

Los medios audiovisuales como vía regia para el planteo de complejidades éticas.

Michel Fariña, Juan Jorge; Ormart, Elizabeth B.

Cita:

Michel Fariña, Juan Jorge; Ormart, Elizabeth B. (2009). *Los medios audiovisuales como vía regia para el planteo de complejidades éticas. Primer Congreso de audiovisuales, CABA.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/elizabeth.ormart/260>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/p70c/FBB>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.
Para ver una copia de esta licencia, visite
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>.

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>.

Los medios audiovisuales como vía regia para el planteo de complejidades éticas ¹

Juan Jorge Michel Fariña y Elizabeth Ormart

El aprendizaje de la ética

Cuando abordamos el problema de la transmisión de la ética en el nivel universitario surge la pregunta acerca de ¿qué estrategias didácticas favorecen la enseñanza de la ética? Pregunta que va en paralelo con la cuestión de ¿qué capacidades cognitivas deberá desplegar el alumno para aprender nociones éticas? Sostenemos este paralelismo en la medida que la enseñanza y el aprendizaje son dos procesos que se pueden pensar en paralelo, como productos de la situación de enseñanza aprendizaje. En dicha situación confluye un tercer elemento en torno al cual se organizan los anteriores, este es, el objeto de estudio. En este caso, la complejidad del objeto de estudio ético nos exige un esfuerzo metodológico que supone recrear en el aula no sólo un contenido conceptual sino una experiencia vital. La ética, sostiene Ricardo Maliandi (1991) es la problematización del ethos. Este saber no es solamente teórico sino fundamentalmente práctico. Es un saber que surge a partir de la reflexión sobre el obrar. Por consiguiente, aprender ética involucra el pensamiento, el cuerpo y la acción.

Se piensa erróneamente que la filosofía en general, y la ética en particular, pueden ser reducidas a un conocimiento racional, mientras que el arte por el contrario puede ser disfrutado sólo desde los sentimientos e impulsos momentáneos, ya que está ligado a lo afectivo. Con respecto al arte, ya Aristóteles recusa esta dicotomía. Por el contrario, considera que la tragedia constituye una fuente insustituible de reflexión ética.

Tal como afirma Julio Cabrera en “Cine: 100 años de filosofía”: “La filosofía conceptual y profesionalizada se ha asumido abiertamente como “apática”, sin *pathos*, guiada exclusivamente por el intelecto, y dejando de lado emociones e impactos

¹ Las ideas contenidas en el presente artículo son producto del trabajo de un equipo integrado por Juan Jorge Michel Fariña, Moty Benyakar (Coordinadores); Carlos Gutiérrez, Elizabeth Ormart, Gabriela Salomone, Eduardo Laso, Daniel Zimmerman, Andrea Hellemeyer, Armando Kletnicki, Haydée Montesano, María Elena Domínguez.(Comité Editorial); Laura Kushner, Adrian Tignanelli, Alejandra Rodríguez Lamberti, Giselle Sajanovich, Daniela Frankenberg, Natacha Salomé Lima, Damián Zantleifer, Darío D’Abate, Fernando Pérez Ferretti, Eileen Banks (Comité Ejecutivo), bajo la supervisión internacional de Amnon Carmi (University of Haifa / The UNESCO Chair in Bioethics) y Judy Kuriansky (Columbia University).

sentimentales.”(1999:9) Sin embargo, continúa el autor: “Decir que el sentido del mundo debe abrirse para una racionalidad exclusivamente intelectual, sin ningún tipo de elemento emocional y sensible, es, por lo menos, una tesis meta-filosófica que necesita de justificación”(1999:9)

Cabrera propone como alternativa a esta concepción de la filosofía el uso del concepto de “razón logopática”, una racionalidad “que es lógica y afectiva al mismo tiempo” (1999:9).

Desde el supuesto pedagógico del que partimos no se puede aprender ética sin la posibilidad de vivir una experiencia que nos lleve a la reflexión. De ahí que postulemos la necesidad de una educación de la sensibilidad moral.

Enseñar y aprender desde la afectividad supone la inclusión del cuerpo en el proceso de enseñanza aprendizaje. Se vuelve imperioso dejar de ser una sustancia pensante y redefinir el sujeto de aprendizaje. Mientras que para Descartes yo soy una cosa que piensa, para Marcel “yo soy mi cuerpo”. Esta dicotomía, cuerpo – mente, resulta no sólo inoperante sino que se constituye en un obstáculo epistemológico para construir un saber sobre el hacer, una reflexión sobre el obrar.

Algunos antecedentes conceptuales

Desde sus inicios mismos, el cine ha desplegado las grandes problemáticas psicológicas y éticas de la existencia humana, y no sólo las reproduce sino que además nos permite revivirlas como experiencia estética. De allí que pensadores de la talla de Jorge Luis Borges, Gilles Deleuze, Jacques Lacan, Alain Badiou, Lou Andreas Salomé, Italo Calvino, Slavoj Zizek, Ignacio Lewkowicz y Giorgio Agamben, entre otros, se hayan ocupado de su potencia de pensamiento.

En los últimos años, la difusión de la tecnología digital ha extendido la experiencia del cine mucho más allá de las salas comerciales, renovando así la ocasión de un acto expectante y creador. Paralelamente, se ha incrementado la reflexión sobre el cine en su función de acontecimiento ético-estético. Las cuestiones éticas se plantean en el cine desde una doble perspectiva. Por un lado, cuando el cine se propone de manera explícita llevar a la pantalla el debate moral contemporáneo; por otro, cuando espectadores y

analistas recortan en la obra de arte la ocasión para la reflexión ética, sorprendiendo muchas veces los propósitos iniciales de su realizador.

Alain Badiou, seguramente el más importante filósofo francés viviente, se ha dedicado a articular ambas dimensiones en varias de sus obras y especialmente en dos conferencias dictadas recientemente en Buenos Aires y publicadas bajo el título de “Pensar el cine” (Badiou, 2004; Gomal, 2004). Allí desarrolla una hipótesis por demás interesante: el cine difiere del resto de las artes, como la pintura o la escultura, porque no es contemplativa, sino que al ver un film, el espectador participa del acto creador mismo, librando una suerte de *batalla* en la sala de cine. En este sentido, el cine no es por lo tanto una mera “ilustración” de cuestiones éticas sino la matriz de una experiencia en la cual el acto ético-estético tiene lugar.

En la misma línea de pensamiento, el pensador esloveno Slavoj Žižek ha dedicado gran parte de su vasta obra a la articulación del cine con las categorías teóricas emanadas del psicoanálisis, la política y los estudios culturales. En sus más recientes trabajos “The Ticklish Subject” (2004), “The Political Suspension of the Ethical” (2005) y “How to read Lacan” (2007), esta tendencia se ha incrementado, acompañada de una cada vez más depurada metodología, presentando un modelo original para el estudio de casos complejos.

El estímulo de la filosofía y el pensamiento psicoanalítico han generado variadas manifestaciones en autores latinoamericanos, tal es el caso del ya mencionado Julio Cabrera, quien propone una introducción a la filosofía de todos los tiempos a través del análisis de películas (Cabrera, 2004). Manifestación de este auge de la producción local lo son también los más de 250 trabajos publicados desde 2001 en la sección de “Cine y psicoanálisis” del portal web www.elsigma.com, bajo dirección de Juan Jorge Michel Fariña, Daniel Zimmerman y Laura Kushner.

Estos aportes también tienen importantes manifestaciones a nivel local. El escritor Jorge Luis Borges escribió una serie de artículos dedicados al cine, algunos de los cuales, como “El Dr. Jeckyl y Mr. Hyde, transformados”, se han transformados en textos canónicos para el estudio de las cuestiones éticas en su articulación con la producción artística (Michel Fariña & Gutiérrez, 1999, 2001).

Fenómenos todos ellos que ratifican los hallazgos de Aristóteles a propósito de la importancia de la retórica en la comunicación y transmisión del conocimiento (Laín Entralgo, 1958). Los argumentos conceptuales, analíticos y analógicos (Logos), deben estar articulados con las emociones, pasiones y sentimientos (Pathos) para lograr una sensibilidad, confiabilidad y empatía con el interlocutor (Ethos). Como en la tragedia griega, en la cual el “arte de decir”, la retórica, articula estos tres niveles posibilitando la puesta en juego de la tensión situacional (Solbakk, 2006).

Acerca de la metodología

La metodología de trabajo conlleva supuestos acerca del rol del docente y del alumno. El método (ódos: camino) es un recorrido que propone el docente en torno al objeto de estudio. Este camino propuesto por el docente en la situación de enseñanza- aprendizaje deberá constituirse en una experiencia que afecte la sensibilidad del docente y del alumno de manera tal que permita la reflexión y el análisis posterior.

Una premisa de la que partimos es que el alumno construye su saber en base a las experiencias vividas. El docente es quien puede posibilitar el pasaje del alumno de **expectador a habitante** del mundo. Se comienza entonces por romper con el lugar pasivo, (instituido para el alumno), que detiene y paraliza, para instituir la acción como herramienta, que genera la posibilidad de operar sobre la realidad para cambiarla.

Solamente, un cambio en la posición subjetiva del alumno, una verdadera implicación, provoca un verdadero aprendizaje. Generar este proceso debe ser el desafío del docente.

La herramienta central con la que cuenta el docente para provocar esta implicación es su deseo de transmitir que se pone en marcha en sus clases y la metodología, el recorrido que invita a hacer a los alumnos, sin poder saber de antemano si este camino provocará los efectos proyectados. Y aún así hace su apuesta con este margen de incertidumbre.

A continuación vamos a proponer un ejemplo del trabajo metodológico que hemos realizado con uno de los capítulos de una serie de televisión. Uno de los grandes temas de la enseñanza de la ética lo constituyen las actuales problemáticas bioéticas. La aceleración del cambio biotecnológico hace de las series televisivas que abordan estos temas un excelente recurso de trabajo. Las series por su formato televisivo abordan problemas de una actualidad absoluta, mientras que el cine suele demorar mayor tiempo en el abordaje de estas problemáticas.

Para trabajar sobre la serie hemos partido del el método del Racial and Ethical Sensitivity Test (Brabeck, 2000), identificando puntos de interés en la temática. El docente ha registrado estos puntos y luego proyecta el fragmento a los alumnos a fin de que ellos

identifiquen la mayor cantidad de cuestiones éticas involucradas. Dichos puntos abren apartados éticos y deontológicos de interés para nuestra asignatura. Una vez identificados estos puntos se aborda cada uno desde la deliberación y el diálogo con los alumnos. Se busca problematizar la escena abriendo la mayor cantidad de interrogantes éticos y se ponen a disposición del alumno los conocimientos disponibles sobre el tema en cuestión a fin de que él pueda profundizar su tratamiento.

“Choca contra mí”: una ilustración metodológica

Una de las preguntas que orientó nuestro trabajo metodológico fue ¿Cómo organizar un acceso “logopático” a temas bioéticos? La serie *Grey’s Anatomy* nos ofrece la posibilidad de presentar a través de un ejemplo conmovedor la vigencia del método. Se trata de una compaginación del episodio “Crash to me”, preparado por Estefanía Ailén Muravskis y Fabricio Ariel Mennitto para la cátedra de Psicología, Ética y Derechos Humanos, Facultad de Psicología, UBA.

La escena se inicia en la playa de estacionamiento del hospital, donde se produjo un accidente en el que chocaron dos ambulancias. Uno de los pacientes transportados murió de un paro cardíaco y hay serias lesiones entre los paramédicos que viajaban en el vehículo. Se organiza la atención de urgencia, durante la cual se pueden identificar una serie de cuestiones éticas. Siguiendo el método del Racial and Ethical Sensitivity Test (Brabeck, 2000), el reconocimiento de estos puntos permite desplegar el método de deliberación en bioética, transformando al pasaje en un ejercicio extraordinario acerca del tratamiento de las diferencias humanas en el campo de la salud.

La secuencia arranca con la siguiente escena:

Ver fragmento en <http://www.youtube.com/watch?v=KIGkKddfqCw>

1. Uno de los enfermeros que se encuentra malherido recibe la atención inmediata de la Dra. Bailey, jefa de residentes del hospital. Médica experimentada, intenta acercarse para estabilizarlo pero él se muestra autosuficiente, rechaza la ayuda diciendo que su columna está bien y que los daños están localizados en el intestino. Ella acepta el diagnóstico espontáneo de su colega y le permite incorporarse por sus propios medios.

Se abre una primera cuestión ética que roza el **conflicto de intereses**, debido a la doble condición de paciente y paramédico: ¿hizo bien la médica en confiar en el autodiagnóstico o debería haber seguido el protocolo de todos modos?

2. Ya en la camilla de la guardia del hospital, la Dra. Bailey intenta nuevamente acercarse a su paciente para verificar las heridas, pero el hombre se toma el vientre y se niega a que esta mujer lo asista solicitando ser atendido por un médico varón. Se plantea aquí una segunda cuestión ética: ¿tiene derecho un paciente a seleccionar el **género** del facultativo que lo atiende? El paciente se toma el bajo vientre y pide un médico varón. Hasta ese momento, los espectadores no sabemos de qué se trata. Podemos imaginar una castración, una marca de nacimiento en los genitales, una malformación... es decir, algún dato que por razones de pudor el paciente quisiera ocultar frente a una mujer. ¿Sería razonable tal pedido? ¿Forma parte del **derecho a la intimidad** que el paciente tiene? Sería pertinente ejercer tal derecho frente a la urgencia y gravedad del caso?

3. Ella se muestra extrañada, pero acepta la condición y busca un colega de sexo masculino. Llega entonces un segundo médico también de origen afro americano como ella quien se acerca al paciente para asistirlo. En cuanto el paciente lo ve se niega una vez más a ser asistido argumentando en este caso que lo que quiere en realidad es la presencia de un médico “diferente”. Es ahí que ambos profesionales caen en la cuenta que lo que el paciente quiere es que lo asista un médico blanco. Se plantea aquí una nueva cuestión ética: ¿tiene un paciente derecho a escoger el **origen étnico** del profesional que lo asista? Se podría pensar incluso el ejemplo a la inversa, que un paciente negro solicite ser atendido por un “hermano” que conozca mejor sus tradiciones y necesidades —o las restricciones que en la materia existen en países musulmanes, en que las mujeres tienen derecho a ser asistidas por médicas de su mismo sexo. Y una vez más, aplicado a este caso ¿sería pertinente tal pedido frente a la urgencia de la situación?

4. Finalmente la Dra. Bailey accede a este requerimiento del paciente y va en busca de un médico que no sea negro. Dada la emergencia hospitalaria no hay muchos médicos disponibles. Recurre entonces a la sala de cirugía llevándose a una médica de origen asiático, la Dra. Yang, asignada en ese momento a una intervención quirúrgica importante para su desarrollo profesional. La Dra. Yang no está de acuerdo con la

decisión y protesta airadamente pero finalmente se somete a la voluntad de la jefa de residentes. Una nueva cuestión ética es, por lo tanto, si es legítimo que la Dra. Bailey desvíe un recurso profesional para atender la emergencia bajo estas peculiares condiciones o ello supone un **abuso de autoridad**, o en todo caso una exigencia desmedida.

5. Cuando finalmente esta doctora de origen asiático logra asistir efectivamente al paciente se revela que éste tiene en el vientre un tatuaje con una inmensa cruz esvástica. Esa era por lo tanto la razón por la que no quería ser visto ni atendido por los médicos afro americanos. Se plantea entonces una nueva cuestión ética que tiene que ver con la **ideología**. ¿Tiene derecho un paciente que profesa determinado tipo de ideas a no ser atendido por alguien de quien presume una ideología totalmente opuesta a la propia? Y recíprocamente, ¿tiene derecho un médico a negarse a asistir a un paciente cuando este simpatiza con una ideología opuesta a sus tradiciones e historia personal –la Dra. Yang hace referencia a sus ancestros muertos en Auschwitz. ¿Agrega algo sustancial a la situación el hecho de que tal ideología esté reñida con los principios humanos elementales?

6. Finalmente se establece el diagnóstico, se indica la intervención quirúrgica y el paciente debe firmar su consentimiento informado para la operación. El paciente exige entonces la presencia de un médico blanco en la sala de operaciones, temiendo que su vida corra peligro si es intervenido a solas por profesionales opuestos a la ideología nacional socialista. Una vez más, ¿se trata de una exigencia pertinente o desmedida en relación con los principios éticos vigentes?

7. Tratándose ya no de una atención de urgencia – primeros auxilios médicos, durante los que rige el principio de no abandono de paciente- sino de una intervención quirúrgica, ¿tiene derecho la médica a rehusarse a operar a este hombre? O más fuerte aún: ¿tiene obligación la médica de abstenerse de operarlo frente a la fuerte discrepancia ideológica que mantiene con el paciente? Existe allí conflicto de intereses en virtud de las diferencias ideológicas?

8. Finalmente la doctora Bailey realiza la intervención quirúrgica con la presencia de un médico blanco en el quirófano. Y una vez concluida la operación, en el momento de

suturar la herida, la médica desdibuja el tatuaje de la esvástica argumentando para ello una necesidad estética. Busca para esto el acuerdo del médico blanco que asiste a la intervención, quien aprueba tal iniciativa. ¿Es esta conducta acorde a la ética médica o supone un abuso de la función y una intromisión en la vida privada del paciente?

9. Ya en el período post operatorio el paciente recibe la visita del médico blanco que asistió a la operación. El paciente se queja al ver el tatuaje desdibujado y atribuye a la mala fé de la médica ese resultado. Contra las expectativas del paciente, el médico le comunica entonces sus propias convicciones ideológicas, opuestas al nazismo diciéndole que “si hubiera muerto en la operación, el mundo estaría mejor sin él”. ¿Es éste un comentario pertinente y adecuado de un médico a un paciente? ¿Puede el médico transmitir a su paciente sus convicciones ideológicas?

10. En distintos momentos de la intervención que lleva adelante la medica jefa de residentes,(en la aplicación de los primeros auxilios, en la etapa diagnostica, y sobre todo durante la intervención quirúrgica) ella hace pausas durante las cuales invoca a Jesús para que la asista espiritualmente frente al trance por el que está atravesando. ¿Es pertinente esta conducta frente al resto del equipo médico que no comparte esta fe religiosa? Es compatible la labor profesional científica con una **creencia religiosa** puesta en juego en el momento mismo en que se lleva adelante a labor profesional?

11. Durante la intervención quirúrgica, se escucha una música de fondo. Aparentemente se trata de la banda sonora de la serie, pero también se puede conjeturar que la Dra. Bailey, luego de su oración religiosa, decidió operar escuchando una música que la eleve espiritualmente. La pequeña ficción permite interrogar una nueva cuestión ética. ¿Tendría derecho un médico a introducir esta variable en su práctica? Y recíprocamente, ¿podría un paciente solicitar ser operado mientras suena una música de su elección, argumentando para ello la paz y relajación que, no obstante los efectos de la anestesia, emanan de tal escucha?

12. Una vez concluido el proceso la médica asiática pide disculpas a la Jefa de Residentes por la tensión que generada, a la vez que le dirige un reproche y una queja manifiesta. Ella considera que fue elegida para esta intervención y separada de su servicio no en razón de su idoneidad sino de su color de piel, lo cual entiende constituye

un acto de discriminación basado en su origen étnico. ¿Es pertinente ese planteo? ¿Qué tipo de reflexión ética puede introducir ese comentario en la jefa de residentes frente a la estrategia general con que manejó el caso?

Conclusión

La utilización del cine y otros recursos audiovisuales adquiere especial importancia porque pone en juego la noción griega de *pathos*, categoría que Aristóteles consideraba, junto a la razón (logos) y el ethos como esenciales para el desarrollo de una genuina transmisión del conocimiento. El ejemplo seleccionado en el presente artículo es paradigmático de este proceso, porque escenifica la dimensión trágica de toda decisión. Es frecuente que en el campo de la ciencia, profesionales e investigadores se vean confrontados con situaciones conflictivas, en las cuales no hay en sentido estricto una elección “buena”. La dramatización de tales situaciones –a la manera de un moderno teatro griego– los confronta con la angustia frente a una experiencia vital, promoviendo así el acceso a un conocimiento sobre el problema no meramente conceptual sino experiencial. Este ejercicio metodológico, lejos de constituirse en una experiencia de aprendizaje desconectada de la vida cotidiana, apuesta a fortalecer la unión entre el conocimiento científico (saber), la práctica profesional (saber hacer) y la toma de decisiones (saber hacer ahí con esa situación) Contribuyendo a una educación integral de la sensibilidad y el intelecto y recomponiendo el puente, tantas veces roto, de alianza entre la formación académica y el mundo del trabajo.

Bibliografía citada

Aristóteles Poética, Gredos, Madrid, 1974

Badiou, A. (2004) El cine como experimentación filosófica. En *Pensar el Cine* Gomali, G. (Ed.). Buenos Aires: Ediciones Manantial.

Cabrera, J. (1999): *Cine: 100 años de filosofía. Una introducción a la filosofía a través del análisis de películas*. Barcelona: Gedisa.

Cattorini, P. (2006). Bioética e Cinema. Franco Angeli: Milano.

Brabeck, M. et al (2000): Increasing Ethical Sensitivity to Racial and Gender intolerance in Schools: Development of the Racial Ethical Sensitivity Test. *Ethics & Behavior* 10(2), 119-137.

- Carmi, A. (2003) *Informed Consent*. UNESCO Chair Office: UNESCO Chair in Bioethics, University of Haifa.
- Laín Entralgo, P. (1958). *La cura por la palabra en la antigüedad clásica*. Ediciones Antrophos: Madrid.
- Michel Fariña, J. & Gutierrez, C. (2001). *Ética y Cine*. Eudeba: Buenos Aires.
- Michel Fariña, Benyakar, M., et al (2002): International Bioethical Information System: Multimedia sobre Ética en la Educación. *Revista Argentina de Psicología*. Año XXXIV, Nro. 45 119-128.
- Maliandi (1991) *Ética: conceptos y problemas* Biblios: Buenos Aires.
- Ormart, E. (2007) La ética en la evaluación educativa En *Revista Eticanet*. Número 6 Editada por el Centro UNESCO de Andalucía y la Universidad de Granada
- (2008) Estrategias docentes en la enseñanza de la Ética. En *XV Jornadas de Investigación de la Facultad de Psicología y Cuarto Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR*. Facultad de Psicología UBA.
- Sass, Hans-Martin (2007), *Fritz Jahr's Bioethischer Imperativ: 80 Jahre Bioethik in Deutschland von 1927 bis 2007*. Citado por Lolas Stepke, F. Boletín de la OPS, 2007.
- Solbakk, J. (2006) Catharsis and moral therapy II: an Aristotelian Account. *Medicine, Health Care and Philosophy* 9:141-153.
- UNESCO (2005): Universal Declaration of Bioethics and Human Rights.