

EL CINE EN LA FORMACIÓN ÉTICA DEL MÉDICO: UN RECURSO PEDAGÓGICO QUE FACILITA EL APRENDIZAJE

Pablo González-Blasco¹
Thais Raquel S.P. Pinheiro²
Mauricio Fernando Ulloa-Rodríguez³
Nohora M. Angulo-Calderón⁴

RESUMEN

La formación ética de médicos y estudiantes de medicina está intrínsecamente relacionada con la dimensión humanística de la educación médica. Enseñar ética y promover el humanismo requiere hoy en día soluciones innovadoras dado que la enseñanza teórica se muestra insuficiente. El amplio campo de las emociones abre un panorama nuevo y promisorio de posibilidades para que la educación afectiva apoye la formación ética de modo consistente, moderno y eficaz. Este es el motivo de utilizar las humanidades en la educación de los futuros médicos. El cine sintoniza con el universo de los jóvenes estudiantes, universo presidido por una cultura de la emoción y de la imagen. Cuando es utilizado con una metodología que se va tornando cada vez más consistente —clips de escenas, comentarios simultáneos del facilitador, grupos de discusión—, el cine surge como una alternativa sugestiva en la formación ética. De este modo se facilita el aprendizaje porque se promueve la reflexión, que es la base del ejercicio filosófico de la profesión médica.

PALABRAS CLAVE: cine, educación médica, ética, enseñanza.

ABSTRACT

Instruction on ethics for physicians and medical students is associated with the humanistic perspective required in medical training. In today's world, teaching ethics and fostering humanism demands innovative solutions, inasmuch as teaching theory alone is not enough. The broad field of human emotions opens up new and promising of possibilities for emotional education to support ethical training in a way that is consistent, modern and efficient. This is the reason for using the humanities in medical education. Cinema goes well with young students' universe, which is one immersed in a culture of images and emotions. When used with a method that is becoming more and more consistent —clips of scenes, simultaneous comments by the facilitator and discussion groups — cinema emerges as an attractive alternative for teaching ethics. It facilitates learning by encouraging students to contemplate and reflect, which is the real basis for philosophical exercise of the medical profession.

KEY WORDS: Cinema, medical education, ethics, teaching methods.

¹ Doctor en Medicina. Director Científico de la Sociedade Brasileira de Medicina de Família (Sobramfa).
pablogb@sobramfa.com.br

² Médico de Familia. Directora de Divulgación y Relaciones Públicas. Coordinadora del Programa de Residencia Médica en Sobramfa. thais@sobramfa.com.br

³ Médico. Postgrado de Medicina Familiar y Comunitaria. Profesor Asistente, Facultad de Medicina, Universidad de La Sabana. mauriciour@unisabana.edu.co

⁴ Médico-Patólogo. Especialista en Educación Médica. Magíster en Tecnologías Educativas. Jefe Académico de Postgrados, Facultad de Medicina, Universidad de La Sabana.
nohora.angulo@unisabana.edu.co

FECHA DE RECEPCIÓN: 22-08-2009

FECHA DE ACEPTACIÓN: 21-10-2009

RESUMO

A formação ética de Médicos e Estudantes de Medicina está intrinsecamente relacionada com a dimensão humanística da educação médica. Ensinar ética e promover o humanismo requerem, hoje em dia, soluções inovadoras já que o ensino teórico convencional não funciona adequadamente. O amplo campo das emoções abre um panorama novo e promissor, repleto de possibilidades, para que a educação afetiva seja um apóio moderno, consistente y eficaz para a formação ética. Eis o motivo pelo qual as humanidades são incorporadas na educação médica. O cinema sintoniza com o universo afetivo dos jovens estudantes, universo este presidido por uma cultura que mergulha na emoção e na imagem. Quando se utiliza uma metodologia que vai se tornando a cada momento mais consistente —uso de cenas rápidas em *clips*, comentários simultâneos do facilitador, grupos de discussão— o cinema surge como uma alternativa sugestiva na formação ética. De este modo se facilita a aprendizagem porque se promove a reflexão, que é a verdadeira base do exercício filosófico da profissão.

Palavras-chave: cinema, educação médica, ética, ensino.

INTRODUCCIÓN**FORMACIÓN ÉTICA Y MEDICINA HUMANISTA**

La formación ética del médico es una necesidad indiscutible. Si por algún momento nos olvidáramos de esta prioridad —quizás distraídos por el volumen creciente de conocimientos técnicos que es preciso absorber— los pacientes, la sociedad y, últimamente, los pleitos judiciales se encargarían de recordárnoslo. Es, sin lugar a dudas, imprescindible que la educación médica proporcione también formación ética. Pero ¿cómo hacerlo de un modo eficaz?

Los esfuerzos educativos innovadores coinciden en que no se puede enseñar ética —bioética, si preferimos el término— en paralelo y de modo yuxtapuesto al resto de la formación que el estudiante de medicina recibe. Parece razonable encontrar formas de impregnar la educación universitaria de una cultura ética, de modo longitudinal, continuado, práctico, accesible y, muy importante, atrayente (1). Es necesario formar en la postura ética —que siempre entraña toma de decisiones—, en los dilemas que se presentan

cotidianamente, en el contacto con los pacientes. Dilemas que no son puramente éticos, como tampoco son puramente clínicos, son dilemas de la persona y, por tanto, implican las dos vertientes del conocimiento y de la actuación.

Si es un error enseñar, por ejemplo, medicina interna perdiendo de vista que la enfermedad no existe “in vitro”, sino encarnada en la maravillosa y desconcertante complejidad de un ser humano, no es menos equivocado intentar promover la formación ética recurriendo a los casos límite —una especie de problema ético puro, como si de una categoría kantiana se tratase—, que difícilmente se presenta en la práctica clínica diaria. La acción médica cotidiana debe ser moderna, competente, técnicamente actualizada, y debe estar impregnada de esa dimensión ética que hace del médico un profesional humanista.

Ética y humanismo médico caminan juntos, en perfecta sintonía, pues participan de la misma raíz que es la perspectiva antropológica de la actuación médica. La enfermedad no existe “por sí sola”; aparece, siempre, encarnada en alguien, y se reviste de la personalidad

LA ENFERMEDAD NO EXISTE “POR SÍ SOLA”; APARECE, SIEMPRE, ENCARNADA EN ALGUIEN,
Y SE REVISTE DE LA PERSONALIDAD DE AQUEL A QUIEN ACOMETE. AUNQUE LA PATOLOGÍA SEA
LA MISMA, CADA UNO ENFERMA A SU MODO.

de aquél a quien acomete. Aunque la patología sea la misma, cada uno enferma a su modo. Esto es algo que la experiencia clínica confirma. Y la misma experiencia nos enseña que tan importante como conocer la enfermedad es conocer la persona que la padece para poder cuidar de ella con competencia. Ese es el primer fundamento de un humanismo médico real, que incorpora la postura antropológica que sirve de base para las acciones médicas que deben incluir los elementos clínicos y el necesario condimento ético.

Saber atender al enfermo en toda su dimensión humana, y no sólo sectorialmente —el desarreglo fisiológico que la técnica consigue medir—, es el desafío principal que enfrenta hoy la educación médica. Se hace necesario un conocimiento profundo de la enfermedad y de la personalidad de quien enferma, de lo que la técnica es capaz de evaluar, y de la intimidad que la intuición profesional revela. Ésta es la construcción de un nuevo humanismo médico capaz de armonizar los cuidados que el paciente necesita (2). La formación ética hoy implica el desafío de promover una verdadera reconstrucción filosófica —que eso es la postura antropológica— del médico, y construir así profesionales “bifocales”, que sean capaces de cuidar a sus pacientes con competencia profesional, técnica y ética, en armonía, aprovechando lo que de mejor el progreso les ofrece, para atenderlos en sus carencias fisiológicas y humanas (3).

La construcción de este humanismo es fruto del estudio, de la reflexión, de una inversión en la cultura, en

dosis regulares y constantes, permitiendo de este modo el “re- armamiento ético” que los estudiosos de la bio-ética proponen hoy como urgente necesidad. La ética personalista es el modelo que nos permite proporcionar esta formación ya que conciliando objetividad y subjetividad, apoyándose en una ética de los valores, da énfasis a la persona. Contempla el caso personal —que tiene un nombre concreto, el de aquel enfermo— con atención, con cariño, sin limitarse a aplicar códigos y reglas, busca hacer siempre lo mejor sin contentarse con lo que está obligado por normas o legislaciones. Es una ética que encaja perfectamente con la medicina centrada en el paciente —no en la enfermedad— que es la acción propia del médico humanista (4).

Este modelo, que nos atrevemos a denominar ética vitalista, depende del sujeto, del médico que actúa en la práctica diaria. Son sus virtudes las que complementan y “personalizan” las normas objetivas, haciendo de la ética algo personal que incide sobre el modo de cuidar del enfermo. Su norte no es el no cometer infracciones sino el deseo de ayudar lo mejor posible. Esto es lo que algunos denominan, acertadamente, el “bien hacer médico” (5). Enseñar bioética es, en este punto, construir un sujeto capaz de tomar las decisiones correctas. No se trata de construir códigos de conducta sino de formar profesionales conscientes, que sean capaces de encarar las decisiones que deben tomar (6).

Observamos hoy en día, entre los estudiantes y jóvenes profesionales, una curiosa convivencia de conocimientos

técnicos apurados con una carencia total de postura humanística, por faltar la formación antropológica necesaria para integrar globalmente estos conocimientos. Si en otras épocas esta deficiencia podría interpretarse como falta de honestidad, hoy resulta más por ignorancia —por no saber cómo hacerlo, porque nadie se los ha enseñado en la práctica— que por maldad. Quizá tenemos que admitir que hoy es necesario enseñar lo que en otros tiempos las personas sabían por educación y cultura. Y es que, antaño, el médico que no era humanista —que no entendía al enfermo, y no se hacía entender por él— no tenía posibilidad de practicar la medicina. Hoy, la técnica es tanta y tan abundante, que no es difícil camuflarse con ella para suplir las deficiencias humanas.

Enseñar bioética supone establecer fronteras y normas, pero requiere sobre todo creatividad, ir más allá de lo que está estipulado, para hacer por el enfermo todo lo que es posible. No se contenta con no hacer el mal, sino que persigue, quiere y, de hecho, practica todo el bien que es posible. La ética es, entonces, una fuente de obligaciones que cada uno se crea para desempeñar mejor la función de médico. “El deber que se nos exige es sólo un pretexto para que inventemos otros deberes”, decía Marañón (7). ¿Cómo aliar la creatividad a la necesaria prudencia y sabiduría que requiere la formación ética? La afectividad humana nos abre un panorama que merece una reflexión aparte.

FORMACIÓN ÉTICA Y AFECTIVIDAD: EL PAPEL DE LAS EMOCIONES

La afectividad tiene una estrecha relación con la vida virtuosa que se espera del médico humanista. “Las virtudes —dice un estudioso del tema— son disposiciones no sólo para actuar de manera particular, sino para sentir

de manera particular. Actuar virtuosamente no es actuar contra la inclinación; sino a partir de una inclinación formada por el cultivo de las virtudes. La educación moral es una *education sentimentale*” (8).

Ortega nos advierte que “el hombre hace la técnica, pero al hombre le hace el entusiasmo. Si el brazo mueve a su extremo el utensilio, no se olvide que, puesto a su otro extremo, mueve al brazo un corazón” (9). No hay cómo prescindir de las emociones, del entusiasmo, de la afectividad que nos motiva.

Educación sentimental, educar los sentimientos. Una propuesta ambiciosa que debe ser convenientemente pensada para entender el papel del educador. Un papel novedoso, ya que los sentimientos que uno tiene —el educando, en su caso— no dependen en absoluto de la voluntad docente del educador. Los sentimientos, en rigor, no se educan; se promueven, se aprecian, se enseña cómo saborearlos. Todo funciona como un intento donde se muestran los caminos para que el deseo se eduque, como si de una formación del paladar afectivo se tratase. Es de este modo como se puede llegar a que a alguien le guste lo que es bueno. Esa es, en palabras de Bernardo de Claraval, la verdadera sabiduría: “Sabio es aquel a quien las cosas saben cómo realmente son”.

¿Cómo prepararse para ese desafío educativo? Bien lo señala un estudioso del tema:

La tarea del educador no es precisamente acabar con el error, porque el error es condición inherente a una naturaleza humana imperfecta. En cambio, sí debe conseguir que brille la verdad y será la luz de la verdad la que consiga disipar las tinieblas del error, la mentira y el equívoco. Un educador ‘matando’ errores no pasa de ser

LA EDUCACIÓN DE LA AFECTIVIDAD ENCUENTRA EN LA ESTÉTICA —ARTES Y HUMANIDADES— UN ALIADO IMPRESCINDIBLE. Y BIEN VALE ADVERTIR QUE EDUCAR DESDE LA ESTÉTICA NO ES QUERER ANCLAR EN LA EMOCIÓN Y EN LA SENSIBILIDAD TODO EL CUERPO DE CONCEPTOS NECESARIOS PARA CONSTRUIR LOS VALORES DE LA PERSONA.

un dialéctico en inminente riesgo de convertirse en sofista [...] Aristóteles afirmó que sus lecciones de ética eran inútiles en quienes no tuvieran la formación apropiada. Se puede entender algo intelectualmente, pero si afectivamente no hay disposición positiva en esa dirección, todo el discurso resultará estéril. Lo que entre por un oído saldrá por el otro (10).

Gustave Thibon aborda el tema con precisión y con poesía, en su ensayo sobre el amor humano:

Para el hombre sacudido por la tempestad de la tristeza no es ningún crimen el contradecirse. Esta frase de Sócrates es una de las más humanas que se hayan pronunciado jamás. No se puede reprimir a un infeliz que sea ilógico. La lógica, instrumento perfecto para la administración de las esencias ideales, falla lamentablemente en el hombre concreto, esa mezcla contradictoria de finito y de infinito. Y especialmente en la desgracia, que es la contradicción vivida desde dentro, lo absurdo a lo vivo [...]. Se es más fiel no cuando se piensa mejor, sino cuando se siente más profundamente. Esta sensibilidad profunda conecta con las profundidades del espíritu. Lo verdaderamente espiritual tiene más afinidades con lo sensible que con lo in-

telectual, y se inserta más fácilmente en una emoción corporal auténtica que en una opinión de la razón o en un movimiento apasionado del yo (11).

La educación de la afectividad encuentra en la estética —artes y humanidades— un aliado imprescindible. Y bien vale advertir que educar desde la estética no es querer anclar en la emoción y en la sensibilidad todo el cuerpo de conceptos necesarios para construir los valores de la persona. Lo que se pretende es provocar la reflexión, condición imprescindible para cualquier intento de construcción de la personalidad. Se puede enseñar técnica, incorporar habilidades sin reflexionar; pero no se pueden adquirir virtudes, mudar las actitudes sin hacerlo. Hay que pensar, o mejor, hay que hacer pensar, y para esto sirven la estética y las emociones que la acompañan. Se trata de establecer un punto de partida, como una pista desde la que se pueda despegar para un aprendizaje más profundo. Empezar por lo que es bonito y estéticamente bello, lo que “nos toca la emoción”, lo que nos afecta, para después zambullirse en la construcción de valores que además de bonitos sean verdaderos (12).

Las emociones no pueden ser ignoradas; es más, hay que contemplarlas y utilizarlas porque son un elemento esencial del proceso formativo. En el moderno contexto cultural se puede afirmar que las emociones son como la puerta

de entrada para entender el universo donde el estudiante transita, se mueve y, consecuentemente, se forma.

Pero toda esta libertad que damos al gobierno de las emociones, ¿no dejará la educación al sabor del gusto de cada uno? ¿Cómo es posible construir conocimiento sobre la natural oscilación afectiva? Recordemos que Platón consideraba como finalidad de la educación enseñar a desear lo que tiene que ser deseado. Es evidente que este proceso requiere tacto, habilidad, evitar precipitaciones, promover un aprendizaje que respete, de algún modo, el ritmo casi fisiológico de la emotividad. No se puede obligar a nadie a sentir lo que no siente. Se puede, sencillamente, mostrar el gusto, y esperar que el tiempo —y la reflexión sobre lo que se siente, lo que se gusta, en fin, sobre las emociones— vaya perfeccionando el paladar afectivo. Un proceso que es, de nuevo, una verdadera Educación Sentimental (13).

La cultura de la emoción está intrínsecamente unida a otro elemento integrante del universo del estudiante: la imagen o, como se define acertadamente, “una cultura del espectáculo” (14), donde lo sensorial es potencializado porque alcanza directamente al espectador, provocando emociones, sin pasar previamente por la comprensión racional. La recompensa emotiva es directa, diferente de la que se obtiene cuando se “comprende un concepto” y después la comprensión provoca la emoción correspondiente. Con la imagen todo es directo, rápido, como un atajo que despierta la emoción sin que se sepa por qué. Las respuestas racionales —“estoy de acuerdo o no estoy”— se ven sustituidas por “me gusta o no me gusta”, que son respuestas emotivas que la imagen despierta.

Lenguaje de emoción en la cultura de la imagen: he aquí una frecuencia en la que es posible sintonizar con

el universo del educando. Y con estos nuevos registros de comunicación el educador tiene que repensar su postura. Ignorar las emociones sería ingenuidad; temerlas, por abrigar el recelo de una educación superficial, tampoco parece una actitud creativa. Lo mejor, sin duda, será incorporarlas situándolas en el papel donde pueden ser más eficaces: activando el deseo de aprender, como elementos de motivación insertos en una cultura moderna.

La educación moderna que busca la formación integral del médico humanista —el profesional bifocal, que demuestra competencia científica y perspectiva ética en todas sus acciones— debe construir, por tanto, nuevos paradigmas educativos. Limitarse a transferir información —que está al alcance de la mano, gratis, *on-line*— o adiestrar en algunas técnicas bordean la incompetencia docente. Educar significa promover cambios en el ser y en el hacer de los individuos, ya que la información por sí sola no cambia a nadie. Lo que provoca el cambio es la interacción que el educando tiene con la información, y siendo el ser humano eminentemente afectivo, las emociones nos brindan un catalizador de ese proceso interactivo. Ya decía Sir William Osler que las humanidades son como las hormonas que catalizan el pensamiento y humanizan la práctica médica. El conocimiento que se adquiere en sintonía con las emociones, con las vivencias afectivas —¡con las historias de vida con que nuestros pacientes impregnan nuestro cotidiano!— es duradero y, de hecho, nos transforma. Si, finalmente, la reflexión se añade a esta fenomenología práctica de la afectividad, el paradigma educativo moderno surge vigorosamente.

Educar es mucho más que entrenar habilidades: implica promover en el estudiante una actitud reflexiva y un deseo continuado de aprender. Educar es proponerse crear

el hábito de pensar y enseñar caminos para una reflexión permanente. Construir una postura que acertadamente se ha definido como ejercicio filosófico de la profesión (15).

En una cultura presidida por la emoción y por la imagen, lo narrativo también predomina sobre el discurso. Todo se hace historia, ejemplo, que nos afecta y se traduce en imágenes. Este es el terreno donde tenemos que educar. Y vale recordar que el aprendizaje de la ética, en tiempos antiguos, se hacía contando historias de forma narrativa. Los valores humanos —en las gestas griegas, en los relatos bíblicos, en los clásicos— están disueltos en historias. Aquí se abre la puerta lógica para la colaboración que las humanidades brindan en la enseñanza de la ética.

DISCUSIÓN

El cine como recurso de educación afectiva

La búsqueda metodológica del moderno equilibrio en la formación de los futuros médicos se concretiza en iniciativas variadas que integran las humanidades en el proceso de educación académica. Los recursos humanísticos abarcan el amplio espectro de la condición humana. Literatura y teatro (16, 17), poesía (18), ópera (19) componen el mosaico de posibilidades que los educadores utilizan para ayudar al estudiante a construir su identidad equilibrada, su formación completa.

De los filósofos y pensadores modernos nos llega la recomendación de utilizar el cine como un recurso de educación de la afectividad.

He definido el cine hace largo tiempo como “un dedo que señala”, que va estableciendo conexiones entre las cosas, que las interpreta sin nece-

sidad de decir nada, que va más allá de la yuxtaposición o coexistencia física de las cosas para unir lo que está junto, y presente en una vida. [...] Estas conexiones vitales ponen de manifiesto el dramatismo que es la condición misma de la vida humana. Esto es el antídoto del utilitarismo, de la homogeneidad a que tantos estímulos conducen en nuestro tiempo [...] Asusta pensar lo que sería el mundo actual, sometido a tantas diversas presiones manipuladoras, si no existiera el cine, que recuerda al hombre lo más verdadero de su realidad, lo presenta en su *acontecer*, y así lo obliga a ver, imaginar, proyectar, tener presente la ilimitada diversidad de la vida y la necesidad de elegir entre las trayectorias abiertas. No es excesivo decir que el cine es el instrumento por excelencia de la educación sentimental en nuestro tiempo (13).

El cine, despertador de emociones, encaja perfectamente dentro de la cultura del espectáculo y se convierte en recurso útil en el universo de la educación médica. (20, 21, 22). Provoca emociones y, sobre todo, ofrece la posibilidad de contemplarlas, compartirlas, ampararlas en discusión abierta, abriendo caminos para una verdadera reconstrucción afectiva.

El sentir clásico nos presenta el arte contador de historias como un camino para la *catarsis* de las emociones, para colocarlas “en su sitio”, para educarlas. El cine multiplica la posibilidad de vivir historias, posibilidad que en cada ser humano se encuentra reducida a un pequeño repertorio de vivencias posibles: las que le brinda su vida. Y es que la convivencia virtual —como diríamos en lenguaje de hoy— amplía las oportunidades y ocurre como experiencia lo que, en su realidad corpórea nun-

ca habría sido posible. Los sentimientos y las pasiones, descritos en la literatura, toman cuerpo en el cine, se vuelven sensoriales: podemos oírlos, verlos, comprenderlos, y ser sorprendidos. El cine multiplica estas oportunidades y, por materializarlas, las presenta como elemento formador de las actitudes humanas: el valor, la virtud, las limitaciones, las miserias se vuelven concretas, transparentes, en las historias que el cine cuenta.

La historia que aparece en el celuloide provoca otras vivencias, ahora de los propios alumnos. Son historias reales de su vida, o ficticias, de otras películas, pero al fin y al cabo que tienen que ser contadas, y oídas, y compartidas. Y a través de las narraciones los estudiantes se reflejan en las películas, pues mediante los conflictos que el cine plasma viven, metafóricamente, sus propios conflictos que se tornan más transparentes cuando alguien, mediante una película, es capaz de imaginar las situaciones como propias, puede identificarse con los personajes y sentirse protagonista de las decisiones, tomando para sí los valores que allí se presentan, permitiendo que sean luego aplicados en sus propias situaciones personales.

En este punto, uno se pregunta: ¿pero qué tiene que ver todo esto con la educación ética del médico? La respuesta nos la brindan los alumnos de modo natural. Con inmensa facilidad transportan para el ámbito médico las vivencias con que se enfrentan en las proyecciones, aunque la temática médica esté ausente de la mayoría de las escenas. Las escenas proyectadas son de temática humana —muchas veces repletas de fantasía y ficción—, y no es necesario explicar a los alumnos el porqué de la importancia de estos temas en su formación como médicos, pues es algo que inmediatamente descubren, admiten, e incorporan como modelo que

LA CULTURA DE LA IMAGEN ES METAFÓRICA Y
LOS ALUMNOS, BIEN SITUADOS
EN ESTA CULTURA, SON HÁBILES LECTORES
DE METÁFORAS Y DESCUBRIDORES
DE ANALOGÍAS IMPLÍCITAS.

deberá ser seguido. La cultura de la imagen es metafórica y los alumnos, bien situados en esta cultura, son hábiles lectores de metáforas y descubridores de analogías implícitas.

Los alumnos encuentran en la experiencia con el cine un modo de comunicarse entre ellos, de conocerse, y de darse a conocer. La fuerza comunicativa que la imagen les presta es una puerta abierta a su universo interior, donde es posible construir los cimientos de una educación ética basada en virtudes. De modo rápido e intuitivo transportan para su cotidiano las escenas con las que se identifican, y las lecciones que de ellas extraen. Las vivencias cinematográficas provocan en el alumno una actitud reflexiva que fácilmente se guardan en el ámbito de la memoria afectiva. Así, la historia de vida, la frase de impacto, la actitud concreta y la vivencia que se despertó en el momento educacional, se revive en lo cotidiano —al rozar con la propia vida— y provoca la reflexión y la inquietud por aprender. No hay necesidad de apuntar la moraleja, como en las fábulas, pues la reflexión que esta metodología provoca es un poderoso amplificador que revela —como se revelan las fotografías— las imágenes que están impresas en los negativos de la afectividad. El cine actúa, pues, como verdadero “facilitador” que permite construir y educar en la ética y los valores con eficacia y fecundidad (23).

Anteriormente comentamos las críticas que se dirigen a “educar las emociones” como fomentar una educación superficial, subjetiva, no racional. En este punto de nuestro estudio habrá también los que critiquen esta metodología educativa con el cine por parecer “manipuladora” de las emociones. Vale la pena, pues, aclarar los términos. Manipular es hacer que alguien se comporte de la manera que el manipulador desea, sin que el interesado se dé cuenta; más, pensando que está actuando libremente. Nada más distante del propósito de la educación donde el objetivo es sacar —*educere*, extraer de dentro— del interesado sus propios recursos para que crezca, madure, se construya como persona y como profesional. Cuando en cualquier clase tradicional se le ofrecen al alumno conocimientos (y la posibilidad de buscarlos por sí mismo), se le enseñan habilidades, y se fomentan actitudes —los tres objetivos de cualquier proyecto educativo— se educa al estudiante, no se le manipula. El mejor modo de entender esta aparente sutileza es comprobar los resultados. Cuando se educa, las consecuencias van mucho más lejos de lo que el educador puede prever. La educación es la pista de despegue, el motor de arranque, pero el vuelo, el piloto, y el combustible son del alumno que traza su ruta y su destino, y llega a lugares insospechados. La manipulación tiene ya el trayecto y los objetivos trazados, siempre previstos por el manipulador. La educación afectiva con el cine es una explosión de arranque, un impulso que puede ser arrebatador y que empuja a reflexionar primero, a decidir después. Lo que cada uno piense y decida, en íntimo diálogo con sus propias emociones, dependerá de quién es cada uno, de su postura vital, de cómo se sitúa en el mundo.

Una breve anécdota puede aclarar esta discusión que es casi un sofisma. En cierta ocasión presentamos un

taller de cine y educación en un país de Europa, delante de un público numeroso y variado (24). Al final, un profesor inglés pidió la palabra y tocó exactamente en este punto: “Esto que ustedes hacen es muy peligroso —dijo—. Pueden provocar crisis tremendas en los jóvenes estudiantes”. No tuvimos tiempo de responder porque dos profesores de Finlandia se levantaron y respondieron: “Perdone usted, pero las crisis ya existen y están ahí, con nosotros los profesores, sin nosotros o a pesar de nosotros. Lo que nos asusta es que de este modo se vuelven transparentes”. Nos pareció una respuesta adecuada, pero hubo otra intervención, esta vez de un profesor de Noruega, que añadió el comentario final: “Yo creo que sólo tiene miedo de hacer esto quien tiene miedo de sus propias emociones”. En este momento la discusión se dio por terminada.

Cómo utilizar la educación con el cine en la práctica docente

De que el cine funciona y golpea las emociones no hay ninguna duda. Los diversos géneros de cine, dirigidos a públicos también específicos, muestran en los resultados de taquilla que nuestro mundo no es indiferente a este medio. Cada cual escoge las películas de acuerdo con criterios variados: hay quien lo hace por su gusto, otros por sus estados de ánimo, quien por el momen-

CADA CUAL ESCOGE LAS PELÍCULAS
DE ACUERDO CON CRITERIOS VARIADOS:
HAY QUIEN LO HACE POR SU GUSTO, OTROS
POR SUS ESTADOS DE ÁNIMO, QUIEN POR EL
MOMENTO PERSONAL QUE ATRAVIESA.

to personal que atraviesa. Pero la mayoría espera que el cine le impacte, que dialogue con sus emociones. Cuando el cine nos sitúa en el ámbito de lo cotidiano, reflejando situaciones familiares al espectador que se identifica con ellas, este diálogo emotivo se establece con facilidad. Para los jóvenes —donde se incluyen los estudiantes— el cine les brinda situaciones que todavía no tuvieron oportunidad de vivir, y con ellas una ocasión para reflexionar sobre su propia vida. En fin, el cine nos acompaña como ese dedo que apunta, en las ya citadas palabras del filósofo español Julián Marías.

La sintonía de los jóvenes con el cine es también algo incuestionable. La “generación Net”, a quienes la lectura lineal tradicional supone un esfuerzo para el que no siempre están dispuestos, demuestra una habilidad impar en la comunicación por imágenes, pues son los verdaderos protagonistas de la cultura del espectáculo, donde todo es rápido e inmediato. El cine funciona, en relación con lo que podríamos denominar el “sistema operacional” de la juventud, de los estudiantes. Pero, honestamente, nos debemos preguntar: ¿y todo eso realmente educa? Y si educa ¿cómo hacerlo, cómo establecer una metodología?

Tanto en el cine como en la TV, la temática médica es común y suele tener éxito. Desde que en 1939 se llevó a la pantalla la novela de A. J. Cronin, *La Ciudadela*, hasta nuestros días, pasando por *Patch Adams* y *El Doctor*, para llegar a *House* y *Médico de Familia*, los médicos encajan bien como protagonistas de las películas. También los pacientes les dan la réplica, de modo sufrido como en *Philadelphia*, o envueltos en ficción como en *Gattaca* e *Inteligencia artificial*. No faltan, pues, ejemplos de médicos y de enfermos en el cine. ¿Es suficiente poner películas y dar recados a través del celuloide para educar?

Lo que aquí abordamos es una metodología que trasciende la temática puramente médica para llegar al núcleo de la formación como persona. Es decir, para tener impacto en la educación ética. Aquí se encuentra, quizá, la novedad metodológica que estas líneas quieren mostrar.

La educación de la afectividad a través del cine es un método utilizado hace más de nueve años por la Sociedad Brasileña de Medicina de Familia (Sobramfa) (25) para formar estudiantes de medicina, jóvenes médicos y profesores de medicina en congresos, talleres, jornadas de actualización y cursos de educación continuada (26). En los últimos cuatro años, la Sobramfa ha desarrollado también, en conjunto con instituciones españolas y de América Latina, programas de formación afectiva con el cine en un ámbito de mayor espectro educativo. Así, programas dirigidos a alumnos de colegios y facultades, profesores, gestores de empresas, directores de recursos humanos, escuelas de formación empresarial, y otros. Esta experiencia está documentada ampliamente en una publicación reciente (27).

La metodología educativa con el cine, a través de *clips* de escenas, comentarios y talleres pedagógicos se describe con detalle en otras publicaciones (22). En todas las ocasiones uno o varios profesores de Sobramfa, con experiencia en utilizar la metodología del cine, están presentes como facilitadores de los talleres de discusión. Las sesiones se inician preguntando a los presentes sobre las expectativas que tienen y el motivo de acudir al taller. La proyección de escenas rápidas en forma de *clips*, acompañada de los comentarios del profesor-facilitador, se sigue por 20 ó 30 minutos. En seguida se abre espacio para una discusión abierta e informal, donde los participantes intercambian lo que la proyección les sugiere: sus reflexiones personales, asuntos evocados por

las escenas vistas; también colocan las dudas, dificultades y los proyectos que, por un motivo u otro, la sesión de cine les trae a colación. Cuando el público presente es muy numeroso, y el tiempo disponible lo permite, las discusiones se organizan en grupos menores para facilitar la participación de todos y, finalmente, se integra

todo el público en una discusión plenaria con las conclusiones y los comentarios de cada grupo.

Sirva como ejemplo el *clip* de escenas con comentarios que se presenta en el cuadro 1. Este clip fue utilizado en la Conferencia pronunciada con motivo del XV Aniver-

Cuadro 1. *Clip* de escenas utilizado en la conferencia “Cine y Educación Médica. Un recurso de formación afectiva en el contexto de la Medicina de Familia” Bogotá, Julio 2009.

Película	Escena	Comentarios posibles (a modo de ejemplo)
El coleccionista de huesos	1:00:49 – 1:02:15	Tienes un don, no lo desprecies.
La leyenda del pianista en el océano	0:28:57 – 0:31:00 0:50:00 – 0:52:40	Suelta los frenos del piano. ¿De dónde sacas esta música? Miro a las personas y toco. Sin perderme en la partitura.
En busca de Bobby Fisher	0:35:00 – 0:37:00	Piensa cómo dar jaque mate en tres jugadas. ¿No consigues sin mover las piezas? Te facilitaré las cosas... Tira todas las piezas.
Instinto	1:09:14 – 1:11:14	¿Qué has perdido? Mis ilusiones.
The Truman Show	1:24:07 – 1: 29:03	Aumentan el viento pero Truman sobrevive porque está atado al barco. Se vuelve una sola cosa con sus ideales.
Casablanca	1: 24: 50 – 1: 25: 20 1: 36: 45 – 1: 37: 40	Ya no se lo que hay que hacer, qué es lo correcto. Tendrás que pensar por los dos, por todos. Si no subes al avión te arrepentirás. Hoy, mañana, algún día, y para siempre.
El Patriota	2:13:55 – 2:15:40 2:26:17 – 2:28:00	Como se levanta una bandera. Qué es lo que el líder puede hacer, y los otros no. En vez de disparar con armas, levanta la bandera, sin decir nada. Arrastra con el ejemplo.
Tiempos de Gloria	0:50:36 – 0:51:55 1:27:40 – 1:30:00	Se dan las reglas (si el enemigo nos captura, nos matará). Se deja libertad de acción. Solidaridad cuando el sueldo es menor. Estamos listos para el ataque: hace falta algo más que descanso; hace falta carácter, pujanza de corazón.
La habitación de Marvin	0:57 – 0:59 1:26:53 – 1:28:02 1:33 – 1:34	Egoísmo y amor, un dialogo difícil. Tuve tanto amor en la vida. Soy feliz. La ciencia del cuidar. Pocos recursos pero mucha dedicación.
Rescatando al soldado Ryan	1: 48: 30 – 1: 51: 27 2: 36: 21 – 2: 36: 50 2: 38: 40 – 2: 39: 10 2: 39: 25 – 2: 41: 30	Me quedo con los únicos hermanos que me sobran. James, gánatelo. Todos los días reflexiono sobre lo que me dijiste aquel día. He intentado vivir mi vida dignamente, y espero que a tus ojos haya sido suficiente y me haya ganado lo que hicieron por mí.

sario de la Facultad de Medicina de la Universidad de La Sabana. En esta ocasión, debido al numeroso público presente, no fue posible realizar las discusiones en grupos y la plenaria, que son elementos esenciales en la metodología. Se trató, por tanto, de una demostración de los recursos empleados con el propósito de fomentar la educación afectiva con el cine, y no de una sesión formal de la metodología descrita.

Las escenas presentadas no son de temática médica. Esto es, también, una novedad. No hay necesidad de presentar al estudiante asuntos explícitos en el ámbito de la actuación y de la ética médica, porque la “traducción a la vida personal y profesional” es inmediata por parte de quien asiste a la sesión. Al final, lo que se pretende no es “leer la cartilla de la actuación ética del médico”, sino promover la reflexión. Un método que tiene raíces socráticas y de cuya eficacia los educadores no nos cansamos de sorprendernos. Veamos algunos ejemplos (26):

Este es el comentario de un estudiante presente en una de las sesiones:

“Hay que tener sentido en lo que uno hace. Es como en aquella película donde la protagonista trabaja en una fábrica de osos de peluche. Alguien le dice: ¿cómo puedes ser feliz haciendo esto? Y ella responde: “Yo no fabrico muñecos, sino que hago felices a los niños”.

Los comentarios simultáneos del facilitador no pretenden guiar a conclusiones o indicar la “moralaja” de la fábula. Son reflexiones en voz alta que desafían a que, cada uno por su cuenta, también se atreva a reflexionar con sinceridad. No importa tanto lo que se proyecta (la escena), ni los comentarios, sino lo que cada uno es capaz de pensar y reflexionar. Otro ejemplo de dos estudiantes:

“Pensé que tendría problema para acompañar la película y estar atento a los comentarios del profesor. Pero no. Los comentarios se me adelantaban a lo que yo misma pensaba. Fue una sintonía excelente”.

“No se trata de estar de acuerdo con lo que el profesor comenta. Hay cosas en las que no estoy acuerdo. Pero lo importante no es concordar, sino que los comentarios estimulan mi propia reflexión. Por eso son imprescindibles”.

Finalmente, se podría argumentar una crítica —tal vez una limitación— a esta metodología. Parece que todo depende del “carisma” del facilitador, de su habilidad en subrayar las escenas con los comentarios oportunos. Si bien es verdad que esta habilidad no es despreciable, también hay que aclarar que lo más importante es la dedicación sincera del educador, su voluntad de enseñar, su transparencia al realizar los comentarios que proceden de su propia afectividad estimulada por las escenas. Se puede tener mejor o peor técnica, habilidades sobradas o escasas, pero lo que no puede faltar es el entusiasmo por enseñar. Esta actitud también nos conduce a la ética, como lo señala Marañón:

La conclusión es clara, y al mismo tiempo comprometedor. Para promover la ética, para fomentar el humanismo en los estudiantes hay que ser, de algún modo, un humanista (23).

A MODO DE CONCLUSIÓN

Las iniciativas que se proponen integrar las humanidades en el currículum médico no son por tanto propuestas artificiales periféricas —como “pasatiempos” útiles— ya que requieren metodología sistemática, integración moderna. Proponerse crear el hábito de pensar y enseñar

caminos para una reflexión permanente —un verdadero ejercicio filosófico de la profesión— es una preocupación constante entre los educadores, que encuentra espacio en las publicaciones orientadas para educación médica. Los recursos humanísticos abarcan el amplio espectro de la condición humana. En facultades de medicina se ofrecen cursos curriculares —obligatorios o electivos—, algunos con experiencia de años de funcionamiento, otros todavía con carácter pionero (29, 30).

Las experiencias educacionales con el cine nos brindan resultados alentadores, y abren nuevas perspectivas en la formación de los futuros médicos. En primer lugar, se crea oportunidad y espacio para discutir cuestiones que, de hecho, ocupan y preocupan al estudiante y que no hay ocasión de abordar en el currículum convencional: temas centrados sobre la afectividad, la postura médica, las actitudes, en fin, valores y cuestionamientos vitales. El educador surge como un facilitador del diálogo entre los alumnos que arranca de las escenas proyectadas para entrar después en su mundo personal. El diálogo enriquece porque permite dividir “lo que fue sentido y vivido”, y se aprende a crecer con las opiniones ajenas, a oír las y respetarlas.

¿Qué advertencias nos trae la posible utilización del cine para la educación afectiva? Sin duda, en primer lugar, el impacto que una educación centrada en la gratificación —y no sólo en la acumulación de datos— proporciona. La gratificación motiva, alimenta las ganas de aprender, se aprende de hecho durante la experiencia, y se abren posibilidades de aprendizaje continuado al contacto con las realidades del día a día. El deseo de aprender desemboca en la reflexión, y de este modo se puede conseguir la integración deseada

y anteriormente comentada: partir de la emoción, de lo concreto, de la imagen, para llegar a construir conceptos y fundamentar lógicamente lo que se aprende. El libre tránsito de las emociones durante la vivencia con el cine, ampliado por la discusión posterior, hace que el alumno, después, fuera de la clase, en contacto con situaciones análogas, añada reflexión a la emoción. El cine es un recurso educativo de alto impacto y, como toda arma con fuerte poder de fuego, requiere cautela en su utilización. Hacerlo de modo apresurado, sin tener claros los objetivos que se persiguen, carecer de experiencia en el manejo de grupos de discusión, impericias técnicas al emplear los medios audiovisuales o hacerlo de modo repetitivo, puede desvirtuar la metodología. Como se ha apuntado, el sincero compromiso docente —el profesor que demuestra su deseo de aprender junto con los alumnos, de crecer a cada día— puede suplir muchas de estas deficiencias.

Surge así una metodología innovadora que puede colaborar en la formación ética y humanística del futuro médico. Una metodología que contempla el contexto cultural del estudiante —delineado por emoción e imagen, cultura del espectáculo— para establecer sintonía y proseguir en la construcción de conceptos. Un intento, con resultados positivos en nuestra experiencia, para fomentar la vertiente humanista de la formación del médico. Y es que hoy, como siempre, no le cabe más remedio al médico que ser humanista si pretende estar a la altura de las responsabilidades que la sociedad le exige. Y tendrá que vivir el humanismo en lo cotidiano, viendo al paciente como persona, considerando su contexto social, familiar y psicológico, demostrando sensibilidad, afecto y ética con el enfermo. Y todo en permanente cordialidad y concordia —*cum*

cordis, corazón con corazón en el decir de Ortega—. Una postura que es vivir, en la práctica diaria, la ciencia y el arte de ser médico.

REFERENCIAS

1. Moreto G, Bariani DB, Pinheiro TR, Altisent R, Blasco PG. Una nueva metodología docente en bioética: experiencias con la aplicación del Portafolio a Estudiantes de Medicina en Brasil. *Persona y Bioética* 2008; 12 (2): 133-144.
2. Blasco PG, Janaudis MA, Levites. Un nuevo humanismo médico: la armonía de los cuidados. *Aten Primaria* 2006; 38 (4): 225-229.
3. Blasco PG. O médico de família, hoje. São Paulo: Sobramfa; 1997.
4. Blasco PG, Otorala MSD, Pastushenko J, Altisent R. ¿Cómo enseñar bioética en el pregrado? Reflexiones sobre experiencias docentes. *Aten Primaria* 2009; 41 (2):103-108.
5. Mendel D. El buen hacer médico. Pamplona: EUNSA; 1991.
6. Ruiz-Calderón JMS. Los principios de la bioética. *Cuadernos de Bioética* 1992; 12 (4): 23-33.
7. Marañón G. La medicina y nuestro tiempo. Madrid: Espasa Calpe; 1957.
8. Macintyre A. After virtue. Liverpool: Duckworth; 1981.
9. Ortega y Gasset, J. Meditación del pueblo joven y otros ensayos sobre América. Madrid: Revista de Occidente; 1981.
10. Sierra, A. La afectividad: eslabón perdido de la educación. Pamplona: EUNSA- Universidad de la Sabana; 2008.
11. Thibon G. Una mirada ciega hacia la luz. Barcelona: Belacqua; 2005.
12. Ruiz Retegui A. Pulchrum: reflexiones sobre la belleza desde la Antropología Cristiana. Madrid: Rialp; 1999.
13. Marías J. La educación sentimental. Madrid: Alianza Editorial; 1992.
14. Ferres J. Educar en una cultura del espectáculo. Barcelona: Paidós; 2000.
15. Decourt LV. William Osler na Intimidade de Seu Pensamento. *Revista do Incor*. 2000. São Paulo.
16. Shapiro J. Literature and the arts in medical education. *Fam Med* 2000; 32 (3): 157-8.
17. Blasco PG. Literature and movies for medical students. *Fam Med* 2001; 33(6): 426-8.
18. Whitman N. A poet confronts his own mortality: what a poet can teach medical students and teacher. *Fam Med* 2000; 32 (10): 673-4.
19. Blasco PG, Moreto G, Levites MR. Teaching Humanities through Opera: Leading Medical Students to Reflective Attitudes. *Fam Med* 2005; 37 (1): 18-20.
20. Alexander M, Lenahan P, Pavlov. *Cinemeducation: a comprehensive guide to using film in medical education*. Oxford: Radcliffe Publishing; 2005.
21. González Blasco P, Roncoletta AFT, Moreto G, Levites MR, Janaudis MA. Medicina de familia y cine: un recurso humanístico para educar la afectividad. *Aten Primaria* 2005; 36 (10): 566-72.
22. Blasco PG, Moreto G, Roncoletta AFT, Levites MR, Janaudis MA. Using movie clips to foster learners' reflection: Improving Education in the Affective Domain. *Fam Med* 2006; 38 (2): 94-6.
23. Blasco PG, Alexander M. Ethics and Human Values. In: Alexander M, Lenahan P, Pavlov. *Cinemeducation: a comprehensive guide to using film in medical education*. Oxford: Radcliffe Publishing; 2005.
24. Blasco PG, Moreto G, Roncoletta AFT, Levites MR, Janaudis MA. Workshop: Humanities Through Cinema: Using Movie Clips to Teach Family Medicine Core Values and Address students emotions. In: *Wonca Europe 2006 Meeting: Toward the Medical Reinassance. Bridging the gap between Biology and Humanities*. Firenze; 2006.
25. www.sobramfa.com.br [Fecha de consulta: 15 de septiembre de 2009].
26. Blasco, PG. *Medicina e Família & Cinema. Recursos Humanísticos na Educação Médica*. São Paulo: Casa do Psicólogo; 2002.
27. Blasco, PG. *Educação da Afetividade através do Cinema*. São Paulo: IEF - Sobramfa; 2006.
28. Marañón G. *Vocación y ética*. Madrid: Espasa-Calpe; 1947.
29. Blasco PG, Levites MR, Roncoletta AFT, Moreto G, Freeman J. Symposium: Arts and humanism in medical education to promote family medicine. In: *Wonca 17th World Conference of Family Doctors; 2004. Conference Program. Abstract n. 3936*.
30. Blasco PG, Roncoletta AF, Moreto G, Gallian DMC, Freeman J. Seminar: Teaching humanities through movies: a cinema course for medical students. In: *36th Annual Spring Conference of the Society of Teachers of Family Medicine; 2003. Conference Program, p. 58*.