XV Jornadas de Investigación y Cuarto Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2008.

Estrategias docentes en la enseñanza de la ética: el caso del análisis de películas.

Ormart, Elizabeth Beatriz y Brunetti, Juan.

Cita:

Ormart, Elizabeth Beatriz y Brunetti, Juan (2008). *Estrategias docentes en la enseñanza de la ética: el caso del análisis de películas. XV Jornadas de Investigación y Cuarto Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

Dirección estable: https://www.aacademica.org/000-032/336

ARK: https://n2t.net/ark:/13683/efue/Rpv

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto*. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: https://www.aacademica.org.*

ESTRATEGIAS DOCENTES EN LA ENSEÑANZA DE LA ÉTICA: EL CASO DEL ANÁLISIS DE PELÍCULAS

Ormart, Elizabeth Beatriz; Brunetti, Juan
Universidad de La Matanza. Universidad de Buenos Aires

RESUMEN
Vamos a proponer aquí un modelo de trabajo con los alumnos que hemos testeado por más de diez años y que ha resultado sumamente satisfactorio. Se trata de trabajar en el aula de Ética con un recorte didáctico de una película. No buscamos ver toda la película sino sólo un fragmento que ejemplifique una situación compleja. Esta metodología de trabajo resulta valiosa en la medida que el objeto ético es complejo y exige para su aprehensión la participación activa del sujeto tomado en forma integral, no sólo exige el desarrollo de habilidades cognitivas sino también de la sensibilidad. La complejidad del objeto es correlativa al abordaje metodológico desde múltiples perspectivas.

Palabras clave
Educación Aprendizaje Didáctica Ética

ABSTRACT
EDUCATIONAL STRATEGIES IN THE EDUCATION OF THE ETHICS: THE CASE OF THE ANALYSIS OF MOVIES
We are going to propose here a model of work with the students which we have been testing for more than ten years and which has turned out to be extremely satisfactory. It is a question of working at the Ethics class with a didactic clipping of a movie. We do not seek to watch the whole movie but only a fragment that exemplifies a complex situation. This method turns out to be valuable as long as the ethical object is complex and requires the active participation of the integral subject to be understood; not only does it require the development of cognitive skills but also of sensitivity. The complexity of the object is correlative to the methodological approach from multiple perspectives.

Key words
Education Learning Didactic ethics

FUNDAMENTACIÓN DE LA PROPUESTA

El modelo que llamaremos inductivo, fue tomado por Eggen y Kauchak en el texto *Estrategias docentes* (1999) pero aplicado por los autores como una estrategia más en el aula. Partiremos de esta propuesta general para llevarlo al ámbito de la enseñanza de la ética.

El modelo inductivo esta fundado en los principios del constructivismo. Esto dicho de forma muy general supone que consideramos que es el alumno mediante su actividad cognitiva el que construye el conocimiento. El alumno es participe activo de su propio aprendizaje. Es más, el aprendizaje es su construcción personal.

En el modelo inductivo el docente organiza la actividad alentando a los alumnos a realizar observaciones. El docente presenta un ejemplo y los alumnos a partir del diálogo y el análisis van arribando a una serie de principios generales.

El éxito de la clase depende de la calidad de los ejemplos que eligen los docentes y de su habilidad para guiar el análisis de la información. En nuestra propuesta el ejemplo presentado por el docente se hace presente en un fragmento de un film.

Hemos propuesto, entonces dos recortes: en primer lugar, no

trabajar con cualquier ejemplo[i] sino con una situación que resulte ejemplar para la temática que buscamos transmitir y en segundo lugar, que la situación sea recortada de una película. Que no sea un relato sino que resulte para el alumno una experiencia no sólo cognitiva sino que afecte su sensibilidad. Este segundo elemento es central. No es poco común encontrar propuestas de enseñanza de la ética basadas exclusivamente en la organización lógica de argumentaciones. Dichas propuestas[ii] otorgan al desarrollo cognitivo un lugar central y hasta exclusivo en el aprendizaje de conductas éticas. Sin embargo, el aprendizaje en ética involucra, más que en otras disciplinas gran cantidad de elementos no cognitivos. De ahí que, sea necesario buscar el acercamiento del alumno a "experiencias" que involucren su cuerpo, su sensibilidad, su afectividad.

OBJETIVOS DEL MÉTODO

Que los alumnos logren:

- Acceder subjetivamente a algunos de los conceptos centrales que hacen a los movimientos de la ética.
- Identificar los elementos presentes en la situación y sus relaciones.
- Producir una síntesis productiva en la que estén presentes las voces de los actores.
- Desarrollar habilidades cognitivas a partir del impacto en la sensibilidad.

PASOS DEL MÉTODO DE TRABAJO CON FILMS

1. Recortar una escena de un film.
2. Guiar a los alumnos con preguntas para el análisis de la escena.
3. Elaborar la información producida en la interacción.

1) ACERCA DEL RECORTE DE LA PELÍCULA

Cuando nos encontramos con un film nos hallamos frente a una obra de arte. Puesta a disposición por el genio del director para ser interpretada. Las obras de arte tienen la virtud de estar abiertas a la interpretación de cada cual. La relectura provoca nuevos textos. Que son sin duda, muchos de ellos, nuevas obras de arte. Las obras de arte son fecundas, polivalentes, equívocas, plenas de sentidos y significados culturales, sociales y subjetivos. Degustar con todo nuestro ser el delicioso néctar de promesas estéticas es un banquete a la medida de cada sujeto.

El cine no escapa a estas características pero tiene sus peculiaridades. El impacto del movimiento, el sonido que invade la vista y el oído al mismo tiempo. Provocan una invasión sensitiva en el sujeto que se sumerge en ese mundo. Desde la comodidad de un sillón o una butaca podemos sentir que el director nos introduce en un mundo inimaginado incluso para él. El cine combina el impacto visual de las obras plásticas con el ritmo de las obras musicales agregando el plus del movimiento y la sucesión de imagen y sonido.

Cuando buscamos convertir esa obra de arte en material didáctico es preciso someterla a una transposición. La transposición es un proceso de modelado, de deformación que da por resultado una nueva forma más posible de ser aprehendida por el alumno. La transposición didáctica supone un hacer sobre el material sin quitarle su riqueza polisémica. Este es el desafío de encontrarnos con un material como el fílmico tan amigable para los alumnos y tan ajeno en su finalidad a nuestra pretensión educadora.

¿Cómo hacemos para transformar algo tan singular como el impacto que produce en el espectador un film, en un recorte didáctico susceptible de ser "digerido" por la clase? ¿Se tratará de rebajar el banquete originario a una modesta sopa de letras? Nada más alejado de nuestros deseos.

Evidentemente necesitamos un método. Un camino que deje intacta la impronta subjetiva. Que en el afán por enseñar a todos no caigamos en un abandono de las singularidades puestas en juego en la transmisión

El método de análisis fílmico consiste en no tomar la obra de arte como un todo sino fragmentarla en partes. Descomponerla para su análisis en unidades de sentido. El criterio para esta fragmentación es la producción de un plus de sentido. El mismo corte marca una relectura del material. Así, por ejemplo, cuando Ariel[iii] toma los primeros cinco minutos del film "*El color de la noche*" hace de esos minutos una pieza clave para leer la interpretación, la posición del analista, la ausencia de abstinencia y el pasaje al acto. Su texto parece recorrer en cámara lenta el setting analítico deteniendo la vertiginosa carrera del director. La escena recortada adquiere un relieve y una profundidad que en la trama de la película estaba perdida. Asimismo en el análisis que propongo[1] para "*La lengua de las mariposas*" se pone sobre el tapete la cuestión del aprendizaje de un pequeño y debilucho joven y la producción sintomática en un niño. Sin duda, el aprendizaje o la producción inconsciente no son los temas de las películas en cuestión, pero la trama se deshilvana para tejer con sus hilos otra malla. No son los asesinatos de un paciente psiquiátrico (*El color de la noche*), ni la guerra civil española (*La lengua de las mariposas*) lo que los textos escritos sobre estos films muestran. Es sin duda algo que emerge como un plus de sentido impensado para el director. Apropiarse de esa película recortar un fragmento y modelarlo es recrear la obra de arte. Sin borrar su fin estético extraer de ella un valor didáctico agregado.

A partir de la relectura los personajes cobran otra dimensión. Se ponen en juego sus palabras, sus miradas, el lenguaje corporal todo es leído desde otra perspectiva.

El que recorta el fragmento fílmico es el docente que busca escenificar el segundo movimiento de la ética[iv]. Que busca dar cuenta de algo de la producción de un singular. El recorte produce un nuevo texto, una nueva obra. La propuesta del método didáctico es leer más allá de lo que el director ha dicho pero justamente en lo que él ha dicho. Se trata de un dentro fuera de la película. Leer en ella pero más allá de ella. Encontrar la producción de un singular, de algo que excede las coordenadas previas sin contar con la complicidad del director y al mismo tiempo sólo a partir de ella. Efectivamente, se produce allí un efecto de significado porque hay alguien (el docente) que opera: lo lee, lo ve, lo escucha y lo explicita. El film se despliega como un discurso y es la interpretación, la lectura, que hace el docente la que señala un sujeto que de-pende del discurso. Lo singular emerge en este segundo movimiento de lectura que se sobreimprime al primero. En un primer momento, el film es un discurrir, un fluir exquisito que el director nos ofrece. Sin embargo, es por el punto de capiton que pone la interpretación que el recorrido se detiene y se invierte. En este señalamiento es el sujeto, el singular que surge y que nos patentiza lo que sin este corte hubiera pasado inadvertido.

Transposición didáctica que tiene como horizonte la apropiación de un mensaje para cada uno. Delicioso banquete al que todos estamos invitados para desplegar en cada uno la sensibilidad del gusto.

2) GUIAR AL ALUMNO EN EL ANÁLISIS.

El docente guía al alumno, le presenta el banquete. Pero cuidado con esta metáfora digestiva. El docente es el actor principal del primer momento es él en función de su experiencia quien elige el ejemplo fílmico, es él quien lo lee y lo presenta a los alumnos. Sin embargo, en este segundo momento el actor principal es el alumno. El docente guía y el alumno construye, produce, crea.

Se hacen necesarias algunas aclaraciones acerca de la metáfora digestiva:

1) El docente no es el que les da a los alumnos de comer sino el que sirve la mesa. Se trata de presentar el objeto de conocimiento, de modo tal que se les haga agua a la boca. Pero no de ponerles la comida en la boca.

2) Menos aún masticarles la comida para depositarla en sus bocas. No se trata de la madre que alimenta a los polluelos. La acción de masticación y deglución da cuenta en esta metáfora del proceso mismo de conocimiento que se despliega en torno al objeto de conocimiento.

3) Quisiéramos en este punto recordar la metáfora digestiva de Piaget[v]. Los mecanismos que operan en el proceso de conocimiento son los mismos que en la alimentación. Las invariantes funcionales: organización y adaptación. Esta última que se des-

pliega en asimilación y acomodación. Los mismos mecanismos que se ponen en juego para digerir una manzana, son los que se ponen en marcha para digerir un texto. Lo que cambia son los elementos sujetos a esos procesos. Asimilación: el sujeto modifica al objeto de acuerdo a sus necesidades y de acuerdo a sus esquemas previos. Cada uno incorpora según sus estructuras. Desgarra, mordisquea, mastica. Pero, también el objeto impone sus reglas. Hay objetos que se asimilan y acomodan más rápidamente que otros.

4) Finalmente, hay un requisito central en el banquete y es que la mesa sea compartida. El lugar del otro, tanto pares como docentes cumple una función central en el banquete. No hay banquete sin invitados. La apropiación del conocimiento siempre es, constitutivamente, intersubjetiva. El conocimiento es un producto cultural que se incorpora culturalmente.

En este segundo momento sobreviene una operación cognoscitiva compleja. Analizar, es descomponer el todo en sus elementos. Visualizar los elementos y las relaciones presentes entre los mismos. El recorte producido en el primer momento, por la pericia del docente se presenta como un todo con sentido a los alumnos quienes son llamados a desmembrar, descomponer y profundizar en los elementos y sus relaciones. Este momento puede ser abordado por el docente y el grupo de la clase en su totalidad o por pequeños grupos de trabajo. De modo que entre todos, se va llevando adelante el análisis.

3) ELABORACIÓN COLECTIVA DEL PRODUCTO DE LA INTERACCIÓN

No nos detendremos aquí[vi] en los beneficios de la interacción grupal para el aprendizaje.

Luego del momento de análisis, se hace necesaria la síntesis que supone la reconstrucción significativa del todo, por parte de los integrantes del grupo. Cuando sobreviene dicha reconstrucción podemos caer en la tentación de forzar una síntesis que borre las singularidades puestas en situación.

De ahí que será necesario realizar una síntesis que de lugar a la inclusión de las voces de todos los actores. El docente y los alumnos tienen que concluir o sintetizar acerca del recorrido realizado. No se trata de que el docente diga lo que ya sabía y había anticipado. Al menos no totalmente.

El docente tiene la responsabilidad de planificar su clase. Tiene la experiencia de haber interactuado con el objeto de conocimiento que quiere transmitir. Tiene la pericia para conducir un debate grupal. No se trata de que el docente se siente a ver como los alumnos producen sin ninguna guía. Pero tampoco, podemos irnos al otro extremo de suponer que de antemano todo se ha planificado inclusive las conclusiones. La planificación tiene que estar abierta a lo diferente, a lo imprevisto, a la presencia de los otros que crean y producen significados imprevisibles por el docente.

NOTAS

[1] Cfr. El texto de Ormart, E. La lengua de las mariposas. En CDROM: Ética y Cine. Vol. 3

[i] Ormart ha desarrollado extensamente en su tesis de Maestría el trabajo con análisis de situaciones dilemáticas de la práctica profesional que resultaban ejemplares. Dichas situaciones se presentaban a los alumnos para que éstos las analicen a través del debate grupal y extraigan principios generales para la deontología profesional. Por ejemplo, para trabajar acerca de los límites del secreto profesional se presentó a los alumnos una situación similar a la del Caso Tarazzof. De modo que, a partir de la guía del docente los alumnos puedan reconstruir los problemas y las variables que se ponen en juego en presencia de un caso real de la práctica profesional. Dicho método además de permitirles apropiarse de contenidos les brinda una modalidad de abordaje utilizable en su desempeño profesional futuro. Se puede consultar acerca de los criterios de trabajo con ejemplares el trabajo de Rosch y el análisis realizado sobre el mismo en un artículo que hemos presentado los autores de este artículo.

[ii] La propuesta de Lipman (1988, 1992, 1999) está orientada al desarrollo de la argumentación, la lógica y la deducción racional. En este último aspecto es en el que se centran algunas de las críticas que este enfoque ha recibido, ya que, el desarrollo intelectual no es garantía de un correcto obrar. Estas habilidades intelectuales sumamente valiosas son necesarias para la formación ética de los alumnos pero no suficientes. En la misma línea se encuentra la investigación de Kolhberg sobre desarrollo moral, investigación que indirectamente resultó fundamentar distintos programas de aprendizaje de lo moral.

[iii] Alejandro Ariel Comentario del film *El color de la noche* en CDROM Multimedia: Ética y Cine. Volumen 2

[iv] Cfr. El comentario de *La lengua de las Mariposas* en CDROM Multimedia: Ética y Cine. Volumen 2.

[v] Encontramos múltiples referencias Piaget a las invariantes funcionales en diferentes textos. Por ejemplo en el Capítulo 1 de *El nacimiento de la inteligencia* Piaget explica el funcionamiento de las mismas. Asimismo Flavell utiliza la metáfora digestiva para explicar su funcionamiento.

[vi] Cfr. Tesis de la Maestria: El aprendizaje de la ética en las instituciones de educación superior. UBA. Facultad de psicología.

BIBLIOGRAFÍA

EGGEN y KAUCHAK (1999) Estrategias docentes. Buenos Aires: FCE, 1999

FELDMAN y PALAMIDESSI. Programación de la enseñanza en la universidad. Buenos Aires: Universidad Nacional de General Sarmiento.

LIPMAN, M. (1988) Investigación Ética. Manual del profesor para acompañar a Lisa. Madrid: De la Torre.

LIPMAN, M. (1992) La filosofía en el aula. Madrid: De la Torre.

LIPMAN, M. (1999) Lisa. Buenos Aires: Manantial.

ORMART, E. (2005 a) "El aprendizaje de la Ética en las Instituciones de Educación Superior" En Revista Iberoamericana de Educación. RIE número 35/3. http://www.campus-oei.org/revista/

ORMART, E. (2005 b) La lengua de las mariposas. En CDROM Ética y Cine. Volumen 2. Facultad de Psicología. Cátedra de Psicología, Ética y Derechos Humanos.

PIAGET, J. (1952) The origin of intelligence in children, Nueva York, Int. Univer. Press, 1952

ROSCH, E. (1999). Reclaiming Concepts. In R. Nunez & W.J. Freeman (Eds.) (1999). Reclaiming cognition: The primacy of action, intention and emotion. Thorverton, Eng.: Imprint Academic. Published simultaneously as a special issue of The Journal of Consciousness Studies, 6, No. 11-12, 61-77.