos resultados han cosechado en los últimos años. Los alumnos trabajarán por equipos para lograr superar un conjunto de actividades en las que tendrán que relacionar fragmentos de la serie televisiva *True Detective* con algunos textos pertenecientes a los filósofos que vamos a estudiar. La metodología cooperativa se cimienta sobre la interdependencia positiva, característica que "vincula a los alumnos de tal modo que ninguno de ellos podrá cumplir la tarea a menos que todos lo hagan" (Holubec, T. Johnson y W. Jhonson, 1999, p. 33). En otras palabras, la virtud de este aprendizaje radica en que los estudiantes solo pueden lograr el éxito si todos los componentes del grupo han alcanzado la meta prevista.

Una vez concluida la investigación colectiva, los discentes reflexionarán individualmente sobre lo aprendido y podrán investigar por su cuenta si desean ampliar sus conocimientos. Todos los pasos del proyecto tienen como destino último la realización del debate, pero ¿cuáles son las cualidades que hacen del debate la actividad central de la propuesta y que justifican tan laboriosa preparación?

El debate puede ser entendido como un juego en el que se aprenden valores y actitudes (Sánchez, 2007). El docente actúa como moderador y los alumnos libran un duelo dialéctico en el que confrontan sus ideas. Pese a ello, no hay ganadores ni perdedores, tan solo participantes cuya actuación es juzgada por el docente en función de una serie de parámetros como la capacidad de argumentación y la coherencia discursiva.

Algunos beneficios del debate dignos de mención son la mejora de la capacidad de análisis, el desarrollo del pensamiento crítico, la ampliación de conocimientos, la pérdida del miedo escénico o el fomento de las capacidades comunicativas (Ibíd.). Desde mi punto de vista, el pensamiento crítico es la habilidad más reseñable y sobre ella ha de ponerse el foco de atención. "Debemos conjurar el riesgo de que nuestros alumnos se conviertan en meros espectadores pasivos, desarrollando su capacidad crítica y el hábito de cuestionarse lo que ven y oyen en televisión, acostumbrándolos a analizar, juzgar y contra-argumentar desde sus propios principios y convicciones" (Aparicio et al., p. 49).

La Filosofía, disciplina que escapa a las definiciones herméticas, podría ser entendida como el discurso sobre las ideas. Si damos por buena esta afirmación, veremos en el debate una propuesta adecuada para que los alumnos aprendan a filosofar. Realmente todos filosofamos a lo largo de nuestra vida, pero el debate nos brinda conocimientos, aptitudes y valores que potencian la destreza argumentativa y, ante todo, el pensamiento crítico. Finalmente, el acto de debatir posee dos grandes ventajas pedagógicas. Por una parte, requiere de un proceso formativo previo que favorece el desarrollo educativo del individuo. Por otra parte, involucra a todo el grupo en un intercambio de ideas en el que no solo se plantean interrogantes, también se buscan respuestas.

3. Metodología y contextualización de la investigación

La investigación sigue una metodología cualitativa basada en la consulta bibliográfica. Se parte de la hipótesis de que el debate es un instrumento pedagógico apropiado para desarrollar en el alumnado la capacidad de filosofar y el pensamiento crítico. El estudio de las fuentes nos lleva a la conclusión de que el debate necesita de una preparación rigurosa, y esto termina por configurar un proyecto educativo a corto plazo. Por este motivo, el presente trabajo constará de dos partes bien diferenciadas. Una de ellas será el "desarrollo de la teoría", donde se expondrán los contenidos teóricos que inspiran la actividad. La otra se corresponderá con la "puesta en práctica", una descripción minuciosa de cómo se trabajarán dichos conocimientos teóricos en el aula.

Como explica Trespaderne (2010), la elección del análisis cualitativo queda justificada porque "los hechos objeto de estudio que se dan en el ámbito educativo en el que nos desenvolvemos, no son propiamente tangibles o cuantificables sino, más bien, comprensibles e interpretables" (p. 16). Por ejemplo, una serie televisiva o un sistema filosófico, ambos elementos vertebradores de este trabajo, son variables no cuantificables. Escapan a la estadística y solo pueden ser aprehendidos mediante una narrativa plagada de conceptos.

Las metodologías de investigación cualitativas han demostrado ser especialmente eficientes en el campo de las Ciencias Sociales, entre las que se halla la Filosofía. En este caso, recurrimos a un planteamiento humanista caracterizado por la subjetividad, la

multiplicidad de interpretaciones y una orientación inductiva (Ruiz, 2012). El investigador-docente utiliza la observación como principal técnica de recogida de información y, a su vez, busca hacer de sus alumnos investigadores capaces de forjar su propio discurso.

El marco de referencia de la investigación se corresponde con el devenir del alumnado en el escenario del aula (Bisquerra, 2009). Los discentes son los sujetos a quienes va dirigida la propuesta y el aula es el laboratorio donde tiene lugar. Los contenidos están orientados para alumnos de segundo de Bachillerato que cursen Historia de la Filosofía, ya que han estudiado Filosofía durante el primer curso y esto les proporciona una base que enriquece la actividad. Respecto a la duración, se realizarán doce sesiones (equivalentes a la hora de clase) estructuradas de la siguiente forma: tres clases dirigidas por el docente, otras tres dedicadas a la investigación por equipos —aquí es donde la utilización de las TIC cobra mayor importancia³—, una clase teórica dedicada a orientar los debates y, finalmente, la realización de cuatro sesiones de debate y una sesión conjunta para evaluar la actividad. Por último, hemos de tener en cuenta el material que analizarán los educandos, a saber: escenas de *True Detective*, textos pertenecientes a célebres filósofos y recursos web facilitados por el profesor.

Con la intención de dotar de credibilidad al proyecto, llevé a cabo un breve experimento en el I.E.S. Celia Viñas (Almería). La experiencia se organizó en tres sesiones y se realizó con dos grupos de primero de Bachillerato⁴. Los objetivos, únicamente, eran descubrir si la utilización del debate en clase de Filosofía interesaba al alumnado y si podía servir como base para alentar el pensamiento crítico, a la par que se promovía un aprendizaje significativo. Para ello, organicé tres debates de carácter espontáneo, puesto que los alumnos no sabían qué íbamos a hacer. El primer debate, que se puso en práctica con los dos grupos, consistió en la proyección de un monólogo de Rust Cohle que los alumnos tuvieron que comparar con un fragmento de una obra de Schopenhauer. El segundo debate tan solo se basó en una escena de *True Detective* en la que Cohle y su compañero discutían acerca de la religión. Ambas experiencias resultaron exitosas porque fomentaron una alta participación y los alumnos, aunque en

algunos momentos primase la interacción docente-discente, debatieron entre sí contraponiendo sus puntos de vista.

Tanto la proyección de la serie como la oportunidad de debatir sedujeron a los estudiantes, que pasaron a ser los verdaderos protagonistas del proceso de enseñanza-aprendizaje desde un inicio. Personalmente, me limité a plantear una serie de cuestiones, que sirvieron de guía para el debate, y a suscitar el choque de posturas. Los alumnos reflexionaron en torno a la necesidad de buscar el lado positivo ante las afirmaciones pesimistas, tuvieron una discusión metafísica sobre conceptos como "ilusión" o "realidad" y establecieron relaciones entre los intereses políticos y la instrumentalización de la religión. En resumidas cuentas, el entusiasmo de los alumnos y su intensa participación, en la que hicieron uso de conceptos filosóficos, demuestran que la propuesta es realista y puede trasladarse al aula.

4. El desarrollo de la teoría

Dedicaremos las siguientes páginas a explicar brevemente los contenidos teóricos que van a estudiarse durante el proyecto, poniéndolos en relación con la serie *True Detective*. Cada bloque temático, que a su vez se corresponde con un debate (excepto en el caso del pesimismo, que dará lugar a dos debates), parte de dos documentos interrelacionados: un texto perteneciente a un filósofo y una escena de la serie de televisión. El lector podrá consultar los textos seleccionados y las transcripciones de la serie en el Anexo I. De hecho, se recomienda leer este anexo antes de adentrarse en el entramado teórico.

4.1. El pesimismo filosófico

Abarcaremos la filosofía pesimista desde el punto de vista de dos pensadores: Schopenhauer y Cioran. Aunque cada autor da lugar a un debate diferente, la proximidad temática invita a usar la misma escena de *True Detective* en ambos casos. Lógicamente, en el Anexo I disponemos un texto de cada autor para ponerlo en relación con la escena mencionada.

4.1.1. El pesimismo en Schopenhauer

Schopenhauer es uno de los filósofos que más ha influido en la serie de *True Detective*. Su pesimismo filosófico sienta las bases para la construcción del personaje de Rust Cohle. Dedicaremos las siguientes líneas a trazar algunos rasgos genéricos de su filosofía, asociándolos con el pensamiento del detective Cohle.

Schopenhauer (2002) considera que el hombre no puede acceder al libre albedrío porque todas sus acciones están sujetas a la necesidad. O sea, sus actos no son libres, sino necesarios; responden a una razón concreta. Tan solo la voluntad es libre, pues supone un fenómeno en sí misma, de modo que no responde ante ninguna necesidad o razón. Las personas están limitadas por la causalidad y por su propia condición humana. Este pensamiento determinista deja su huella en Cohle, que compara a los seres humanos con títeres biológicos que despiertan cada día porque, sencillamente, está en su programación.

Cartwright (2015) explica que para Schopenhauer tanto el mundo como nuestras propias vidas carecen de sentido. A pesar de esto, todo en la naturaleza lucha por vivir y nosotros nos empeñamos en ser, nos apegamos a la voluntad de vivir aunque no haya una meta por alcanzar. El problema de esta lucha reside en que nuestra conciencia se convierte en un claro reflejo de la frustración de la voluntad. Rust también ve en la conciencia, indiscutible creadora de identidades ilusorias, una fuente de tormento: "Tú mismo, todo este gran drama. Nunca ha sido más que un montaje de presunciones y voluntad absurda" (Pizzolato y Joji, 2014).

Volvamos a recurrir a Cartwright (2015) para seguir ahondando en el pesimismo de Schopenhauer. De todos los animales que pueblan el planeta, el ser humano sería el menos afortunado. Ciertamente, todos los animales sufren y sienten dolor. La diferencia, según el filósofo alemán, es que la mayoría de animales quedan confinados en el presente inmediato, pero las personas, debido a la racionalidad humana, pueden separarse del presente. La contemplación del pasado nos produce remordimiento y pesar, mientras que imaginar el futuro nos genera ansiedad y miedo. No hay que olvidar la sombra de la muerte, de la que somos extremadamente conscientes. Todo ello conduce a la angustia vital tan presente en el personaje policíaco.

El sistema de Schopenhauer es devastador, pues llega incluso a cuestionar la posibilidad de ser feliz. El pensador germano considera que si colocásemos la felicidad y el dolor en la balanza de la vida, esta se decantaría claramente por el segundo. Simmel (2004) explica que dentro de la filosofía schopenhaueriana el dolor se corresponde con la voluntad frustrada y la felicidad tendría que equivaler a la voluntad satisfecha, pero "como la voluntad por su naturaleza [...] nunca puede ser verdaderamente satisfecha, quedaría resuelto el carácter negativo de la balanza de la [...] vida" (p. 88). Para Schopenhauer, la felicidad siempre parte de la negatividad, nunca aporta una ganancia placentera, sino que se limita a llenar nuestro vacío como quien salda una deuda.

Ríos (2014b) resume la importancia del absurdo y de la voluntad en la filosofía de Schopenhauer. El mundo carecería de principio de causación y tampoco tendría posibilidad alguna de culminación. La ausencia de objetivos inherentes a la existencia hace que toda empresa humana quedé marcada por la futilidad. En palabras de Ríos (2014b): "Como consecuencia, el devenir y el tiempo en que se configura la identidad del sujeto, y su aparente libertad, no son más que una mera ilusión, una ficción de nuestro intelecto, que le proporciona al animal racional y enfermo la fábula compensatoria de sentido" (p.187). He aquí el absurdo. ¿Qué hay de la voluntad?

Hay que recalcar que para Schopenhauer el mundo es, en última instancia voluntad. El drama que se desprende de esta afirmación es que la voluntad en sí misma es una fuerza liberada de necesidades y razones, pero en nosotros "no es más que una tendencia ciega, una fuerza amorfa, un deseo vampírico y sin objeto que no quiere más que seguir queriendo" (Ríos, 2014b, p. 187). Estamos sumidos en una querencia eterna que entra en conflicto con la ausencia de sentido.

¿Y si para terminar cuestionamos en compañía de los estudiantes el concepto de voluntad en Schopenhauer? ¿Y si la voluntad humana no estuviese siempre abocada al fracaso? Antonio Gramsci atribuía el pesimismo a la inteligencia y la voluntad al optimismo. Seguramente no vivamos en el mejor de los mundos posibles, pero quizás aún podamos pensar que el optimismo de la voluntad puede hacer frente al pesimismo de la inteligencia. De hecho, al final de *True Detective*, Rust Cohle, el gran pesimista, contempla el firmamento nocturno y nos brinda algo de esperanza: "Tiempos atrás solo hubo oscuridad. Si me preguntas, la luz gana" (Pizzolato y Joji, 2014).

4.1.2. El pesimismo en Cioran

Emil Cioran ha sido uno de los máximos exponentes contemporáneos del pesimismo y del nihilismo. Su filosofía, construida a partir de aforismos y paradojas, reta a todo tipo de ideologías, religiones y convenciones sociales. Su estilo se aleja del academicismo tradicional y adquiere un tono literario, incluso poético (Biografías y Vidas).

El detective Rust Cohle y Cioran hacen gala de un pesimismo crítico muy semejante. Ambos identifican el Yo con la identidad, una pesada carga que nos define como individuos. Para Cioran (2010), nuestra conciencia nos impide abstraernos de nosotros mismos, es decir, nos ata al Yo. Cohle, en este mismo sentido, afirma: "Creo que la conciencia humana es un trágico error de la evolución. Nos volvimos demasiado conscientes de nosotros mismos" (Pizzolato y Joji, 2014). El exceso de conciencia nos obliga a adoptar una identidad por ilusoria que esta sea. Tenemos que contarnos una historia acerca de quiénes somos.

Cioran (2010) considera que la existencia es un accidente, un golpe de suerte que pudo no haber sucedido. Rust liga el accidente de la existencia con un paso en falso de la naturaleza, que terminó por crear un aspecto separado de ella misma. Los dos pesimistas, el policía y el filósofo, asumen el sinsentido de la existencia humana, reconocen el Yo como una proyección ilusoria fundamentada en la falsa creencia de que somos únicos, "cuando en realidad nadie es nadie" (Pizzolato y Joji, 2014).

A pesar de que la identidad es una ilusión, una sombra de anhelo y un lastre que imposibilita cualquier evasión, ni Cohle ni Cioran están dispuestos a sacrificar su individualidad. Permanecemos irremediabilmente en nosotros mismos, no podemos dejar de ser alguien con el objetivo de alcanzar una suerte de liberación. Por consiguiente, solo nos queda admitir que aunque la vida no tenga sentido por sí misma, sí que tenemos la capacidad encontrarle un sentido, una motivación (Ibáñez, 2006). Podemos narrar nuestra propia historia, reivindicar la ilusión del Yo. Y eso es algo que ambos hombres supieron hacer, el pensador mediante sus escritos y el personaje a través de su búsqueda en pos de la verdad.

Dediquemos ahora algunas líneas a resaltar las ventajas del pesimismo, no para endulzar el amargo trago, sino para ayudar a que los estudiantes hagan un uso crítico y transformador de esta filosofía.

Scruton (2010) ve en el pesimismo una medicina ante lo que él denomina el "optimismo sin escrúpulos". Según este autor, el "optimista con escrúpulos" recurre al pesimismo porque necesita imaginar la peor situación posible para tomar decisiones siendo consciente de los riesgos. En cambio, el "optimista sin escrúpulos" no considera el coste de los errores. Actúa con la mentalidad de un jugador de apuestas cegado por la falacia del "mejor caso posible", lo que puede tener consecuencias nefastas para sí mismo y para los demás.

El optimismo radical nos lleva al conformismo y el pesimismo radical termina en el inmovilismo. Si se les priva de su sentido crítico, ninguna de estas filosofías nos resulta útil. Pensemos que el pesimismo nos mantiene con los pies en la tierra mientras que el optimismo pretende tocar el cielo. Tierra (pesimismo) y cielo (optimismo) no llegan a unirse, pero la existencia de ambos es necesaria para la vida. Desde mi perspectiva, es necesario el pesimismo que nos hace vislumbrar la presencia del horror y el optimismo que nos empuja a transformar la realidad.

En última instancia, hemos de reconocer la belleza estética del pesimismo, la seducción de la poética de la caída, el romanticismo de la melancolía. No rechacemos de pleno aquello que podría sernos necesario. Sentémonos a leer una tragedia o a escuchar una triste balada para gozar de las bondades del pesimismo. Y nunca olvidemos actuar desde la mentalidad crítica.

4.2. El tiempo es un círculo plano

El pensamiento del filósofo alemán Friedrich Nietzsche supuso una revolución en el ámbito de la Filosofía. Entre las teorías que fraguó hay una bastante reseñable que aparece con total nitidez en *True Detective*: el eterno retorno.

La teoría del eterno retorno defiende que el tiempo es un círculo plano: un bucle temporal que se repite incesante sin ninguna posibilidad de cambio. Viviremos las mismas vidas una y otra vez, y todo volverá a nosotros en el mismo orden y sucesión. Huelga decir que no podemos recordar nuestras vidas pasadas, copias idénticas de las

que estamos viviendo. Incluso el Universo se repite eternamente, agotadas sus posibilidades en el marco de un tiempo infinito. Ríos (2014c) recurre a Borges, concretamente a su obra *Historia de la eternidad*, para formular este principio nietzscheano de manera simple y pedagógica:

El número de todos los átomos que componen el mundo es, aunque desmesurado, finito, y sólo capaz como tal de un número finito (aunque desmesurado también) de permutaciones. En un tiempo infinito, el número de las permutaciones posibles debe ser alcanzado, y el universo tiene que repetirse. De nuevo nacerás de un vientre, de nuevo crecerá tu esqueleto, de nuevo arribará esta misma página a tus manos iguales, de nuevo cursarás todas las horas hasta la de tu muerte increíble. (p. 204-205)

Trabajemos ahora la interpretación de la teoría. En un principio, el eterno retorno parece poco alentador. En el aforismo 341 de *La Gaya Ciencia*⁵, Nietzsche imagina la llegada de un demonio que anuncia un impactante secreto: todo es una repetición infinita de lo mismo. Todas las cosas son eternas, y también cada serie y cada sucesión (Acosta, 2011). Estamos atrapados en un flujo invariable, atados a un destino prefijado. El propio detective Cohle expresa la fatalidad con estas palabras: "No puedes recordar tus vidas. No puedes cambiar tus vidas. Y ese es el terrible y secreto sino de toda vida. Estás atrapado, como una pesadilla en la que te despiertas cada día" (Pizzolato y Joji, 2014).

Ahora bien, el eterno retorno goza de otra interpretación bastante más reconfortante. Strathern (2014) asevera que el eterno retorno es en realidad una fábula moral que nos exhorta "a vivir nuestras vidas al máximo" (p. 57). Acosta (2011) añade que el demonio de Nietzsche tan solo proclama el eterno retorno, la reacción ante sus palabras depende de cada uno. Es decir, si deseamos volver a empezar, aunque sea en la misma vida, estaremos afirmando el valor de la existencia. El propio Nietzsche (1974) clama el amor por la vida: "No viváis contemplativamente esperando bienaventuranzas y gracias desconocidas, sino de modo que quisieras vivir otra vez y vivir del mismo modo eternamente. Nuestro deber se nos presenta en cada momento" (p. 21).

El eterno retorno es prácticamente insostenible si lo sometemos a un análisis riguroso. Por eso conviene entenderlo como una idea poética, una enseñanza sobre cómo vivir. Además, nos sirve de pretexto para cuestionar la idea del tiempo.

El policía Rust Cohle se revela como uno de los seguidores de la doctrina de Nietzsche. En un complejo monólogo se refiere a la teoría M —última versión de la teoría de cuerdas (Blachske, 2011) — para terminar componiendo una metáfora que cuestiona la existencia del tiempo y, simultáneamente, alude al concepto circular que justificará su adhesión al eterno retorno en otros discursos.

Retomemos la metáfora de Rust. En primer lugar, hay que tener en cuenta que nosotros procesamos el tiempo linealmente, mientras que el eterno retorno promueve una concepción circular. Cohle considera que "fuera de nuestro espacio-tiempo, de lo que sería nuestra perspectiva tetradimensional, el tiempo no existiría" (Pizzolato y Joji, 2014). Después, atribuye a nuestro espacio-tiempo una forma aplanada, quedando la materia en una superposición, ocupando los mismos lugares una y otra vez. Fuera de nuestra dimensión no hay tiempo, solo la eternidad, que nos contempla desde las alturas. Para nosotros, la percepción del espacio es esférica, pero si pudiéramos sentarnos junto a la eternidad y mirásemos hacia abajo veríamos un círculo plano.

Sin duda, la metáfora es compleja, pues declara la inexistencia del tiempo fuera de nuestra dimensión a la par que sugiere un concepto circular que más tarde desembocará en el eterno retorno. Por supuesto, estos conocimientos se simplificarán. No se trata de que el alumnado conozca la Teoría M ni las hipótesis cuánticas sobre el tiempo. El trabajo de la metáfora anterior tan solo busca justificar la presencia de interrogantes sobre el tiempo, como por ejemplo: ¿existe realmente el tiempo o solo es un instrumento de medida que hemos inventado?, ¿cómo lo percibimos?, ¿cuáles son las diferencias entre la concepción lineal y circular? Estos y otros interrogantes, igualmente accesibles, inducen a la reflexión y propician el debate.

Nietzsche es el gran formulador moderno del eterno retorno, pero no es el primer pensador que sugiere la idea de una realidad cíclica. Múltiples civilizaciones, entre las que contamos a los antiguos griegos o a los vikingos, han recurrido al símbolo del uroboros, representado frecuentemente como una serpiente que se muerde la cola, para

referirse a la naturaleza cíclica de las cosas. Un ejemplo sencillo podría ser la sucesión de las estaciones. Ahora bien, ¿puede aplicarse un principio cíclico a la historia de la humanidad? Esta cuestión es interesante desde el punto de vista filosófico, pero también favorece la interdisciplinariedad, pues pertenece al campo de la Historia. De ahí que esté presente entre las preguntas del debate⁶.

Los estudiantes de Historia saben que su materia no puede abarcarse desde "modelos y arquetipos transhistóricos" (Eliade, 1993, p. 129). Después de todo, las acciones humanas están sujetas a la imprevisibilidad y no pueden deducirse científicamente. A pesar de esto, las sociedades tendemos a una serie de dinámicas que, pese a toda su complejidad y diversidad, toleran la formulación de analogías. A modo de ejemplo, podemos comparar la crisis económica que estamos viviendo con el *crack* de 1929. Quizás no sea el eterno retorno de la crisis, pero sí subyacen mecanismos reproductivistas que nos permiten un estudio comparado.

Para terminar, señalemos la importancia de que los alumnos extraigan del eterno retorno una idea poética inspiradora, una fuente de interrogantes y una enseñanza moral que les anime a vivir cada instante.

4.3. Un mundo sin dioses

Muchos ven en *True Detective* un mundo sin dioses, la metáfora de un escenario en ruinas en el que la humanidad tiene que hacer frente a la falta de sentido y al nihilismo (Pizzolato, 2014). Algunos se congregan para dar sentido a sus vidas a través de la religión. Otros, como el detective Rust Cohle, concluyen que Dios es una ficción inventada por la humanidad y que la existencia carece de sentido por sí misma.

El detective ateo no busca respuestas en la religión, sino en la filosofía. Ante las preguntas existenciales que se hace todo ser humano, la sociedad responde con la religión (Rushdie, 2009). El origen o el sentido de la existencia quedaría atribuido a un ser omnipotente y omnisciente que, casualmente, escapa a nuestra percepción. Además, la creencia en este ser superior suele ir acompañada de la promesa de una vida de ultratumba. Y si nos preguntamos acerca de cómo vivir nuestra vida, con toda seguridad la religión nos brindará un dogma moral que guíe nuestros pasos.

Para los ateos como Cohle, las religiones conculcan todas las leyes naturales del Universo. En realidad, tras la religión solo habría literatura, historias que nos contamos y que muchos terminan por creer. Las religiones no pueden demostrar la existencia de Dios ni tampoco explicar con veracidad el origen del Universo o de la vida. Respecto a cómo vivir, la doctrina del ateísmo suele poner el acento en el pensamiento crítico, reemplazando las leyes divinas por las leyes de la sociedad.

La mayoría de las religiones proféticas de salvación tienen sus orígenes en las sectas. "La salvación se ofrece [...] estrechamente ligada a la personalidad carismática del heraldo o mediador, y a la vez a la inminencia o proximidad del suceso salvífico" (Puente, 1995). Cuando Cohle asiste a un evento religioso junto con su compañero, Marty, escucha el sermón de un reverendo. Rust habla entonces de catarsis, un proceso en el que el orador hace uso de su narrativa para absorber los temores de su público y, simultáneamente, proporcionarles un conjunto de certezas basadas en el autoengaño. Para el policía ateo, los asistentes del evento son solo personas desesperadas por escuchar cuentos de hadas que cubran sus necesidades existenciales.

Durante el evento, Marty asegura que si la religión no existiese, la sociedad se convertiría en un caos donde reinaría la violencia y el horror. Rust le contradice al afirmar que las personas seguirían actuando exactamente igual, solo que sin escudarse tras una religión. Se nos plantea aquí el dilema de la autonomía de la moral, que hemos de abordar desde un prisma ético y filosófico.

La ética solo puede ser objetiva cuando lo que está bien y lo que está mal no depende de las creencias morales o actitudes de quienes juzgan (Brink, 2010). Desde luego, hablar de una ética objetiva es problemático, pero refirámonos con este concepto a la posibilidad de consensuar unos estándares morales válidos a escala universal. Creo que el mejor ejemplo sería la Declaración de los Derechos Humanos, en la que se reflejan algunos estándares morales que facilitan la convivencia, y todo ello desde una perspectiva laica.

Los creyentes "asumen que la existencia de leyes morales requiere de un legislador; que en un mundo sin Dios, en un mundo natural, no habría ni estándares morales ni diferencias" (Brink, 2010, p. 174). Por el contrario, los ateos rechazan esta

idea y se postulan a favor de la autonomía de la moralidad. Es decir, al margen de la religión, las sociedades pueden estructurar sus propios principios éticos, sujetos al raciocinio y, por consiguiente, a la posibilidad de modificarse. Detrás de la moral de las religiones existe una motivación política que se traduce en el empoderamiento de la institución religiosa y de sus cargos más importantes. En resumen, los ateos rechazan la necesidad de un fundamento religioso vinculado a la moralidad y abogan por una moralidad laica con pretensiones de objetividad. Además, como señala Cohle, la moralidad de la persona no debe depender de la expectativa de una recompensa divina, sino de su propio criterio.

La idea de un mundo sin dioses puede llevarnos a pensar que nada tiene sentido en este teatro del absurdo y que la existencia no es más que un sendero errático, pero enfoquémoslo de un modo más constructivo. La inexistencia de Dios libera al ser humano del plan divino para que pueda forjar su propio devenir, contando tan solo con sus decisiones y su suerte. El hecho de que no haya una vida después de la muerte quizás resulte descorazonador, pero la conciencia de lo efímero nos puede hacer apreciar cada instante de la vida como el más valioso de los presentes. Como decía Benedetti: "Después de todo, la muerte es sólo un síntoma de que hubo vida". Además, tal y como refleja la metanarrativa de Pizzolato, siempre podemos llenar nuestro vacío existencial con las historias que nos contamos, y *True Detective* es una de ellas.

Antes de concluir quisiera exponer una reflexión personal. Las ciencias han sido elementales para el ateísmo, pues a lo largo de la Historia le han aportado hechos y argumentaciones que lo han ido fortaleciendo. Aun así, también hay que reconocer el papel fundamental del análisis humanista y filosófico frente a los planteamientos teístas. Sin embargo, si asumimos la ciencia como una productora de certezas absolutas habremos creado una nueva religión; solo existirá un modelo de análisis válido y las disciplinas sociales no tendrán cabida. Tanto el análisis científico como el análisis humanista han de convivir, ya que ambos se benefician mutuamente.

5. La puesta en práctica

Hasta ahora hemos señalado los objetivos de la investigación, justificado su relevancia, expuesto la metodología empleada y explicado los contenidos que se van a tratar. No obstante, resulta necesario pasar del marco teórico a la praxis y para ello hay

que considerar tres cuestiones claves: la relación de la propuesta con el currículo, el desarrollo de las sesiones y el sistema de evaluación. Puesto que la propuesta aún no ha sido llevada a la práctica⁷, los siguientes apartados pretenden ser una minuciosa descripción sobre cómo trasladar la teoría al aula.

5.1. El currículo

El currículo es la principal guía del docente. Se trata de un documento en el que quedan reflejados aquellos contenidos que deben ser impartidos por el profesorado. En este caso, hemos de adscribirnos a las directrices 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". En el artículo 28, titulado "Organización del segundo curso de Bachillerato", se resuelve que, en función de la oferta educativa, los alumnos escogerán al menos dos materias optativas entre las que se encuentra Historia de la Filosofía, la asignatura en la que se basa el actual proyecto.

En este apartado encuadraremos el debate filosófico, incluyendo la formación preliminar necesaria para su ejecución, dentro del currículo. Indicaremos qué competencias, contenidos y estándares de aprendizaje se trabajan y elaboraremos una serie de objetivos específicos.

Actualmente, el desarrollo de las competencias ha trascendido el currículo y se ha convertido en una filosofía educativa que pretende dotar al estudiante de un conjunto de capacidades que le permitan aplicar los conocimientos adquiridos a la resolución de un problema concreto. A continuación, destacaremos las competencias que se desarrollan a través del debate filosófico y explicaremos el porqué:

- **Comunicación lingüística:** Los participantes del debate necesitan hacer uso de la retórica para defender su postura y para persuadir a los otros interlocutores. La solidez y la coherencia argumentativa se plasman mediante la utilización del lenguaje.
- **Competencia digital:** Los alumnos tendrán que realizar una investigación colectiva en la que harán uso de las TIC. De hecho, deberán completar una *WebQuest* con los recursos en red facilitados por el docente.

- Aprender a aprender: Las lecciones del profesor y el trabajo en equipo proporcionan al educando una serie de recursos cognitivos y procedimentales que le permitirán seguir investigando y ampliando sus conocimientos por sí mismo. Las actividades propuestas, lejos de centrarse en la memorización acrítica de conceptos, se basan en el dominio de los procesos reflexivos vinculados a las dinámicas de aprendizaje.
- Competencias sociales y cívicas: El debate exige y enseña un conjunto de valores cívicos entre los que destacan el respeto y la tolerancia. También se desarrollan las habilidades interpersonales y la empatía. Esto no significa que se promueva la pasividad o el inmovilismo ideológico. De hecho, los duelos dialécticos pueden ser intensos, pero no debe confundirse la elegante esgrima de las ideas con los ataques de carácter personal o con el uso de recursos impropios tales como la falacia.
- Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor: Antes del debate se recomienda que los estudiantes dediquen un tiempo a la reflexión individual. Este periodo deja espacio a la creatividad y a la iniciativa personal, puesto que da al alumno la oportunidad de meditar sobre lo que ha estudiado y de ampliar su saber del modo que considere conveniente.
- Conciencia y expresiones culturales: El discente toma la obra cinematográfica *True Detective* como punto de partida. Desarrolla así su sensibilidad artística y aprende a apreciar un fenómeno cultural de masas aplaudido en numerosas ocasiones por la crítica especializada.

En las primeras páginas del trabajo quedaban determinados los objetivos generales de la investigación. Como estos objetivos están orientados al aprendizaje del alumnado, conviene formular algunos objetivos específicos derivados de los anteriores. De esta forma, concretaríamos más los contenidos teóricos que los discentes van a estudiar. A continuación, se exponen los objetivos específicos:

- Entender la esencia del pesimismo filosófico basándose en el pensamiento de Schopenhauer y de Cioran.
- Comprender el concepto del "eterno retorno" en Nietzsche.
- Analizar críticamente algunos de los principales argumentos del ateísmo.

- Colaborar activamente con los compañeros de equipo durante la investigación.
- Manifestar un pensamiento crítico y reflexivo durante el debate.

Respecto a los contenidos curriculares, la propuesta guarda relación con el primer y el quinto bloque. El primer bloque, titulado "Contenidos transversales", hace alusión a "El diálogo filosófico y la argumentación", lo que con toda obviedad conecta con el debate filosófico propuesto. El quinto bloque, denominado "La filosofía contemporánea", se sitúa en el marco cronológico de los pensadores que vamos a trabajar, a saber: Schopenhauer, Cioran y Nietzsche. Aunque solo se menciona de manera directa a Nietzsche, considero que los docentes también deben trabajar desde los márgenes del currículo para mejorar la enseñanza. En caso contrario, el currículo deja de ser una guía para convertirse en un dogma que limita el aprendizaje.

Los estándares de aprendizaje también se corresponden con los bloques anteriormente citados. En el bloque "La filosofía contemporánea", el único nexo común es Nietzsche y su concepto del "eterno retorno". Sin embargo, buena parte de los estándares de aprendizaje presentes en el bloque "Contenidos transversales" coinciden plenamente con el planteamiento de la investigación y con el debate filosófico. Merece la pena mencionar algunos de ellos:

- Argumenta la explicación de las ideas presentes en el texto, relacionándolas con la filosofía del autor y los contenidos estudiados.
- Argumenta sus propias opiniones con claridad y coherencia, tanto oralmente como por escrito.
- Utiliza el diálogo racional en la defensa de sus opiniones, valorando positivamente la diversidad de ideas y a la vez, apoyándose en los aspectos comunes.

Para concluir, hay que tener en cuenta dos aspectos presentes en el currículo y, ante todo, en el panorama educativo actual: la atención a la diversidad y el empleo de las TIC.

La necesidad educativa más probable, dentro del marco de referencia en el que nos movemos, tendría que ver con la dificultad para comprender ciertos conceptos o

para interpretar determinadas ideas. La solución es sencilla, basta con disponer de un material adaptado que rebaje la dificultad de los contenidos. Preferiblemente, el material ha de ser confeccionado por el docente, puesto que es quien mejor conoce las dificultades y los puntos fuertes de sus alumnos. Existen infinidad de necesidades educativas específicas, posiblemente tantas como alumnos. Cada caso requiere de una solución particular y, en ocasiones, se necesita la intervención de especialistas y de equipamientos técnicos concretos, como sucede con los estudiantes que presentan dificultades visuales o auditivas entre otros muchos.

Hoy día, la inclusión de las TIC en las aulas se ha convertido en una necesidad. Los centros educativos deben crecer junto con la sociedad y reconocer las ventajas pedagógicas de las Nuevas Tecnologías, pero siempre desde una posición crítica. Las TIC no son beneficiosas o perjudiciales por sí mismas. Todo depende del uso que hagamos de ellas. Pueden ser herramientas para el desarrollo del pensamiento crítico o instrumentos de alienación. Por tanto, es necesario integrar las TIC en el aula para educar al alumnado en su uso ético y reflexivo.

En este apartado hemos comprobado cómo se encuadra la propuesta del debate filosófico dentro del currículo. En el siguiente apartado nos centraremos en el enfoque metodológico de las sesiones.

5.2. El desarrollo de las sesiones

Este apartado se centrará en explicar con exactitud cómo se desarrollará el trabajo en el aula. Recordemos que la propuesta parte de la serie televisiva *True Detective* y culmina con la realización de varios debates de carácter filosófico. Sin embargo, antes de debatir es necesario que los alumnos se formen en las cuestiones que van a tratar y por esta razón se propone un proyecto de doce sesiones, que se estructuraría del siguiente modo: tres clases magistrales, tres clases dedicadas a la investigación colectiva, una clase para explicar cómo debatir, cuatro debates y una sesión para establecer conclusiones y valorar la actividad en su conjunto. Además, se recomienda a los alumnos que dediquen un tiempo a la reflexión individual para poder afrontar el debate con un criterio propio.

La pluralidad de ejercicios que componen el proyecto invita al uso de un enfoque plurimetodológico. En lugar de emplear un método predeterminado, se busca un modelo híbrido y flexible que se adecúe a la tarea y a las necesidades del alumnado. A continuación, incidiremos en cada una de las partes que constituyen el proyecto para explicarlas detenidamente y justificar su inclusión.

a) Lecciones magistrales (3 sesiones)

La clase magistral se centra en la exposición verbal del docente, que recurre a su conocimiento de la materia y a sus habilidades didácticas para impartir los contenidos (Miguel et al., 2005). Aunque este tipo de enseñanza ha sido acusada de ser una práctica anacrónica que convierte al alumno en un receptor pasivo de información, son cada vez más las voces que se alzan para defender que el problema no reside en el método, sino en su uso abusivo y mal enfocado.

El hecho de que las primeras clases estén dirigidas por el docente no es un rechazo a la educación alternativa, más bien todo lo contrario. El uso de la lección magistral busca asentar en el conjunto de la clase una serie de conocimientos elementales que preparen a los alumnos para desarrollar otro tipo de prácticas más dinámicas e inclusivas. Como afirma Rodríguez (2011): "La clase magistral puede, y en muchas ocasiones debe, ser la preparación previa al uso de otras metodologías más participativas" (p. 90). Además, la intervención inicial del docente, a través de ejemplos prácticos, puede servir de ayuda para tender un puente entre la abstracción de las ideas filosóficas y la experiencia cotidiana del alumno.

Como todo método, la clase magistral tiene sus luces y sus sombras. Algunas ventajas dignas de mención son el ahorro de tiempo y medios, la atención del grupo en su totalidad, la transmisión de una información bien elaborada y la vitalización de las ideas gracias a la actuación docente. Entre las desventajas tenemos que señalar la escasa participación del alumnado, la ausencia de un proceso de retroalimentación y la falta de control en el progreso individual de los estudiantes (Martí, Peña y Selma, 2008).

Las primeras clases deben servir para explicar los conceptos teóricos más importantes, pero también para presentar los materiales que serán objeto de análisis durante toda la práctica. De una parte, tenemos tres escenas de *True Detective* con sus

respectivas transcripciones. De otra parte, contamos con tres textos —pertenecientes a Schopenhauer, Cioran y Nietzsche— que se relacionarán con el discurso del detective Rust Cohle. Resultaría aconsejable que el profesor utilizase un *PowerPoint* o cualquier otro método semejante para hacer más atractiva su exposición. También se recomienda que los alumnos tomen notas, ya que seguramente les serán de utilidad más adelante.

En último lugar, presentaré un resumen de cada sesión, aclarando su contenido y los materiales empleados⁸:

- Sesión I: El pesimismo
Se proyectará un monólogo del detective Cohle, acompañado de su correspondiente transcripción. Seguidamente, se analizará un breve texto de Schopenhauer y algunos aforismos de Cioran. El objetivo es relacionar la serie con los textos y aprender algunos de los conceptos elementales del pesimismo filosófico a partir de los dos autores citados.
- Sesión II: El eterno retorno
Se proyectará un discurso del mismo personaje, acompañado de su correspondiente transcripción. A continuación, los alumnos estudiarán el significado del "eterno retorno", recurriendo a un texto de Nietzsche, y lo pondrán en relación con la serie.
- Sesión III: El ateísmo
Se proyectará una discusión entre el detective Cohle y su compañero, acompañada de su correspondiente transcripción. Después, los alumnos estudiarán algunos de los principales argumentos del ateísmo. Si el docente lo desea, puede confeccionar un documento con estas ideas.

b) Investigación colectiva (3 sesiones)

Los alumnos, ahora que ya poseen un soporte teórico, elaborarán una investigación colectiva. La clase se dividirá en cuatro grupos, a ser posible de seis componentes, y cada grupo se encargará de relacionar una parte del tema, representada por su correspondiente texto, con una escena concreta de *True Detective*. Las cuatro partes en que se divide el tema son las siguientes: el pesimismo en Schopenhauer, el pesimismo en Cioran, el eterno retorno de Nietzsche y el ateísmo. El objetivo de los

grupos de investigación será completar una *WebQuest* durante las dos primeras sesiones y consensuar las conclusiones durante la tercera sesión.

El sistema de trabajo propuesto se corresponde con el Aprendizaje Cooperativo, que podemos definir como "un método de aprendizaje basado en el trabajo en equipo de los estudiantes. Incluye diversas y numerosas técnicas en las que los alumnos trabajan conjuntamente para lograr determinados objetivos comunes de los que son responsables todos los miembros del equipo" (Servicio de Innovación Educativa de la Universidad Politécnica de Madrid, 2008, p. 4). El Aprendizaje Cooperativo sigue la filosofía constructivista, es decir, los educandos pasan a ser los protagonistas de su aprendizaje.

La principal característica del Aprendizaje Cooperativo es la interdependencia positiva, que consiste en la unión de los componentes del grupo para lograr un objetivo común. Aun así, todos deben asumir su responsabilidad individual: "Cada miembro se hace personalmente responsable, de contribuir a lograr los objetivos del grupo y de ayudar a los demás miembros a que también lo hagan" (Holubec, T. Johnson y W. Jhonson, 1999, p.35).

El Aprendizaje Cooperativo suele ser muy pedagógico y enriquecedor para el alumnado. No obstante, los docentes deben ser conscientes de los riesgos que entraña esta metodología para poder solucionarlos. Slavin (1999) advierte sobre el llamado "efecto polizón"—unos cargan con todo el trabajo mientras que otros no colaboran— y sobre la dispersión de la responsabilidad, que recae sobre los más hábiles y genera un efecto de marginación contra los alumnos con mayores dificultades.

Decíamos al comienzo de este apartado que cada grupo de investigación dispondrá de dos sesiones para completar una *WebQuest* relacionada con la parte del tema que le ha tocado investigar. Las *WebQuest* gozan de una gran popularidad en el ámbito educativo, pero ¿qué son realmente?

De acuerdo con sus desarrolladores, Bernie Dodge y Tom March, una *WebQuest* es una actividad orientada a la investigación en la que la mayor parte de la información que se debe usar está en la Web. Es un modelo que pretende rentabilizar el tiempo de los estudiantes, centrarse en el uso de la información más

que en su búsqueda y reforzar los procesos intelectuales en los niveles de análisis, síntesis y evaluación (Aula 21, 2002).

Las *WebQuest* se caracterizan por la búsqueda informativa guiada de recursos web, la necesidad de colaborar para resolver un problema, la correcta estructuración de los ejercicios y la integración de Internet en el aula (Gallego y Guerra, 2006). El docente pasa a ser un guía. Sus tareas ahora consisten en proporcionar recursos web, supervisar el funcionamiento de los grupos, resolver dudas y motivar a los discentes. Por su parte, los estudiantes se hacen responsables de su aprendizaje y colaboran con sus compañeros para resolver los ejercicios planteados en la *WebQuest*.

Considero que la incorporación de la *WebQuest* al proceso de investigación es beneficiosa porque los alumnos aprenden a tratar la información desde un prisma reflexivo, siempre que el docente ofrezca recursos web de calidad y plantee ejercicios que se alejen del "copia y pega". Adell (2004) asegura que las *WebQuest* no solo permiten la adquisición de información nueva, sino que también la integra con los conocimientos previos del sujeto y la coordina con la información obtenida por los compañeros de equipo.

Hacer uso de la *WebQuest* en la investigación cooperativa implica la incorporación obligatoria de determinados recursos: ordenadores, conexión a internet y aplicaciones ofimáticas. Es recomendable que los alumnos cuenten con correos electrónicos y dispositivos de almacenamiento, para intercambiar y conservar la información. En cuanto al profesor, conviene que disponga de un blog personal, pues no siempre es fácil encontrar recursos web que encajen a la perfección con todos los aspectos de nuestra propuesta.

Durante las dos sesiones que los equipos dedican a la ejecución de la *WebQuest* recomendamos el trabajo por parejas, así solo habrá dos alumnos frente a cada ordenador. En cambio, para la tercera sesión, cuyo objetivo es la confluencia de ideas, resultaría más apropiado que los alumnos se colocasen en círculo para poder debatir con fluidez. La finalidad de esta última sesión es que cada equipo establezca conclusiones sobre las ideas y conceptos filosóficos trabajados en los textos, para vincularlas posteriormente con las escenas de *True Detective* relacionadas con dichos escritos.

c) Cursillo para aprender a debatir (1 sesión)

El ser humano es un animal social y probablemente el acto de debatir sea inherente a su naturaleza, pero un debate formal exige conocimientos, destrezas y valores que han de ser aprendidos. Además, no hay un modelo único de debate. Por eso mismo, es indispensable que el docente emplee una sesión para explicar la organización del debate y las normas que se van a seguir. Los estudiantes deben tener claro cuál es la función del moderador, cuánto tiempo tienen en cada intervención o sobre qué temas se va a deliberar.

Al disponer tan solo de una sesión, no es posible realizar un curso destinado al aprendizaje de técnicas argumentativas y oratorias. De ningún modo pueden satisfacerse todas las carencias que pueda tener el alumnado respecto al arte de debatir. La clase solo busca solucionar cuestiones organizativas y estructurales, aunque el docente puede incorporar algunos consejos de utilidad y, si lo desea, puede plasmarlos en un documento. Proyectar parte de un debate, preferiblemente con intervenciones breves, podría ser un ejemplo ilustrativo para el alumnado.

Desde luego, sería recomendable dedicar más de una hora al estudio procedimental del debate. Sin embargo, la temporalidad debe ser realista si queremos que la propuesta se adapte al curso académico. Se incide más en las clases magistrales y en la investigación colectiva porque conforman el armazón teórico del debate filosófico.

d) Reflexión individual

El estudiante ya posee un importante bagaje de conocimientos extraído de las clases magistrales, la investigación colectiva y la sesión sobre el debate. Ahora necesita un tiempo para ordenar sus ideas y analizar el material del que dispone. En otras palabras, el alumno emprende un proceso reflexivo individual. Este es el momento idóneo para proporcionarle las preguntas del debate⁹, así podrá meditar sobre lo aprendido y ampliar los contenidos de la forma que considere oportuna. Por ejemplo, la búsqueda de artículos o el visionado de la serie pueden ser buenas formas de hacerlo. El fin de este ejercicio meditativo consiste en que el educando aprenda por sí mismo.

La perspectiva plurimetodológica favorece el paso de un sistema de trabajo cooperativo a uno autónomo. La combinación razonada de estilos de aprendizaje suele traducirse en buenos resultados educativos. Tanto el aprendizaje cooperativo como el individual tienen sus debilidades y virtudes, por lo que usar ambos dentro de un mismo

proyecto enriquece la experiencia. Evidentemente, los diferentes métodos de aprendizaje tienen que estar interconectados, siguiendo una secuencia lógica que apunte a la resolución del problema propuesto. En esta ocasión, un debate filosófico.

Por aprendizaje autónomo entendemos "aquellas tareas del aprendiz consistentes en resolver ejercicios por sí mismo, plantear nuevos problemas, discutir en grupo sobre algún tema, realizar investigaciones y cualquier actividad realizada fuera de las horas de clase o sin el concurso del profesor" (Martínez y Moreno, 2007, p. 52).

El trabajo individual es realmente eficaz para potenciar la capacidad de aprender a aprender, que solo puede germinar cuando el discente se implica en el proceso (González-Pienda, Núñez, Rosario y Solano, 2006). La implicación del alumnado aumentará si su motivación es alta y decrecerá si sucede lo contrario. El profesor tiene que saber estimular a los estudiantes y ha de intentar que la actividad conecte con sus inquietudes.

e) Los debates

Por fin, tras un complejo proceso formativo, los estudiantes están preparados para el debate filosófico. Durante la investigación colectiva, la clase se dividió en cuatro grupos y cada uno de ellos se encargó de una parte del tema, lanzándose a la búsqueda de relaciones entre los textos filosóficos y las escenas de *True Detective* que se les habían adjudicado. Recordemos que los alumnos ya habían entrado en contacto con los textos y las transcripciones de la serie televisiva durante las clases magistrales¹⁰. Las preguntas del debate también son conocidas por los alumnos, que las preparan durante su reflexión individual. Estas cuestiones irían en la misma línea que los ejercicios planteados en la *WebQuest*.

En definitiva, cada equipo de investigación forma un grupo de discusión para debatir sobre el tema en el que se ha especializado. El docente actúa como moderador, por lo que es el responsable de presentar el debate, conceder los turnos de palabra y supervisar la correcta evolución del ejercicio. Para asegurar la fluidez del debate, las intervenciones no podrán sobrepasar los dos minutos. Los alumnos pueden exponer sus ideas tantas veces como deseen siempre que respeten el turno de palabra. De hecho, la participación es obligatoria y todos tendrán que intervenir al menos en una ocasión. Es responsabilidad del profesor-moderador orientar el debate y procurar un equilibrio entre las intervenciones de los interlocutores (Magos, 2006).

El debate de los grupos de discusión duraría en torno a los cuarenta minutos. En este tiempo, los participantes tendrán que responder a las cuestiones del debate enfrentando sus posturas e interpretaciones, pero deberán reservar los últimos minutos para converger en el asentamiento de conclusiones que conecten la teoría estudiada con la serie de televisión. Las conclusiones tienen por objeto alcanzar una estructura analítica común, lo que no significa que las discrepancias y matizaciones no dejen constancia. Una vez concluido el lance entre los miembros del grupo, la discusión se abre a toda la clase. Cualquier alumno puede intervenir para aportar algo o plantear cualquier duda.

Antes de finalizar este apartado, presento un breve resumen de los debates:

- Debate I: El pesimismo en Schopenhauer
Los alumnos debaten sobre el pesimismo filosófico basándose en un breve texto de Schopenhauer y en la correspondiente escena de True Detective. Sería adecuado volver a proyectar dicha escena antes de iniciar el debate.
- Debate II: El pesimismo en Cioran
Comparte la misma escena que su predecesor, pues este debate también versa sobre el pesimismo filosófico. En cambio, esta vez centramos el análisis en algunos aforismos de Emil Cioran.
- Debate III: El eterno retorno en Nietzsche
El texto escrito por Nietzsche se asocia a otra escena en la que el detective Rust Cohle filosofa sobre el tiempo. Al igual que ocurría con el debate del pesimismo, resulta apropiado proyectar la escena antes de comenzar a debatir.
- Debate IV: El ateísmo
Este debate difiere un poco de los anteriores. No hay un texto perteneciente a un filósofo concreto, ya que nos referimos al ateísmo como una doctrina generalizada. Las lecciones magistrales y los recursos web, junto a la reflexión individual del educando, deberían bastar para poder debatir. Aun así, si el profesor lo considera oportuno puede redactar un breve texto en el que incluya algunos de los principales argumentos del ateísmo.

En conclusión: "El conflicto (o debate) intelectual es uno de los instrumentos de enseñanza más poderosos e importantes. Los debates escolares son una forma avanzada de aprendizaje cooperativo" (Holubec, T. Johnson y W. Jhonson, 1999, p. 43).

f) Conclusiones y evaluación de la actividad (1 sesión)

El debate filosófico es el resultado de un proceso de aprendizaje complejo y heterogéneo. El alumnado se ha esforzado por entender conceptos, interiorizar procedimientos, interpretar ideas, construir analogías y forjar un criterio personal. El proyecto habrá merecido la pena si los educandos han sido capaces de debatir con argumentos, dejándose conducir por el espíritu crítico.

Toda la información recibida y todo el esfuerzo invertido tienen que tornarse en conclusiones concretas durante la última sesión. El profesor, con la intervención participativa de la clase, tiene que concebir un resumen en el que el alumnado pueda ver reflejado su aprendizaje, desde los conceptos filosóficos hasta la íntima correlación de la Filosofía con *True Detective* en general y con el pensamiento del personaje de Rust Cohle en particular.

Al ser la última sesión, no basta con ofrecer un resumen o con acordar una serie de conclusiones. Hay que evaluar el resultado de la actividad y para ello es necesario llevar a cabo un proceso de retroalimentación con los discentes, pues son ellos quienes han experimentado la propuesta. Desde mi perspectiva, el mejor modo de evaluar el proyecto es recurrir a un cuestionario anónimo con preguntas formuladas por el profesor. Independientemente de que las preguntas sean abiertas o cerradas, tiene que haber un apartado de sugerencias para que los alumnos puedan dar su opinión con total libertad.

El cuestionario, sumado a las observaciones del propio docente, permite hacerse una idea de las fortalezas y fragilidades de la propuesta. Desde luego, conversar con los alumnos para hacer una evaluación conjunta es muy revelador para el profesor, pero el anonimato del cuestionario nos garantiza que los educandos se atrevan a decir lo que piensan. Además, al poder realizar el cuestionario fuera de la hora de clase disponen de más tiempo para meditar sobre la cuestión.

5.3. La evaluación

En primer lugar, el docente debe preguntarse para qué evalúa. ¿Su intención se reduce a comprobar si sus alumnos han memorizado ingentes cantidades de información para su posterior reproducción acrítica? ¿O acaso busca promover entre sus estudiantes un aprendizaje significativo fundamentado en la comprensión e interpretación de la información? Lógicamente, el aprendizaje crítico que se defiende en el presente escrito coincide plenamente con el segundo interrogante.

Sin duda, el examen tradicional es la herramienta de evaluación más extendida. Aun así, presenta serios problemas de cara a la evaluación, pues en muchas ocasiones fomenta la memorización no razonada y apenas refleja la aplicación práctica del conocimiento (Hinojosa y López, 2000). Esto no significa que el examen deba erradicarse de la enseñanza, lo que criticamos es el planteamiento acrítico al que frecuentemente queda ligado y su monopolio frente a otras técnicas de evaluación igualmente válidas.

La evaluación ha de ser un *continuum*. No podemos entender la evaluación como una actividad al margen de la vida diaria en el aula (Álvarez, 2011). Hay que romper con la dicotomía entre la clase, muchas veces reducida a la toma de apuntes, y el examen, como único elemento evaluador. Si el peso de la nota final recae de forma casi exclusiva sobre el examen, el educando pensará que el resto de actividades son anecdóticas. Cada clase "debe convertirse en una oportunidad simultánea de evaluación" (Ibíd., p. 86). Atendiendo a esta filosofía, la investigación cooperativa y el debate filosófico son proposiciones aptas para evaluar al alumnado durante el transcurso de la clase, aunque también deba trabajar por su cuenta.

Para calificar el trabajo del discente a lo largo del proyecto, el docente recurrirá a la observación, "principal fuente de conocimiento y de aprendizaje, cualquiera que sea el ámbito de referencia" (Ibíd., p. 98). La observación es una técnica rigurosa y subjetiva a un tiempo. Por una parte, cuenta con métodos para evitar que las calificaciones respondan a prejuicios o caprichos. Por otra parte, la subjetividad impulsa relaciones interpersonales que permiten un acercamiento profesor-estudiante, lo que se traduce en una opción única para interesar al alumno por el aprendizaje. Si el docente

logra generar una conexión emocional entre el educando y el contenido teórico, su actividad tendrá éxito, puesto que serán los propios alumnos quienes busquen aprender.

Con ánimo de concretar, precisaremos el método evaluativo del docente y especificaremos qué aprendizajes se van a calificar. El método es bien sencillo: el profesor hará uso de un cuaderno, donde anotará los progresos y dificultades de los alumnos, y de un cuestionario diseñado por él mismo, donde recogerá qué aprendizajes serán puntuados. De este modo, el enseñante habrá hilado una narración que justifica su juicio a la hora de poner una nota. He aquí, a modo de ejemplo, los aspectos que se evaluarán en cada estudiante:

- Comprende los conceptos filosóficos estudiados durante las clases magistrales.
- Es capaz de relacionar *True Detective* con los contenidos teóricos impartidos.
- Colabora activamente con sus compañeros de equipo.
- Durante el trabajo grupal asume su responsabilidad individual cuando se reparten las tareas.
- Sabe extraer información útil para el debate a partir de los ejercicios de la *WebQuest*.
- Hace un uso correcto de las TIC y de los recursos web facilitados.
- Se esfuerza por consensuar algunas conclusiones con el resto del grupo.
- Muestra coherencia discursiva y capacidad de argumentación en el debate.
- Es capaz de introducir ideas y conceptos de carácter filosófico en sus intervenciones.
- Contrapone sus ideas e interpretaciones con las de otros interlocutores.
- Intenta buscar conclusiones colectivas antes de la terminación del debate.
- Participa con alguna aportación cuando el debate se abre a la clase.
- Hace gala de un pensamiento crítico.

Los criterios anteriormente citados no son inamovibles, podemos intercambiarlos por otros conforme vayamos adquiriendo experiencia en torno al proyecto. Cada aspecto es calificado numéricamente y después se efectúa una media aritmética que revela la

nota final. Es muy importante no limitar la evaluación a una mera calificación numérica. El propósito del acto evaluativo consiste en estimar el aprendizaje del alumno para que sea consciente de sus debilidades y de sus fortalezas. Solo así podremos ayudarle a desatar todo su potencial.

Conclusiones

La investigación plasmada en este escrito tenía como principal objetivo la elaboración de una propuesta educativa capaz de potenciar el pensamiento crítico del alumnado de Historia de la Filosofía. En resumen, la propuesta consiste en un debate filosófico que relaciona la serie de televisión *True Detective*, creada por Nic Pizzolato, con los contenidos teóricos especificados en apartados anteriores. Recordemos que el debate está precedido de un proceso formativo previo, lo que termina por conformar un proyecto de doce sesiones concretado en el desarrollo de la puesta en práctica.

True Detective es un instrumento pedagógico de gran utilidad para la enseñanza del debate filosófico. El pensamiento del detective Cohle nos sirve de pretexto para estudiar el pesimismo filosófico, la idea del eterno retorno y la doctrina del ateísmo. A su vez, dicho pensamiento conecta de forma inequívoca con el de grandes pensadores contemporáneos entre los que hemos destacado a Schopenhauer, Nietzsche y Cioran. Además, la serie posee una metanarrativa en la que se tratan cuestiones dignas de debate como, por ejemplo, la corrupción moral de la sociedad o la relevancia que tienen las historias que contamos.

Como hemos insistido a lo largo del presente trabajo, el debate requiere de una formación previa. Resulta conveniente iniciar el aprendizaje haciendo uso de la lección magistral, puesto que favorece el asentamiento de los conceptos básicos. Posteriormente, pasamos a una investigación colectiva para promover el aprendizaje cooperativo a la par que integramos las TIC en el aula. A continuación, el docente dedica una sesión a orientar el debate. Finalmente, antes de debatir, es probable que los alumnos estén lo suficientemente motivados como para efectuar un proceso de reflexión individual. Tras los debates, parece adecuado evaluar de forma conjunta la actividad con intención de mejorarla de cara al futuro.

El debate es una de las mejores actividades para que los estudiantes trabajen la capacidad de argumentación, la aplicación práctica del conocimiento y el sentido crítico. También cultivan valores y mejoran sus habilidades sociales. Los discentes debaten libremente, contraponen sus ideas y alcanzan conclusiones comunes, utilizan los conceptos aprendidos y establecen analogías. En otras palabras, filosofan.

La propuesta cuenta con un respaldo bibliográfico sólido que legitima su carácter realista y su viabilidad. Después de todo, queda probada su relación con el currículo educativo. Quizás la principal virtud del proyecto sea que permite a los alumnos sumergirse en el ejercicio de la filosofía a partir de *True Detective*, un producto artístico-cultural que seguramente les resultará atractivo. En cualquier caso, los estudiantes no se dedican exclusivamente al estudio teórico, sino que pasan a la acción: se convierten en protagonistas de su propio aprendizaje. En definitiva, al igual que Rust Cohle, filosofan en busca de respuestas, guiados siempre por una mentalidad crítica.

Bibliografía

- Acosta, E. J. (2011). Schopenhauer, Nietzsche, Borges y el eterno retorno. España: Universidad Complutense de Madrid. Recuperado de <http://0-www.ebrary.com.almirez.ual.es>
- Adell, J. (2004). Internet en el aula: las WebQuest. *Edutec. Revista electrónica de tecnología educativa*, (17). Recuperado de <http://www.edutec.es/revista/index.php/edutec-e/article/view/530>
- Álvarez, J.M. (2011). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. (4ª ed.) Madrid: Ediciones Morata, S.L.
- Aparicio, M., Escobar, M.E., Gurrea, E., Martínez, A., Morales, J., Padial, A.M.,... Sánchez, L. (2013). *Educación en la palabra*. Murcia: Universidad de Murcia. Servicio de Publicaciones.
- Bisquerra, R. (Coord.) (2009). *Metodología de la investigación cualitativa* (Vol.1). (2ª ed.) Madrid: Editorial La Muralla.
- Blachske, J. (2012). *Los gatos sueñan con física cuántica y los perros con universos paralelos*. Barcelona: Ediciones Robinbook.
- Brink, D.O. (2010). La autonomía de la ética. En M. Martin. (Ed.), *Introducción al ateísmo* (pp.173-189). Madrid: Ediciones Akal, S.A.
- Cartwright, D. (15 de Julio de 2015). What is Pessimist? The Philosophy at The Heart of True Detective. Recuperado de <http://www.thecritique.com/articles/what-is-pessimism-the-philosophy-at-the-heart-of-true-detective/>
- Cioran, E. (2010). *Breviario de los vencidos*. España: Tusquets Editores.
- DeFino, D.J. (2014). *The HBO effect*. New York/London: Bloomsbury.
- Eliade, M. (1993). *El mito del eterno retorno*. (8ª ed.) Barcelona: Alianza/Emecé.
- Émile Cioran. (11 de septiembre de 2015). En *Biografías y Vidas*. Recuperado el 11 de septiembre de 2015 de <http://www.biografiasyvidas.com/biografia/c/cioran.htm>
- Gallego, D., y Guerra, S. (2007). Las WebQuest y el aprendizaje cooperativo. Utilización en la docencia universitaria. *Revista complutense de educación*, 18(1), 77-94. Recuperado de <http://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/16575>
- González-Pienda, J., Núñez, J.C., Rosário, P., Solano, P. (2006). *Papeles del psicólogo*, 27(3), 139-146. Recuperado de http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/11868/1/2006_el_aprendizaje_ar_medio_meta_educacion.pdf

- Hinójosa, E.M., y López, B.S. (2000). *Evaluación del aprendizaje. Alternativas y nuevos desarrollos*. México: Editorial Trillas.
- Holubec, E. J., Johnson, D. W., y Johnson, R. T. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Barcelona: Paidós.
- Ibáñez, L. (2006). La filosofía pesimista en la obra de Emil M. Cioran. España: Universidad Complutense de Madrid. Recuperado de <http://0www.ebrary.com.almirez.ual.es>
- Ligotti, T. (2012). *Nocturno*. Barcelona: Valdemar.
- Lirette, C. (13 de agosto de 2014). Something True about Louisiana: HBO's True Detective and the Petrochemical America Aesthetic. Recuperado de <http://southernspaces.org/2014/something-true-about-louisiana-hbos-true-detective-and-petrochemical-america-aesthetic>
- Magos Guerrero, J. (2006). El debate en el aula: una actividad que tiene que ser enseñada. *Memorias del II Foro Nacional de Estudios en Lenguas*, 153-165. Recuperado de <http://www.uruguayeduca.edu.uy/UserFiles/P0001/File/El%20debate%20en%20el%20aula%20Magos%20Guerrero.pdf>
- Martí, V., Selma, A., de la Peña. M.M. (2008). La clase magistral, el seminario y la resolución de problemas, como métodos docentes para la convergencia. *Jornadas de Investigación en Docencia Universitaria: la construcción colegiada del modelo docente universitario del siglo XXI*. Universitat d'Alacant. Recuperado de <http://www.eduonline.ua.es/jornadas2008/comunicaciones/3P29.pdf>
- Martínez, R., y Moreno, R. (2007). Aprendizaje autónomo. Desarrollo de una definición. *Acta Comportamental: Revista Latina de Análisis del Comportamiento*, 15(1), 51-62. Recuperado de <http://revistas.unam.mx/index.php/acom/article/view/14512>
- Miguel, M. de (Dir.) (2005). Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias. Orientaciones para promover el cambio metodológico en el Espacio Europeo de Educación Superior. Oviedo: Universidad de Oviedo.
- Nietzsche, F. (1974). *El eterno retorno. Así hablo Zaratustra. Más allá del bien y del mal*. (7ª ed.) Buenos Aires: Aguilar.
- Pelzer, F. (13 de marzo de 2014). Form and void: an essay on True Detective. Recuperado de <http://popculturallyinformed.com/2014/03/13/form-and-void-an-essay-on-true-detective-by-fred-pelzer/>

- Pizzolato, N. (2014). *True Detective* y las historias que nos contamos. En R. Hernández. y I. de los Ríos (Coords.), *True Detective. Antología de lecturas no obligatorias* (pp. 31-49). Madrid: Errata Naturae.
- Pizzolato, N. (Escritor), y Joji, C. (Director). (2014). La larga y clara oscuridad, La habitación cerrada, El sino secreto de toda vida, Forma y vacío [Episodios de serie de televisión]. Brown, R., Golin, S., Harrelson, W., Joji, C., McConaughey, M., Pizzolato, N., Stephens, S. [Productores]. *True Detective*. Louisiana: Home Box Office.
- Puente, G. (1995). *Elogio del ateísmo*. (2ª ed.) Madrid: Siglo Veintiuno de España Editores, S.A.
- Rey, A. (11 de marzo de 2014). A los pies de True Detective. El Mundo. Recuperado de <http://www.elmundo.es/blogs/elmundo/asesinoenserie/2014/03/11/a-los-pies-de-true-detective.html>
- Ríos, I de los. (2014a). Arcano es todo menos nuestro dolor. En R. Hernández. y I. de los Ríos (Coords.), *True Detective. Antología de lecturas no obligatorias* (pp. 31-49). Madrid: Errata Naturae.
- Ríos, I de los. (2014b). Arthur Schopenhauer y el policía pesimista. En R. Hernández. y I. de los Ríos (Coords.), *True Detective. Antología de lecturas no obligatorias* (pp. 185-190). Madrid: Errata Naturae.
- Ríos, I de los. (2014c). "Oye, Nietzsche, ¡cállate la puta boca!". En R. Hernández. y I. de los Ríos (Coords.), *True Detective. Antología de lecturas no obligatorias* (pp. 203-209). Madrid: Errata Naturae.
- Rodríguez, M. (2011). Metodologías docentes en el EEES: de la clase magistral al portafolio. *Tendencias pedagógicas*, (17), 83-103. <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3653734>
- Romero, R. (10 de marzo de 2014). 'True detective': los orígenes de la serie del año. El País. Recuperado de http://elpais.com/elpais/2014/03/10/icon/1394461497_812903.html
- Ruiz, J.I. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa* (Vol. 15). (5ª ed.) Bilbao: Deusto.
- Rushdie, S. (2009). "Imagina que el cielo no existe": *Carta al seis mil millonésimo ciudadano del mundo*. En C. Hitchens (Ed.), *Dios no existe* (pp. 519-524). Madrid: Debate.

- Ryan, M. (24 de febrero de 2014). 'True Detective,' Flat Circles And The Eternal Search For Meaning. Recuperado de http://www.huffingtonpost.com/maureen-ryan/true-detective-hbo_b_4847971.html
- Sánchez, G.A. (2007). *Educación en la palabra. Manual de técnicas de debate, oratoria y argumentación*. Madrid: Fundación Universitaria Española.
- Schopenhauer, A. (2002). *Sobre la voluntad de la libertad*. Madrid: Alianza Editorial
- Scruton, R. (2010). *Usos del pesimismo*. Barcelona: Ariel.
- Servicio de Innovación Educativa de la Universidad Politécnica de Madrid. (2008). *Aprendizaje Cooperativo. Guías rápidas sobre nuevas metodologías*. Recuperado de http://innovacioneducativa.upm.es/guias/Aprendizaje_coop.pdf
- Simmel, G. (2004) *Schopenhauer y Nietzsche*. España: Ediciones Espuela de Plata
- Slavin, R. E., y Johnson, R. T. (1999). *Aprendizaje cooperativo: teoría, investigación y práctica*. Buenos Aires: Aique.
- Strathern, P. (2014). *Nietzsche en 90 minutos*. Madrid: Siglo Veintiuno de España Editores, S.A.
- Studer, J. (2005). *Oratoria: el arte de hablar, disertar, convencer*. (10ª ed.) Madrid: Editorial El Drac.
- Trespaderne, G. (2010) y Aranda, C. (Director). *Educación ético-cívica y TIC en secundaria*. Almería: Universidad de Almería. Departamento de Ciencias Sociales y Humanas.
- WebQuest: investigar en la Web. Una propuesta metodológica para usar Internet en el aula. (11 de septiembre de 2015). En *Aula 21*. Recuperado el 11 de septiembre de 2015 de <http://www.aula21.net/tercera/introduccion.htm>

ANEXO I: TEXTOS Y TRANSCRIPCIONES

Debate I: El pesimismo en Schopenhauer

Texto de Schopenhauer

El hecho de que, tras la angustia, aparezca de inmediato el aburrimiento, que afecta incluso a los animales más inteligentes, es consecuencia de que la vida carece de cualquier contenido verdadero y auténtico, se mantiene en movimiento sólo por necesidad e ilusión: y en cuanto el movimiento se detiene, se hace evidente toda la esterilidad y el vacío de la existencia.

Extraído de *True Detective. Antología de lecturas no obligatorias*.

Transcripción de un discurso de Rust Cohle

Se me podría considerar un realista, pero en términos filosóficos soy lo que se considera un pesimista. [...]. Creo que la conciencia humana es un trágico error de la evolución. Nos volvimos demasiado conscientes de nosotros mismos. La naturaleza creó un aspecto de la naturaleza alejado de sí misma, una criatura que no debería existir según las leyes naturales. [...]. Somos cosas que se obsesionan con la ilusión de tener un yo, un acrecentamiento de experiencia sensorial y sentimientos programada con la seguridad de que cada uno es alguien en especial, cuando en realidad nadie es nadie. [...]. Lo único honroso que puede hacer nuestra especie es negar la programación. Dejar de reproducirse. Ir de la mano hacia la extinción. Una última medianoche, hermanos y hermanas rechazando la injusticia.

True Detective. Episodio 1.

Debate II: El pesimismo en Cioran

Aforismos de Cioran

- "¿Acaso no maldecirá la conciencia al Yo? ¿No estrangulará el espíritu a la razón?".
- "Cada ser es un himno destruido."

- "No soporto otro absoluto salvo mi accidente. Dado que soy, la ilusión de mi existencia me parece mi sentido supremo. No voy a enmendar nada de este acontecimiento."
- "No hay obra que no se vuelva contra su autor: el poema aplastará al poeta, el sistema al filósofo, el acontecimiento al hombre de acción."

Extraídos de *El aciago demiurgo*, *Breviario de los vencidos* y *La tentación de existir*.

Transcripción de un discurso de Rust Cohle

Se utiliza la misma transcripción que en el debate anterior.

Debate III: El eterno retorno de Nietzsche

Texto de Nietzsche

Y si un día, o una noche, un demonio se deslizara en tu más solitaria soledad y te dijera: "Esta vida, así como ahora la vives y la has vivido, tendrás que vivirla otra vez e innumerables veces más; y no habrá nada nuevo, sino que cada dolor y cada placer y cada pensamiento y suspiro y todo lo indeciblemente pequeño y grande de tu vida tiene que volver a ti, y todo en el mismo orden y sucesión, y también esa araña y esa luna entre los árboles, y también este instante y yo mismo. El eterno reloj de arena de la existencia volverá siempre a invertirse, y tú con él, grano de polvo del polvo". ¿No te arrojarías al suelo y harías chirriar los dientes y maldecirías al demonio que te hablaba de ese modo? ¿O has vivido alguna vez un prodigioso instante en el que le hubieras respondido: "¡Eres un dios y nunca he oído algo más divino!"?

Extraído de *La gaya ciencia*.

Transcripción de un monólogo de Rust Cohle

En la eternidad, donde no hay tiempo, nada puede crecer, nada puede transformarse, nada cambia. Así que la muerte creó el tiempo para hacer crecer las cosas que mataría. Y así vuelves a nacer, pero en la misma vida en la que siempre has nacido. [...] No puedes recordar tus vidas. No puedes cambiar tus vidas. Y ese es el terrible y secreto sino de toda vida. Estás atrapado, como una pesadilla en la que te despiertas cada día.

True Detective. Episodio 5.

Debate IV: El ateísmo

Conversación entre los detectives Marty Hart y Rust Cohle cuando asisten al sermón impartido por un predicador ante sus entusiasmados fieles

RUST: ¿Qué cociente intelectual medio crees que tendrá este grupo?

MARTY: [...] ¡Qué sabrás tú de esta gente!

RUST: Yo solo observo y deduzco. Veo propensión a la obesidad, pobreza, ansia de cuentos de hadas... gente que echa los pocos pavos que tiene a la cesta que van pasando [...].

MARTY: [...] Algunos gozan de la comunidad, del bien común

RUST: Ya, pues si el bien común debe inventarse cuentos de hadas no es bueno para nadie.

MARTY: Oye, ¿te imaginas si la gente no creyera? La clase de cosas que haría...

RUST: Haría las mismas que ahora. Ahí fuera, en el campo.

MARTY: Eso son chorradas [...].

RUST: Si lo único que hace que alguien sea decente es la esperanza de la recompensa divina, hermano, esa persona es una buena mierda, y me gustaría exponérselo a esta gente lo antes posible.

MARTY: Ya veo que tu juicio es infalible [...].

RUST: ¿Qué dices sobre la vida? ¿Tienes que congregarte y contarte historias que conculcan todas las leyes del universo solo para llegar al final del día? ¿Qué dice eso sobre tu realidad, Marty?

[...]

RUST (refiriéndose al predicador): Transferencia de miedo y autoaversión a un recipiente autoritario Es catarsis. Absorbe su espanto con su narrativa y, gracias a eso, es eficaz en proporción a la cantidad de certeza que proyecte. Ciertos antropólogos del lenguaje creen que la religión es un virus del lenguaje, que reescribe conexiones cerebrales, que anula el pensamiento crítico.

True Detective. Episodio 3.

ANEXO II: PREGUNTAS PARA EL DEBATE

Las únicas pretensiones que tienen las siguientes cuestiones son guiar el debate e invitar a la reflexión.

Debate I: El pesimismo en Schopenhauer

- ¿Tienen sentido nuestras vidas? ¿Y el Universo?
- ¿Estamos atados al anhelo de dar sentido a todo? ¿Acaso cada cosa tiene sentido por sí misma?
- Cohle asegura ser un realista aunque desde una perspectiva filosófica se le consideraría un pesimista. ¿Existe alguna relación entre el realismo y el pesimismo?
- ¿A qué se refieren Schopenhauer y el detective Cohle cuando hablan de "ilusión"?
- ¿Puede el pesimismo de alguna forma ayudar a mejorar el mundo a través del conocimiento del horror o es siempre un obstáculo que promueve la pasividad más absoluta?

Debate II: El pesimismo en Cioran

- ¿A qué se refieren Cioran y el detective Cohle cuando hablan de la humanidad como si fuese un "accidente"?
- Cioran y Cohle también usan el término "ilusión". ¿Qué entienden por este concepto?
- ¿Somos aspectos separados de la naturaleza?
- ¿Puede el pesimismo de alguna forma ayudar a mejorar el mundo a través del conocimiento del horror o es siempre un obstáculo que promueve la pasividad más absoluta?

Debate III: El eterno retorno de Nietzsche

- ¿Qué pensáis acerca de la teoría de Nietzsche? ¿Es creíble? ¿Nos enseña algo?
- ¿Puede entenderse el eterno retorno como un principio cíclico presente en la naturaleza? ¿Tiene algo que ver con el nacimiento y la muerte?
- ¿La Historia se repite como si de un proceso cíclico se tratará?
- ¿Es cuestionable nuestra percepción del tiempo? ¿Podemos afirmar que existe el tiempo?
- ¿El eterno retorno implica la existencia del destino? ¿Crees que existe un destino fijado para cada ser?

Debate IV: El ateísmo

- ¿Qué pasaría si la gente no creyera en Dios?
- ¿La religión es una forma de preservar la paz? ¿Puede ser un instrumento para mantener el equilibrio de poderes?
- ¿Qué piensas acerca de la religión como "virus del lenguaje"? ¿Aliena al individuo? ¿Anula su sentido crítico?
- ¿La creencia en Dios es algo natural o un constructo sociocultural?
- Las antiguas religiones hoy son mitos. ¿Crees que pasará eso con las religiones actuales?

NOTAS

¹ Hasta el momento, *True Detective* cuenta con dos temporadas. Cada una de ellas tiene su propio reparto y su propio arco argumental. Por esta razón, es importante que el lector tenga en cuenta que en todo momento trataremos de forma exclusiva la primera temporada (2014).

² Se trata de un subgénero de la literatura fantástica y de terror que tuvo entre sus filas a autores como H.P. Lovecraft, Algernon Blackwood, Ambrose Bierce, William Chambers o Robert Bloch.

³ El papel de las TIC se explicará con detalle en el quinto apartado: "La puesta en práctica".

⁴ Los alumnos de segundo curso, a los que realmente va dirigida la actividad, estaban preparándose para la Prueba de Acceso a la Universidad, por lo que la experiencia se desarrolló con el curso más próximo.

⁵ Véase la transcripción incluida en el Debate III, perteneciente al Anexo I.

⁶ Consulte el Debate III, perteneciente al Anexo II.

⁷ Recordemos que la experiencia en el I.E.S. Celia Viñas, aunque no sea la propuesta íntegra, posee una función orientativa que complementa la investigación teórica.

⁸ Véase Anexo I para consultar las transcripciones de *True Detective* y los textos utilizados.

⁹ Véase Anexo II para consultar las preguntas de los distintos debates.

¹⁰ Recuerde que puede consultar los textos filosóficos y las transcripciones de *True Detective* en el Anexo I.