

# El cine como estrategia de acceso a las complejidades bioéticas en la enseñanza de ciencia y tecnología

Elizabeth Ormart

Elizabeth Acosta; Alba Iribarne; Juan Brunetti;  
Juan Manuel Ciuccio; Carlos Ezeiza Pohl; Joel Gomez;  
Erika Sosa; Samanta Donno

Universidad Nacional de la Matanza

Recibido: 25/11/2024; aprobado 05/02/2025

## Resumen

El presente escrito forma parte del trabajo conjunto del equipo de investigación Proince: Recursos audiovisuales para la transmisión de complejidades bioéticas en el ámbito de la ciencia y la tecnología, dependiente del Departamento de Ciencias Económicas de la Universidad de La Matanza. Partimos de la hipótesis de que el cine permite una aproximación a situaciones dilemáticas complejas del ámbito del desarrollo científico tecnológico a partir del soporte afectivo, cognitivo y actitudinal. Esta triple apoyatura resulta una herramienta privilegiada para la transmisión de dilemas bioéticos en el ámbito de la ciencia, la tecnología y la economía actual. Proponemos una serie de films en los que se recortaron casos dilemáticos para el trabajo con los estudiantes. Consideramos que el acceso logopático a los dilemas morales permite una modalidad de aprendizaje actitudinal transformador.

**Palabras Clave:** cine | bioética | enseñanza | tecnología

*Cinema as a strategy for accessing bioethical complexities in science and technology teaching*

## Abstract

This paper is part of the joint work of the research team Proince Audiovisual Resources for the Transmission of Bioethical Complexities in the Field of Science and Technology, under the Department of Economic Sciences of the University of La Matanza. We start from the hypothesis that cinema allows an approach to complex dilemmatic situations in the field of scientific and technological development based on affective, cognitive and attitudinal support. This triple support is a privileged tool for the transmission of bioethical dilemmas in the field of science, technology and the current economy. We propose a series of films in which dilemmatic cases were cut out for the work with the students. We consider that speech therapy access to moral dilemmas allows for a transformative attitudinal learning modality.

**Keywords:** cinema | bioethics | teaching | technology

## Antecedentes

### 1. Estudios sobre cine y filosofía

“Las ideas ya no se escriben en papel, se escriben en pantallas”  
Ray

Cuentan los cronistas que los hermanos Auguste y Louis Lumière convocaron a la audiencia en el *Salon Indien*, en el sótano del Gran Café de París el 28 de diciembre de 1895; se dice que fueron alrededor de treinta los asistentes de esa tarde y que se proyectaron diez de sus creaciones de no más de 50 segundos cada una, en la que fuese la primera función paga de cine. Las cintas

incluían, entre otras, la salida de un grupo de obreros de una fábrica (*La sortie de l'usine Lumière à Lyon*), un grupo de personas jugando en la playa (*Le mer*) y la muy famosa llegada de un tren a una estación (*L'arrivée d'un train à La Ciotat*). Una curiosa anécdota, conocida en los círculos del cine, cuenta que, durante la proyección de ésta última, los espectadores, ante el inminente peligro que les suponía una locomotora aproximándose a toda velocidad en dirección a ellos, saltaron de sus asientos, embargados por el *terror* y el *asombro*<sup>1</sup> y se precipitaron a la parte trasera del salón para resguardarse e incluso buscaron salir de la sala. Este relato nos adentra en la cuestión del impacto que tiene el cine sobre los espectadores.

Los estudios sobre cine han entrado en interlocución con diferentes disciplinas sociales: psicología, economía, antropología, sociología, filosofía entre otras. En estos estudios podemos diferenciar diferentes aspectos reseñados.

En primer lugar, encontramos estudios sobre la historización del cine y sus posibilidades técnicas. Morin (2001) incluye dentro de sus investigaciones la movilidad de la cámara, la sucesión de los planos, la iluminación de las escenas (sombras, luces), los ángulos de encuadre (picado, contrapicado, etc.), la persecución de algún elemento, el ritmo de las tomas, la música que acompaña las escenas, el montaje, la asimilación de un medio y de una situación por aprehensión, las envolturas (movimientos y posiciones de la cámara), ralentissement y condensación del tiempo, fascinación macroscópica (primer plano), por mencionar algunos. Todo ello lleva a una intencionalidad del realizador, y a un efecto en la sensibilidad del receptor, que puede o no coincidir con la intención del realizador. Esta operatoria técnica produce efectos de dislocación del espacio y el tiempo. El observador puede ser transportado por las escenas a espacios y tiempos diversos al presente. La operatoria sobre el tiempo genera una nueva temporalidad apoyada en el montaje que puede ralentizar, acelerar o subvertir el tiempo (en el flash back) provocando una vivencia subjetiva de la temporalidad, que en los términos de Henry Bergson (2016) configura un vivido indefinible de pasado, presente y futuro. La importancia del montaje y de los tiempos experienciales que construye el cine, fueron percibidos y estudiados casi desde sus comienzos. En 1917, el cineasta ruso Lev Kuleshov explicó el principio de la construcción dinámica de significados en un experimento conocido como “efecto Kuleshov”, en el cual se demostraba cómo se atribuyen intenciones a las imágenes dentro de una filmación dependiendo de la yuxtaposición particular entre ellas. Este principio cinematográfico, el montaje, sería fundamento de la sintaxis fílmica y de toda la tradición rusa formalista.

En este primer nivel encontramos el plano de la imagen que en las primeras reproducciones tenían una intencionalidad realista. El nivel más inmediato, es un nivel de realidad material, con valor figurativo. La imagen cinematográfica, dice Martin (1990), es realidad material por cuanto proviene de un aparato de grabación mecánica que reproduce lo que ha captado de la realidad, lo que ofrece una percepción con tintes de objetividad. La imagen fílmica lleva en sí –al menos, en parte– los elementos clave que le otorgan la impresionante apariencia de realidad.

En segundo lugar, un papel central lo tiene lo ficcional, esto es la narrativa de una historia. Uno de los propósitos principales del cine es contar historias, narrarlas; independientemente del género de la película, de la trama central o de la longitud de la producción las imágenes, la secuencialidad y los cortes través del montaje se deben organizar de tal manera que desarrollen los acontecimientos con una dirección y un sentido determinados. Las primeras películas solo fueron consideradas como tal porque incorporaron por primera vez, más allá del espectáculo visual la narración de una historia. Según reseña Cambra Badii (2018) existe una tradición investigativa, “que se centra en el estudio de la narratividad del cine (Barthes, 1970; Bajtín, 1982; Betettini, 1984; Gaudreault, Jost y Pujol, 1995), es decir, en los aspectos ligados a la narración, a la descripción de la historia y a la argumentación que se esgrime en la estructura narrativa del film”.

El libro de Stamley Cavell, *La búsqueda de la felicidad* nos muestra a través de las comedias de enredo norteamericanas de 1934 a 1949 una narrativa centrada en la dinámica de las parejas, el lugar de la mujer, los estereotipos de familia, etc., que guardan una unidad de sentido, que inauguran y sostienen una historia acerca de la felicidad a través del amor. Carvell (1999) propone “tenemos que dejar que los propios films nos enseñen cómo verlos y cómo pensar en ellos” (p. 63) acerca de la diferencia y la identidad de los personajes y problemas vinculados a la ética de lo bueno, lo malo y la búsqueda de la felicidad como fin último del obrar humano. (eudaimonia aristotélica). En este caso, el eje para agrupar las películas combina el momento histórico que atraviesa la sociedad norteamericana en la década del 30 y el 40 y el tema de las relaciones de parejas que emulan los clásicos de Shakespeare.

Un abordaje temático del cine se propone Dvoskin (2014) en *Pasiones en tiempos de cine*, cuando nos ofrece cuatro grandes temas a través de películas famosas: madres, padres, parejas y vidas cotidianas. El eje para agrupar las películas es temático y remite en su referencia a las obras de Shakespeare, al igual que Carvell. Una modalidad metodológica similar es llevada adelante por Assef (2013), un psicoanalista argentino, que propone leer conceptos del psicoanálisis a través del cine.

Un apartado especial está constituido por las películas y series futuristas presentan un mundo futuro cubierto de temores y fantasías<sup>2</sup> aterradoras. Esta mirada pesimista del futuro es característica de la ciencia ficción contra utópica. A esta visión se la contrapone la denominada ciencia ficción utópica, que plantea los benefi-

cios que la ciencia y la tecnología producirían para la liberación del hombre. *El dador de recuerdos*, es una película en la que la gente del futuro pierde la sensibilidad y la memoria para evitar una rebelión contra la sociedad abúlica en que todos se encontraban. *Gattaca* (Ormart, Michel Fariña, 2014) nos habla de un mundo dominado por la genética convertida en tecnología de disciplinamiento y regulación social, desarrollando el genismo como modo de estratificar la sociedad y hacer una división del trabajo regulada por el ideal cientificista. *In time*, del mismo director de *Gattaca*, nos permite vislumbrar un mundo en donde el tiempo es dinero y la regulación de las masas se basa en esta equiparación de forma literal otorgando vida ilimitada a los ricos y tiempo acotado a los pobres. *¿Qué le paso a lunes?* (2017) Nos plantea el polo opuesto de la serie *Los cuentos de la Criada*, en un futuro de sobrepoblación mundial necesitado de un estricto control de la natalidad, practicando la eutanasia negativa para aquellos que no son primogénitos. La película infantil *Wall E*, describe un mundo en el que la obesidad y el desinterés ha ganado el espíritu humano. Otra CATEGORÍA la constituyen las películas llamadas sagas <sup>3</sup> que contienen varias entregas de una misma temática, tales como: *Los juegos del hambre*, *Divergente*, *Maze Runner*, entre otros. Las series futuristas van por el mismo camino: *Orphan black*, *Black mirror*, *Los cien*. En esta misma línea queda ubicada *Handmaide's tale* (*Los cuentos de la criada*) en el que la sociedad futurista supone un retroceso en la evolución de la humanidad mediada por la ciencia y un retorno a la fase teocéntrica que al decir de Augusto Comte debe ser superada por el ideal positivista. El retroceso de la tecnocracia a la teocracia lleva en sí la creencia rousseaiana de que el estado de naturaleza es preferible a la civilización. Sin embargo, el ejercicio del “cratos” supone poder para manipular a los cuerpos y a las poblaciones y éste se materializa en las diferentes formas de dominación a las que alude Foucault en su obra.

Es central para nuestra propuesta, reseñar el uso “didáctico” del cine. En este grupo referimos la obra conjunta de Allende Felgueroso (Allende Felgueroso y otros, 2003) y otros que propone el trabajo con temas transversales, mediante el cine. *Dark* (Dark, 2005 pp. 463-465) valora el cine como recurso que se suma al portafolio docente de herramientas didácticas, permitiendo el desarrollo conceptual e inclusive crítico como sostiene Piscitelli (Piscitelli, 2012 pp. 98-107).

El trabajo de Marta Libedinsky (2008) sobre estrategias didácticas de cine debate en el aula, se enmarca en

esta misma línea proponiéndolo como recurso que fomenta el pensamiento y la capacidad emotiva. En este último enfoque, el cine tiene un valor instrumental, en el que se lo piensa al servicio de los intereses didácticos.

Sin embargo, la experiencia estética suplementa muchas veces, la intencionalidad didáctica produciendo un acto cocreador por el observador. Así como señalamos, más arriba que el director tiene un propósito y el espectador hace una hermenéutica que suplementa la del realizador, lo mismo ocurre con la finalidad didáctica del docente que se propone el cine como disparador de una situación problemática, como ejemplificador de una temática, como presentación de un momento histórico y este a priori conceptual y pedagógico, es muchas veces excedido por la vivencia estética in situ del estudiante.

Por ello, proponemos en el marco de esta investigación que el cine no presente solo un valor instrumental sino que pueda ser pensado como una nueva forma de acceso al pensar filosófico y creador. Jaspers nos invitaba a ingresar al terreno de la filosofía a través del asombro, la duda y las situaciones límites. Hoy es necesario proponer el cine y las series como nuevas formas de acceder a la filosofía. En este sentido, las obras de Giles Deleuze *Cine 1: imagen y movimiento* (1984) y *Cine 2: la imagen tiempo* (1987) constituyen vías de pensar el cine como una nueva sustancia intermedia entre la cosa en sí y la representación, que da lugar a una nueva forma de aprehensión de lo real transformado en el fenómeno estético del cine. La obra de Julio Cabrera (1999), ha resultado una propedéutica necesaria en este sentido, de este autor tomamos la idea del acceso logopático que conjuga lo racional con el pathos griego.

## 2. El papel del cine masivo y las series en la adquisición de conductas éticas

El cine, como venimos sosteniendo, es una herramienta poderosa para el trabajo en docencia e investigación en el ámbito complejo de la bioética. La hipótesis que guía el trabajo sostiene que el caso situado presentado a través del cine –o la narrativa de las ficciones y los medios audiovisuales– al recortar y generar empatía respecto del problema, permiten la exploración y el acceso logopático de situaciones complejas. En las últimas dos décadas este estilo ha fundado una corriente de pensamiento que trabaja con la potencia narrativa de los escenarios literarios, cinematográficos, teatrales y musicales.

Podemos ubicar tres grandes escenarios: (1) Literario y filosófico, con las obras sobre cine de Alain Badiou, Gilles Deleuze, Julio Cabrera, Jorge Luis Borges, Paul Ricoeur, entre otros; (2) Psicoanalítico, con la obra de Jacques Lacan, Slavoj Žižek, Lou Andreas Salomé, entre otros; y (3) de articulación específica entre bioética y cine, como son las obras de Paolo Cattorini, Michel Fariña y Ricardo García Manrique (2011).

En su conferencia “Pensar el cine” Alain Badiou (2004) desarrolla una hipótesis interesante:

“el cine se distingue del resto de las artes porque no es contemplativa (como la pintura, o la escultura), sino que en el cine el espectador participa del acto mismo de la creación –librando una batalla contra la impureza–. El cine no es por lo tanto una “ilustración” o una herramienta al servicio de los temas éticos, sino una matriz en la cual tiene lugar el acontecimiento ético-estético en sí mismo.”

El Cine masivo o las series en todos sus estilos y para todas las edades expresa la singularidad de una época, de una cultura y una sociedad. Acaso ¿Es esta una virtud del buen cine? O ¿el cine masivo y las series pueden ser los catalizadores de la subjetividad de una época?

Según Edgar Morín (2001),

“el cine como cultura de masas, vive sobre la paradoja de que la producción (industrial, capitalista, del Estado) tiene, al mismo tiempo, necesidad de excluir la reacción (que desvía, que es marginalidad anómica, desestandarización) pero también de incluirla (porque es invención, innovación, originalidad y porque toda obra tiene necesidad de un mínimo de originalidad) y todo se juega, humana, aleatoria, estadística, culturalmente en el juego creación/producción. El problema no es decretar que no puede haber creación original en el sistema capitalista del tipo hollywoodense, [...] es preguntarse cómo ocurre que una producción tan estandarizada, tan sumisa al producto, haya podido producir, sin discontinuidad una minoría de films admirables”. (p. 51)

El cine entonces nos permite acceder a la forma particular de presentación de los dilemas de una época pero al mismo tiempo es ocasión para que nos adentremos al dilema bioético que siempre es situado, singular y para cada sujeto. Poder ubicar las coordenadas de un caso, entendiendo que es una vía regia de acceso hacia la complejidad. En el próximo punto nos detenemos en la cuestión de la construcción metodológica del caso. Estos modelos metodológicos trascienden entonces el modelo didáctico de las herramientas de aplicación e interrogación, para interesarse por las formas de construcción activas de los espectadores. Para ello, es necesario tomar en cuenta la dimensión singular del formato audiovisual.

### 3. El cine como “caso” para la reflexión ética

Dadas las dificultades para la internalización de los principios éticos y bioéticos y considerando que para los casos complejos resulta necesario contar con herramientas que cuestionen tanto las teorías como los cánones establecidos desarrollando metodologías acordes a dicha complejidad. Desde los inicios mismos, la literatura ha desplegado las grandes problemáticas éticas de la condición humana. La pregunta por la existencia que antaño desvelaba a la ciencia, a fines del siglo pasado la retoma el arte –sobre todo en el teatro y en la literatura–. Siguiendo a Nussbaum (Nussbaum, 2008) podemos retomar la distinción que establece entre el arte literario y la historia, donde está última se limitaría a mostrar “lo sucedido” mientras que las obras literarias se abisman a “lo que podría suceder” en la vida humana, y esta es una distinción clave para nuestro abordaje. Aunque los hechos que la historia consigna no son nunca “hechos concretos” ya que existe un trabajo de lectura y de escritura que supone una hermenéutica sobre los mismos, los textos literarios o de ficción abren el juego a lo posible y a lo imposible invitando a la identificación y a la experiencia de posibilidades inexploradas. “La novela no nos exhorta a desear la razón, sino a llegar a ella bajo la luz de la fantasía, entendida como una facultad creativa y veraz.” (Op. Cit. pág. 43).

Nos interesa realizar esta primera distinción por dos motivos: el primero es metodológico y se basa en la utilización de casos reales y/o ficcionales para la deliberación ética. La utilización de “casos reales” es un recurso pedagógico muy difundido en el ámbito de la enseñanza de la ética aplicada y se le suponen grandes ventajas: autenticidad, brevedad del relato, y la posibilidad de desplegar núcleos dilemáticos economizando los tiempos de exposición, sin embargo, la construcción del caso supone ya un primer recorte selectivo donde la posibilidad de resolución queda muchas veces reducida a opciones cerradas.

Aristóteles en la *Poética* realiza una distinción entre historia y tragedia –género que representó la forma dominante de narración moral de la antigüedad griega–; mientras que la historia narra los eventos que han sucedido, la tragedia hace alusión a los eventos o incidentes que *podrían suceder*. Una vez más volvemos a encontrar este margen de posibilidad que amplía y matiza los procesos de toma de decisiones. Pero ¿qué es lo que, actualmente, nos hizo volver a la tragedia para la reflexión ética?



“Las tragedias son historias de un tipo particular: tratan sobre conflictos que parecen no tener solución, conflictos donde no existe la posibilidad de una solución limpia, prolija, clara. No hay lugar para la mediación o para la solución de compromiso. (...) Cualquiera sea la decisión que se adopte, ésta traerá aparejado un grado de desdicha y sufrimiento para alguna de las partes. (...) En una situación trágica la elección se encuentra determinada por una doble restricción: no existe una solución libre de culpa y al mismo tiempo se está forzado a tomar una decisión... no es posible abstenerse. (Solbakk, 2012, pp. 34-35.)

Aunque existen diversos modos de abordar la utilización de casos para la reflexión ética, podemos agruparlos siguiendo cuatro ejemplos de la deliberación moral: “literarios, ostensivos (tomados de la vida real), Hipotéticos (casos de situaciones o acontecimientos que han tenido lugar o *podrían tener lugar* sin obligarnos a rescribir la física o cambiar nuestra concepción básica de cómo funciona el mundo) e imaginarios (suponen posibilidades lógicas que sólo podrían darse en mundos muy diferentes del nuestro)” (Jamieson, 1995) pensar cualquiera de estos escenarios para la construcción de “un caso” supone admitirlos como fuentes susceptibles de información novedosa que permite revisar nuestras creencias, cuestionar nuestros juicios habituales y reconsiderar nuestro orden de prioridades (...) Un tratamiento minucioso de los casos es imprescindible para revitalizar la imaginación y la creatividad epistemológicas (Hidalgo; Tozzi, 2010). Cualquiera de estos escenarios llevados a la pantalla se convierte inmediatamente en ficciones, ya que, aunque quieran reproducir un caso real, el recorte, el modo de mostrarlo, el montaje, el uso de las imágenes, las elecciones narrativas, etc. Son en primera instancia producidos por una construcción del cineasta y en segundo lugar, por una hermenéutica del observador.

Existen diversos argumentos a favor y en contra del uso de casos, sin embargo, es innegable que la utilización de casos motoriza la reflexión posibilitando la formulación de nuevas ideas y estrategias analíticas.

“Identificar algo como un caso no sería entonces simplemente ver en él un hecho particular encerrado en su singularidad, sino una unidad portadora de información novedosa susceptible de hacernos revisar nuestros conceptos y generalizaciones, de cuestionar nuestros juicios habituales. De este modo, la justificación del razonamiento por casos no consiste simplemente en que permita enunciar una regla general, válida para todos los casos semejantes, sino antes bien que desencadene un proceso de revisión de nuestras creencias, y por ende, de la aplicabilidad de generalizaciones, términos generales (sea de proceso o de estructura) o reglas que de otro modo aplicaríamos de manera casi automática. Lo que el caso suspende es el “automatismo” de la aplicación de generalizaciones o términos, obligándonos a reconsiderarlos para hacerlo tratable.” (Op. Cit. Pág. 310).

Quisiera detenerme en el análisis de Alcira Bonilla (Bonilla, 2017) sobre la importancia que tiene en la historia de la ética el estudio de casos, diferenciado tres aspectos:

“a) desde hace unos años y en relación con diversas disciplinas se ha generado un movimiento que convierte el estudio de casos en instrumento privilegiado de la investigación y la enseñanza de la ética (como muestra más inmediata: el buscador Google registraba el 29 de setiembre de 2002 más de novecientas entradas sobre Ethics Case Studies); b) sin embargo, esta práctica extendida no refleja unanimidad acerca de la definición misma de “caso” ni acerca de su valor pedagógico, si bien en casi todos los textos de ética aplicada en cualquiera de sus sectores aparecen colecciones de casos analizados; c) entre los defensores del estudio de casos pueden distinguirse dos posiciones fundamentales: la de aquellos que consideran un valor meramente ilustrativo de los casos o la de quienes les otorgan un carácter de herramienta útil, sobre todo para la resolución de problemas no tradicionales, inevitables en la ética contemporánea que tiene que aportar elementos para elaborar juicios morales y tomar decisiones inéditas en un universo de cambios acelerado” (Op. Cit. Pág 1-2).

En resumen, en este escrito proponemos el trabajo con casos pero no propuestos en un manual de ética sino en el recorte de escenas ficcionales que llamamos casos pero que incluyen una diversidad de variables y un impacto empático particular que no se encuentran presentes en el caso de manual.

#### 4. Tragedia, catarsis y pathos

Para Aristóteles,

“la tragedia es pues imitación de una acción elevada y completa, que posee una medida; con un lenguaje sazonado con cada una de las especies [de sazonomiento] por separado en las partes, actuando y no por medio de una narración, y que a través de la conmiseración y el temor, produce la purificación de estos afectos.” (Aristóteles, 2009).

En esta frase Aristóteles anuda el ejercicio de la tragedia con la purificación (catarsis) de cierto pathos (conmiseración o *empatía*) y *temor*<sup>4</sup>. El cine es un moderno teatro griego que permite al espectador la catarsis aristotélica.

Según Michel Fariña (Michel Fariña; Solbakk, 2012)

“El proceso de identificación con personajes de la ficción favorece una involucración afectiva e intelectual del espectador. De ese modo el cine logra instalarlo en determinadas situaciones que al mismo tiempo son reconocibles en la vida y que le hacen experimentar, a través de otro, conflictos, dilemas, aventuras, pasiones o encuentros siniestros.”

Las tragedias griegas son reencontradas una y otra vez con renovados ojos y se constituyen en fuentes in-

dispensables para el tratamiento y la reflexión de los problemas éticos y morales contemporáneos. Trabajar con la tragedia supone recuperar cierta puesta en escena de la dimensión trágica inherente al acontecer de la acción humana. Aristóteles en la *Poética* decía que el objetivo de la representación trágica era la de producir algún tipo de *catarsis* –o purificación– en la audiencia a partir de dos emociones básicas: *eleos* y *phobos*. El tema de la catarsis aristotélica es muy amplio y controvertido ¿se trata de una descarga o purificación intelectual, emocional, somática, estética...? ¿O tiene lugar en todos estos niveles a la vez? ¿Por qué sería de utilidad tal indagación? Lacan sostiene que la tragedia está en la raíz de nuestra experiencia, tal como lo testimonia la palabra clave, la palabra pivote, de *catarsis*. Se trata de *una descarga, de una emoción que quedó en suspenso*. Mediante la compasión y el temor se produce la catarsis de las pasiones.

“Las emociones son el resultado del estado de apertura del ser humano hacia aquellos objetos que considera valiosos y que escapan a su completo control, revelando sus limitaciones pero también los recursos con los que cuenta el ser humano para desenvolverse en un mundo de conflictos y azar.” (Nussbaum; Putnam, 1992, pp. 27-56.)

La utilización del cine y otros recursos audiovisuales adquiere especial importancia porque pone en juego la noción griega de *pathos*, que como venimos señalando es una categoría que Aristóteles consideraba, junto a la razón (*logos*) y el *ethos* como esenciales para el desarrollo de una genuina transmisión del conocimiento. En toda situación dilemática, real o ficcional se vuelve paradigmática la dimensión trágica de toda decisión. Es frecuente que en el campo de la ciencia en el que se ponen en juego las diatribas bioéticas, profesionales y bioeticistas se vean confrontados con situaciones conflictivas, en las cuales no hay en sentido estricto una elección “buena”. La dramatización de tales situaciones en el cine y las series –a la manera de un moderno teatro griego– nos confronta con la angustia frente a una experiencia vital, promoviendo así el acceso a un conocimiento sobre el problema no meramente conceptual sino experiencial. Aristóteles en la *Poética* describe los mecanismos internos de la dramaturgia enlazando las emociones sobre el pensamiento. 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 universitaria y el mundo de la inserción laboral del egresado.

Stanley Cohen (2001) plantea en *Estados de negación* las dificultades que observa para que los sujetos se impliquen verdaderamente en las situaciones de violación de los derechos humanos. Lo que llama *estado de negación* provoca una obnubilación en el o los sujeto/s, paralizándolos en la acción. Este ensayo nos ayuda a pensar, por la negativa, los mecanismos que se ponen en juego para no hacer algo en determinadas situaciones. Según Cohen, la falta de intervención es probable cuando la responsabilidad es difusa, cuando las personas son incapaces de identificarse con la víctima, cuando no pueden imaginar una intervención efectiva, etc. Esta falta de acción no sólo se observa a nivel individual sino también a nivel de la comunidad cultural, étnica o nacional a la que se pertenezca. En esta línea el autor señala “La negación incluye *cognición*, (no reconocer los hechos) *emoción*, (no sentir, no ser perturbado) *moralidad* (no reconocer lo que está mal o su responsabilidad) y *acción* (no tomar medidas activas en respuesta al sufrimiento.” (Cohen, 2001).

Por oposición a los estados de negación, concluimos que un verdadero aprendizaje de la ética se produce cuando hay *cognición*, *emoción*, *moralidad* y *acción*, es decir, cuando los sujetos reconocen los hechos, los sienten, se sienten responsables de ellos y obran en consecuencia. Pensamiento, sensibilidad y acción se encuentran entramados de modo tal que, a diferencia de lo que pensaba Sócrates, con saber que es lo bueno no alcanza para obrar bien. Pero para saber qué es lo bueno, tampoco alcanza con razonarlo, como cree Lipman en su propuesta de enseñanza de la filosofía. El recurso audiovisual es una matriz de sensibilización colectiva e individual, en el que cada sujeto desde su propia experiencia es impactado y realiza un cambio actitudinal necesario para la modificación del quehacer bioético.

Nussbaum (Op. Cit pag 37) propone pensar las emociones como asociadas a lo cognoscitivo, esta visión integral del ser humano nos permite proponer un análisis racional y emocional enlazada, superando el dualismo mente cuerpo. En tanto que hay acceso, hablar de las emociones en términos de cogniciones-evaluadoras no implica afirmar la existencia de algún tipo de cálculo o cómputo; al contrario, sentir una emoción supone abrirse al valor de cosas que existen fuera de los propios sujetos y, en cierta medida, abandonar el objetivo del control absoluto sobre nosotros mismos y lo que nos rodea. Por consiguiente, la razón práctica no es calculadora como para el utilitarismo, ni solamente racional como para Kant es logopática.

Película	Posibles temas/orientaciones
Una mente brillante (Howard, 2001)	La creencia como dimensión irracional de la ciencia. La dimensión subjetiva de la creencia. Dilema bioético: tecnología psiquiátrica vs calidad de vida
En busca de la felicidad (Muccino, 2006)	El modelo neoliberal del trabajo. Amartya Sen vs Fridman y Hayek. Dilema bioético: mercado vs justicia social
El nombre de la Rosa (Annaud, 1986)	El proceso de investigación. El paradigma geocéntrico y las ideas de Aristóteles en la Edad media. Los orígenes del método científico. Dilema bioético: dogmatismo vs conocimiento
Matrix (Wachowsky, 1999)	La alegoría de la caverna. Mitos tecnológicos. Dilema bioético: El desarrollo biotecnológico y el avance sobre lo humano.
Yo robot (Proyas, 2004)	Mitos tecnológicos. El desarrollo de la IA y los temores sobre la pérdida de lo humano.
Ambiciones que matan (Un lugar bajo el sol) Stevens, 1951	La ética Kantiana. Dilema bioético: la dignidad humana versus las inclinaciones.

## 5. En camino hacia los resultados

A partir del presente planteamiento hemos recurrido a una minuciosa selección de obras cinematográficas para escenificar algunas situaciones dilemáticas en el ámbito de la formación de estudiantes en la Carrera de ciencias económicas. Cada investigador identificó ciertos casos ficcionales que permitieron situar un dilema bioético en el terreno del desarrollo científico tecnológico en el que se encuentra inmerso el actual sistema capitalista.

## Discusión

La película *El nombre de la rosa* (Jean-Jacques Annaud, 1986, Alemania del Oeste (RFA <sup>5</sup>)) recrea un momento particular –el siglo XIV– ubicado en la baja Edad Media (Romero, 2014 [1949]), período histórico que abarca desde la segunda mitad del siglo XIII hasta finales del siglo XV, en el cual transcurre la crisis del orden medieval, la cual cobra relevancia y hace evidente sus signos durante el siglo XIV y que prefigura cambios notales en el pensamiento y cosmovisión de la época anticipando lo que posteriormente se definirá como pensamiento característicamente moderno (Romero, 2014 [1949]).

En la película *El nombre de la rosa*, se hace visible cierta tensión manifiesta en su protagonista, el fraile Guillermo de Baskerville cuando en el desarrollo de su pesquisa dirigida a averiguar el autor de los crímenes producido en la abadía se encuentra con su doble condición de fraile franciscano que aplica el método científico y su búsqueda por la verdad –la identidad del autor material e intelectual

de los crímenes acontecidos– y su condición previa de miembro de un tribunal de la Inquisición, roles que colisionan en la misma persona y establecen un entredicho acerca de la verdad como condición última y necesaria que impulsa la investigación científica, que entra en contradicción con el rol del inquisidor que solo buscará pruebas en pos de demostrar los supuestos actos heréticos de un acusado. Esta tensión que se manifiesta en el protagonista de la película plantea un dilema ético acerca del valor de la verdad en la investigación científica y su relación con los contextos históricos, sociales, políticos y morales en donde el científico desarrolla su actividad (Klimosvky, 1994).

La película por su parte, transmite la tensión entre el paradigma de conocimiento científico imperante desde la antigüedad por parte del Aristotelismo, manifestado en el geocentrismo que durante trece siglos había ocupado la cosmovisión occidental y que define claramente el modo de pensar y hace ciencia hasta bien entrado el siglo XV (Moledo y Magnani, 2006), y trae a cuenta desde sus primeras escenas la forma de hacer y pensar la ciencia en el siglo XIV por parte de uno de sus protagonistas –el fraile franciscano Guillermo de Baskerville <sup>6</sup>– cultor del mismísimo Occam por él declarado, y que en base a un procedimiento de corte inductivo empirista establece la dirección en que había huido el caballo preferido del abad llamado *Brunello*.

En la escena al principio de la película en la cual el fraile Guillermo de Baskerville elabora y prueba su teoría sobre la dirección que había tomado el caballo del abad, que permite ilustrar el uso del razonamiento inductivo en el marco del empirismo propuesto por Roger Bacon y materializado en la figura de Guillermo de Occam, así como

el uso de una metodología de la investigación basada en el modelo clásico de la ciencia formulado por Aristóteles, metodología que se ve representada en la película también en las diferentes pesquisas que el protagonista lleva a cabo para develar el autor de los crímenes de la abadía.

La película “*Una mente brillante*” (Howard, 2001) relata la vida de John Nash, un genio de las Matemáticas a partir del momento que inicia sus estudios en Princeton. Nash se encuentra exigido por publicar, tanto por el presidente del Departamento de Matemáticas como por su rivalidad con Hansen, con quien comparte la beca Carnegie. Se niega a realizarlo hasta que encuentre una idea realmente original. En determinado momento, Nash tiene un desencadenamiento psicótico que requiere su internación en un psiquiátrico. A lo largo de la trama el protagonista va enfrentando los desafíos de su enfermedad, esquizofrenia paranoide (presenta delirios y alucinaciones). Esto afecta a su condición física, a sus relaciones familiares y amistosas, no solamente por su patología, sino sobre todo por los tratamientos a los que va siendo sometido.

Esta película nos va a plantear un dilema bioético con respecto a la intervención médico-psiquiátrica clásica, en contraposición a la calidad de vida del psicótico cuando se lo considera desde su “saber hacer”.

En *busca de la felicidad* (Muccino, 2007), nos impacta por su desarrollo del sistema neoliberal y el impacto que tiene en la vida del protagonista. Este film se encuentra contextualizado en los años 80 en Estados Unidos, con la presidencia de Ronald Reagan, mostrando una sociedad de modelo neoliberal, que expresa distintas visiones de lo que se vivió en ese momento, a través de la vida del protagonista y como tuvieron impacto ciertas políticas en su vida cotidiana.

Este material audiovisual resulta válido para las discusiones que dan en el módulo de ética respecto al modelo neoliberal, las nociones de oferta y demanda y las distinciones que hay entre las formulaciones teóricas de Hayek y Friedman, respecto de las de Amartya Sen, dentro de los dilemas éticos de mercado versus la justicia social.

En la película *Matrix* (Wachowsky, 1999) y en *Yo robot* (Proyas, 2004) avanzamos hacia un futuro distópico centrado en el avance de las máquinas y el aplastamiento de la subjetividad que queda reducida a una fuente de energía. La tecnología desde hace décadas viene de alguna manera reemplazando las capacidades que para el funcionamiento del sistema económico realizan los seres humanos. En principio fueron máquinas con características primarias, más adelante robots que realizaban tareas rutinarias, y de precisión en los procesos, de manera económica, eficien-

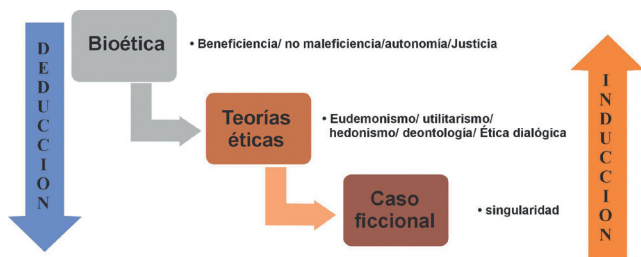
te y eficaz. Actualmente la tecnología informática y más específicamente la IA, está tomando un rol de protagónico en la acción de pensamiento. Los defensores de la IA, aducen que las características principales del ser humano, como sentir y emocionar no han podido ser replicada hasta el momento. (González Arencibia & Dagmaris, 2024). Las autoras aportan una serie de pistas, pautas, aproximaciones del futuro que aún no se ve, 25 años antes describen argumentos de gran importancia en cómo se deben analizar los problemas de humanidad.

La historia del film *Un lugar bajo el sol* se basa en la novela *Una tragedia americana* y este título tal vez permite anticipar con más claridad el centro de la temática. George Eastman (Montgomery Clift) se encuentra envuelto en una verdadera tragedia generada en gran parte por los principios morales y de ideales de la sociedad norteamericana de mediados de siglo XX. Un dilema ético supone una elección del sujeto frente a una situación cuya resolución implica optar por uno de los polos en los que oscila su decisión. En este caso podemos apreciar que el protagonista oscila en un drama interior entre lo que se le presenta desde una moral heterónoma hecha de mandatos recibidos de donde surgen obligaciones morales y una moral de los bienes o utilitarista donde se le presentan los deseos de progreso y ascenso social dentro de los parámetros de un bienestar personal. a George lo atraen los deseos de una vida con Ángela que le permitiría incluirse en una clase social a la que no pertenece por origen, gozar de los beneficios de la clase alta y disponer de los bienes y placeres que otorga la sociedad capitalista que promete la realización del sueño americano. Esto se opone al futuro de vida austera o incluso de pobreza que le anticipa la propia Alice pero en la que podrá cumplir con los mandatos materno/paternos de una moral de lo correcto. Así planteada la cuestión parece haber un polo del deseo y otro del deber muy evidentes. Pero cabe pensar que también sus deseos están infectados de mandatos sociales disfrazados de deseos precisamente en una sociedad que fagocita el deseo del individuo y lo reemplaza por lo que debe desear. Es así que se presenta el deber disfrazado de deseo tal como lo exige una moral del consumo y del bienestar establecido según las normas del modelo social imperante. Por lo tanto, podría entenderse que también los deseos de George son el resultado de una moral heterónoma o de lo que debe hacer para ser feliz. La pregunta será siempre qué es lo que desea George realmente y si tiene espacio siquiera para preguntárselo.



## Reflexiones finales

A modo de conclusión, proponemos un gráfico que permite visibilizar el recorrido, que sugerimos en la vía inductiva desde el caso singular hacia los principios rectores y luego, podrá ser comprendido de forma deductiva, como un segundo momento vinculado a la lógica del conocimiento pedagógico.



Cuadro de elaboración propia.

En el recorrido hemos propuesto el dilema ético como un punto de encuentro de los distintos filmes. Los

protagonistas se encuentran frente a estos dilemas en los que se ven confrontados una serie de valores sociales e individuales, cuya resolución resulta compleja pues supone ponderar todos estos elementos.

Asimismo, para el planteamiento de los dilemas éticos y su fundamentación contamos con las clásicas teorías éticas: eudemonismo, hedonismo, utilitarismo, deontología kantiana y la ética del discurso que nos permiten ponderar diferentes elementos en la decisión de los protagonistas como: felicidad, placer, deber, intención y consecuencias, bienestar, entre otros.

Finalmente, como marco de principios rectores disponemos de los cuatro principios bioéticos: autonomía, justicia, beneficencia y no maleficencia que establecen los mínimos esperables en torno a las decisiones.

Desde esta metodología de abordaje garantizamos un recorrido desde el pathos situacional hacia un marco teórico y de principios generales. Permitiendo una enseñanza de los dilemas de la bioética contemporánea vividos desde el pathos fílmico.

## Referencias

- Allende, F. (2003) *Cine y transversales. Treinta películas para trabajar en el aula*. Mensajero.
- Aristóteles (2009) *Poética*. Buenos Aires: Colihue. Pág. 43 y 44.
- Assef, J (2013) *La subjetividad hipermoderna*. Grama.
- Badiou, A. (2004). En *Pensar el cine, I: imagen, ética y filosofía*. Argentina, Buenos Aires: Manantial.
- Bergson, H. (2016). *Memoria y vida*. Alianza.
- Bonilla, A (2017) El estudio de casos: pros y contras. En línea: <http://slidepdf.com/reader/full/bonilla-el-empleo-de-casos-en-la-ensenanza-de-la-etica-2/12>
- Cabrera, J. (1999): *Cine: 100 años de filosofía. Una introducción a la filosofía a través del análisis de películas*. Gedisa.
- Cambra Badii, I. (2018) Pensar el cine. La narrativa de películas y series como matriz metodológica para el tratamiento de problemas complejos. En *PROMETEICA - Revista de Filosofía y Ciencias*– nº 17 [62-76].
- Carvell, S. (1999) *La búsqueda de la felicidad*. Buenos Aires: Paidós. Pág. 34.
- Cohen, S. (2001) *Estados de negación*. UBA Derecho Pág. 29.
- Deleuze, G. (1984) *Estudios sobre cine 1. La imagen – movimiento*. Paidós.
- Deleuze, G. (1987) *Estudios sobre cine 2. La imagen – tiempo*. Paidós.
- Dark, M. L. (2005). Using science fiction movies in introductory Physics. *The Teacher Physics*, 43, 463-465.
- Dvoskin, H (2014) *Pasiones en tiempos de cine*. Letra viva.
- Hidalgo, C. & Tozzi, V. (2010) Filosofía para la ciencia y la sociedad. Capítulo XI *Casos y casuística en la investigación social contemporánea*.
- Gianella, A.E. (2004). *Introducción a la Epistemología y a la Metodología de la Ciencia*. Editorial Avatar.
- Eco, U. (1985). *El nombre de la rosa*. Ediciones de la Flor.
- Eco, U. (1987). *Apostillas a El nombre de la rosa*. Lumen/ Ediciones de la Flor.
- Eco, U. (2012). *Confesiones de un joven novelista*. Colección Biblioteca Umberto Eco. Sudamérica.
- Jamieson, D. (1995) “El método y la teoría moral”, en Singer, P. *Compendio de Ética*, Madrid, Alianza, pp. 637 citado por Bonilla, A (2014) El empleo de casos en la enseñanza de la ética. Pág. 648 En línea: <https://fdocumento.com/document/bonilla-el-empleo-de-casos-en-la-ensenanza-de-la-etica.html>

- Klimovsky, G. (1994). *Las desventuras del conocimiento científico. Una introducción a la epistemología*. A-Z Editora.
- Libedinsky, M. (2008) *Conflictos reales y escenas de ficción*. Noveduc
- Martin, M. (1990). *El lenguaje del cine*. Gedisa.
- Michel Fariña, J. y Solbakk, J. (Comps.) (Bio)ética y cine. *Tragedia griega y acontecimiento del cuerpo*. Letra Viva.
- Moledo, L. y Magnani, E. (2006). *Diez teorías que conmovieron al mundo (I). De Copérnico a Darwin*. Capital Intelectual.
- Morin, E. (2001). *El cine o el hombre imaginario*. Paidós. (p. 51)
- Nussbaum, M (2008) *Upheavals of Thought. The Intelligence of Emotions*, Cambridge, Cambridge University Press, 2001 (trad. cast.: *Paisajes del pensamiento. La inteligencia de las emociones*, Barcelona, Paidós, 2008, pp. 22.
- Ormart, E. & Michel Fariña, J (2014) Editorial: Reprogenética y subjetividad en Revista *Aesthetika*. Volumen 10 / Número 1. Junio 2014. [1-5].
- Piscitelli, A. (2012). Video TV, ergo sum. Cuando la cultura audiovisual también sirve para pensar(se) y hacer pensar. En G. Orozco (coord.), *TV Morfosis: la televisión abierta hacia una sociedad de redes* (pp. 98-107). México: Universidad de Guadalajara / Tintable.
- Romero, J.L. (2014). *La Edad Media*. Fondo de Cultura Económica.

---

<sup>1</sup> La cursiva es mía.

<sup>2</sup> Los temores y fantasías de las obras contra utópicas son similares a las que expresan los usuarios de las TRHA en talleres para receptores de gametos donados.

<sup>3</sup> El término saga se utiliza para referirse a una narración parecida a una epopeya familiar que se extiende a varias generaciones, dividida en episodios, actos o volúmenes; o simplemente de forma imprecisa a cualquier historia en varias entregas

<sup>4</sup> La cursiva es mía y refiere a una cursiva anterior, la comentada por la primera proyección de cine en una sala.

<sup>5</sup> <https://www.filmaffinity.com/ar/film288865.html> Fecha de acceso:10-2-2024

<sup>6</sup> Umberto Eco hace referencia en la novela *El nombre de la rosa* a numerosas fuentes de intertextualidad, como por ejemplo el apellido “Baskerville” del fraile franciscano protagonista del relato que lo emparenta con la “short story”, *El sabueso de los Baskerville*, publicada por entregas entre 1901 y 1902 por el escritor británico Arthur Conan Doyle, creador del prototipo de detective moderno –Sherlock Holmes–, quién a semejanza de Guillermo de Baskerville aplica un método riguroso de análisis e investigación, que emplea cadenas inductivas a partir de hechos insignificantes que nadie ve o destaca, por el uso de paradojas triviales o brillantes, y por sus largos momentos de ensimismamiento previo a un descubrimiento. Nota del autor de este trabajo, basada en el estudio preliminar de Mariela Aquilano sobre el relato *El sabueso de los Baskerville* de Sir Arthur Conan Doyle, edición traducida por Mariela Aquilano, Editorial EME, Marketing Editorial, Montevideo, Uruguay, 2015. La intertextualidad mencionada refleja exclusivamente la posición del autor de este trabajo.