

Medicina de familia y cine: un recurso humanístico para educar la afectividad

P. González-Blasco^a, A.F.T. Roncoletta^b, G. Moreto^c, M.R. Levites^d y M.A. Janaudis^e

Medicina y humanismo

Cuidar del enfermo: ésta es la razón de ser de la medicina, su origen histórico y la esencia de la profesión médica. El médico está en función del paciente para cuidarlo con ciencia y dedicación. Y cuidar exige, en primer lugar, comprender; sin comprensión de la persona, difícilmente se dispensarán los cuidados adecuados. Una comprensión que debe trascender la enfermedad, para alcanzar a la persona que la padece, y el significado que la enfermedad supone para el enfermo. El médico necesita, para cuidar correctamente, incorporar una perspectiva antropológica de la enfermedad que le permita comprender al paciente en su enfermar concreto. Y como su ciencia es primordialmente práctica, deberá ser también la suya una antropología activa que se difunda capilarmente en su actuación clínica. Humanismo y antropología no son para el médico un apéndice cultural, o complemento interesante de su formación, sino una perspectiva necesaria para ejercer con eficacia su profesión, fuente de conocimiento, y base para adoptar una postura sobre la cual construir su identidad como médico¹.

El humanismo es para los médicos verdadero principio de conocimientos que son tan importantes –ni más, ni menos– que los adquiridos por otros médicos que siendo tal vez más científico-positivos no por ello son más verdaderos. Todos los recursos de que el médico puede disponer convergen sobre la persona del enfermo cuando lo que se pretende es cuidar. Humanismo y técnica, ciencia positiva y arte, son caminos sinérgicos del instrumental diagnóstico y terapéutico del hacer médico. Algo de esto

quería decir Marañón cuando comentaba que «el humanismo, ambicioso y al mismo tiempo humilde, sirve para madurar para fijar, para hacer prudente y eficaz el instrumento de la profesión»². El progreso de la técnica, los adelantos de la ciencia positiva se encargaron –más por abundancia que por deseo explícito– de distraer al médico del motivo real de su misión: el cuidado de la persona enferma. Dar más atención al proceso de investigación y al conocimiento de las afecciones que al enfermo, que corre el riesgo de perder su identidad en un laberinto de novedades es el resultado de esa distracción histórica, de un olvido de la razón de ser de la medicina. A esta distracción se la denomina deshumanización de la medicina, curiosa paradoja, que ahora nos empeñamos en rehumanizar. Reconquistar para el médico la postura humanística, que nunca debería haber perdido, es el desafío actual que se nos propone. Aprender a integrar el progreso científico en un contexto humanista para colocarlo al servicio del enfermo sería el núcleo de este proceso, verdadero regreso al origen, asimilando el presente saturado de utilísima tecnología.

Recuperar el humanismo no es imposición de una visión «romántica» de la medicina, ni siquiera una estrategia de actuación para trabajar «más humanamente» las situaciones que por su naturaleza lo requieren como, por ejemplo, la relación médico-paciente. La perspectiva humanística es una obligación de rigor científico, ya que sin el humanismo la ciencia médica estaría amputando una de sus fuentes científicas del saber. El humanismo es innato a la profesión médica. Un médico sin humanismo no es propiamente un médico sino más bien una especie de «mecánico de personas»³.

Las circunstancias actuales, de vertiginoso progreso técnico, exigen ampliar proporcionalmente el ámbito del humanismo médico y encontrar un nuevo punto de equilibrio, moderno, propio de los días actuales. El humanismo que hoy se necesita, es un humanismo moderno –de siglo XXI en las formas, sin omitir la densidad antropológica de fondo.

Y es justamente en esta carencia donde pecan muchos de los intentos humanizantes que, casi espasmódicamente y como sacudiéndose el exceso de técnica que empalaga, proponen editar un humanismo de otras épocas. Son como clamores de añoranza de un humanismo de tiempos pasados que no corresponden –ni se pueden encajar– en la mentalidad actual.

^aDirector Científico de SOBRAMFA. Sociedad Brasileña de Medicina de Familia. São Paulo. Brasil.

^bDirectora de Graduación de SOBRAMFA. São Paulo. Brasil.

^cCoordinadora de Programas Internacionales de SOBRAMFA. São Paulo. Brasil.

^dDirector del Programa Fitness de Residencia Médica de SOBRAMFA. São Paulo. Brasil.

^eSecretario General de SOBRAMFA. São Paulo. Brasil.

Correspondencia: Pablo Gonzalez Blasco.
Rue las Camelias, 637. 04048 São Paulo. Brasil.
Correo electrónico: pablogb@sobramfa.com.br

Manuscrito recibido el 11 de noviembre de 2004.
Manuscrito aceptado para su publicación el 22 de febrero de 2005.

Palabras clave: Medicina de familia. Humanismo. Cine. Educación médica. Educación de afectividad.

¿Cómo construir este nuevo humanismo, sin reimprimir de modo simple humanismos de tiempos pasados con aroma de naftalina? Ésta es la misión de la universidad, y de todos los que están comprometidos en el proceso formativo de los futuros médicos. Encontrar caminos para un humanismo actual, como perfil moderno, que consiga equilibrar un progreso cuyos adelantos se cuentan por minutos. Esto requiere metodología, sistemática, como si se tratase de aprender a hacer de nuevo lo que en otros tiempos tal vez se practicaba espontáneamente, o mejor dicho, culturalmente. De lo contrario, se continuarán formando profesionales deformes, técnicamente habilitados, con serias deficiencias humanas. Médicos que no siendo equilibrados desconocen la perspectiva personalista de la enfermedad y, naturalmente, no consiguen conquistar la confianza del paciente que busca ayuda.

Humanidades y educación médica

Las humanidades, cuando son incorporadas en el proceso formativo académico, surgen como importante recurso que permite desarrollar la dimensión humana del profesional. Es ésta una dimensión profesional imprescindible por ser, justamente, la que el paciente mejor nota, y sobre la que hace recaer sus solicitudes. El paciente quiere, sobre todo, un médico educado, esto es, alguien que no tenga sólo conocimientos técnicos, sino que sea capaz de entenderlo como un ser humano que tiene sentimientos, que busca una explicación para su enfermedad, y requiere amparo en su sufrimiento⁴. Para lidiar con estas realidades las humanidades ayudan y, sobre todo, educan. Educar es mucho más que entrenar habilidades: implica crear una actitud reflexiva y un deseo continuado de aprender.

La busca 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. Estos proyectos —que cristalizan en líneas de investigación— tienen como denominador común el postulado de que las artes ayudan a comprender las emociones humanas, las actitudes del enfermo y, en último término, ayudan al médico a cuidar correctamente del paciente. Los objetivos educacionales de esta incorporación formal de las humanidades en el proceso formativo de los estudiantes de medicina son, principalmente, el despertar actitudes y valores, muchas veces inesperados en los propios estudiantes. No se miden los objetivos por los resultados finales —siempre difíciles de cuantificar, tratándose de cualidades— sino por la capacidad de comprensión del ser humano que el propio proceso se encarga de ampliar. Un proceso que pretende educar y no sólo entrenar⁵.

Un estudio interesante⁶ analiza la percepción de los estudiantes de medicina relacionada con lo que interpretan como deficiencias en su formación humana. Los mismos estudiantes apuntan dos motivos que pueden explicar estas carencias. Por un lado, el hecho de que el currículum está saturado de nuevas técnicas y conocimientos científico-

positivos, sin dejar espacio para cuestiones de orden humanístico. El segundo motivo, de más difícil solución, también salta a la vista: es mucho más fácil enseñar técnica que promover cambios de actitudes frente a la vida y fomentar valores, que es el núcleo de la formación humanística.

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. Cursos curriculares —obligatorios o electivos— son ofrecidos en facultades de medicina, algunos con experiencia de años de funcionamiento, otros todavía con carácter pionero. Literatura y teatro⁷, poesía⁸, ópera^{9,10} y artes¹¹ componen el mosaico de posibilidades que los educadores utilizan para ayudar al estudiante a construir su identidad equilibrada, su formación completa. El cine también empieza a surgir entre las publicaciones como un recurso útil en el universo de la educación médica¹²⁻¹⁴. Y dentro de este esfuerzo educacional justo es reconocer que la Medicina de Familia como disciplina académica se empeña, por su propia naturaleza, en ofrecer un contexto formal para desarrollar estos proyectos^{12,14,15-18}.

El universo del estudiante: una cultura de la emoción y de la imagen

Si comprender al paciente es requisito imprescindible para la práctica médica, y punto de partida en el esfuerzo por humanizar al médico —recordándole sus raíces—, comprender al alumno, futuro médico, será también el primer paso en el proceso de cualquier intento de formación humanística académica.

La dimensión afectiva —educación de las emociones— se presenta con particular importancia en los días de hoy, cuando de educar se trata. Las emociones del alumno no pueden ser ignoradas; es más, hay que contemplarlas y utilizarlas por que son, desde la perspectiva del alumno, un elemento esencial en su proceso formativo. En el moderno contexto cultural se puede afirmar, sin temor a equivocarse, que las emociones son como la puerta de entrada para entender el universo donde el alumno transita, se mueve, y consecuentemente se forma.

Sabemos, como fruto de la experiencia, que muchas de las cosas importantes de la vida no se transmiten por argumentación sino a través de un proceso diferente, afectivo, que más tiene que ver con el amor que se coloque en educar, que con razonamientos especulativos. Partiendo de esta experiencia, Ruiz Retegui¹⁹, en su ensayo sobre la belleza, comenta un dato de la cultura vigente: hoy, se practica

un culto a la estética desvinculado de los otros valores propios del ser, de lo que clásicamente se conoce por trascendentales. Mientras que en los clásicos lo bueno, lo bello y lo verdadero aparecen siempre unidos, se respira hoy el divorcio de estos conceptos. Se habla de estética, de belleza, sin atender a la verdad. Tal vez por esto, cuando de educar la sensibilidad se trata, surge la duda –casi miedo, diríamos– con la que muchos educadores se debaten, de si no sería un riesgo educar la sensibilidad, trabajar las emociones, mientras que los otros valores –el bien, la verdad– permanecen difuminados, son conceptos ambiguos, para el universitario de hoy. Se prestaría atención a lo que es bonito estéticamente, sin atender a si es o no verdadero. ¿No se estaría promoviendo, de este modo, una educación ficticia, superficial, que no alcanzaría el núcleo de la persona, capaz de fomentar valores y actitudes? ¿No sería esto una seudoeducación? ¿No estaríamos dejando la verdad en un segundo plano, y nos guiaríamos, sin más, por lo que es estéticamente agradable?

Este mismo autor nos ofrece una explicación oportuna. Educar a través de la estética no es pretender 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 puede adquirir virtudes, mudar las actitudes sin hacerlo. Hay que pensar, o mejor, hay que hacer pensar, y para esto sirve 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», para después zambullirse en la construcción de valores que además de bonitos sean verdaderos. Es aquí donde el cine, despertador de emociones, entra en escena como veremos después.

¿Cómo se trabajan las emociones en este contexto? En su ensayo sobre la virtud, MacIntyre²⁰ nos recuerda que en las culturas griega, medieval y renacentista el medio principal de educación moral era contar historias. Contar historias es la sustitución posible que salva la imposibilidad de que todos los hombres pasen por la amplia gama de experiencias intensas que el ser humano es capaz de atravesar. Las artes que cuentan historias –teatro, literatura, cine, ópera– tendrían esta función de suplir lo que la mayoría no es capaz de vivir personalmente. Y con la experiencia «vívida a través del arte contador de historias» se puede producir lo que Aristóteles denominaba «catarsis». Una catarsis que si no puede ser vivenciada por la experiencia vital puede ser facilitada por la historia que nos llega en forma de arte.

No es, por tanto, función del arte servir de pasatiempo o diversión, sino provocar sentimientos –alegría, entusiasmo, rechazo, aprobación, condena– para configurar el corazón de las gentes. Éste, y no otro, era el papel de la tragedia

griega, la provocación de la catarsis, entendida con doble significado. Por un lado, provocar una verdadera limpieza orgánica, como si de un purgante se tratase; por otro, y aquí surge la perspectiva educacional, mediante la catarsis es posible colocar «en su sitio» los sentimientos acumulados –emociones– que la mayoría de las veces se amontonan de modo desordenado en la afectividad.

La ayuda que los clásicos nos brindan para trabajar las emociones, es por demás útil si admitimos que en el universo del estudiante de hoy las emociones son actores principales en el escenario de la educación. Educar, por tanto, tendrá que contemplar las emociones –nunca ignorarlas– y aprender a aprovecharlas, y a colocarlas en su verdadero lugar, facilitando la catarsis, el libre fluir de ellas. Compartir emociones, ampararlas en discusiones abiertas, abre caminos para una verdadera reconstrucción afectiva que la cultura actual prácticamente impone.

Comprender el universo cultural del estudiante es condición necesaria para la buena marcha de cualquier proyecto educacional. Esto es lo que Ortega quería decir cuando advertía que no bastaba saber lo que se dice, sino a quién se está diciendo. Y por eso, al tratar de la universidad la definía como «la proyección institucional del estudiante». Es decir; lo que a final de cuentas importa no es lo que el profesor enseña, o un saber abstracto, sino lo que realmente se puede enseñar y lo que el estudiante es capaz de aprender²¹.

La cultura de la emoción está intrínsecamente unida al otro elemento configurante del universo del estudiante: la imagen, o como Ferrés²² define en estudio reciente, «una cultura del espectáculo». El estudiante llega hasta el educador anclado en una formación que privilegia la información rápida, el impacto emotivo, la intuición en vez del razonamiento lógico. Y esto no sólo en lo que a educación se refiere, sino en el propio modo de ver –casi diríamos de sentir– la vida. Predomina una cultura de la prisa donde apenas tiene vez la reflexión. Las personas se refugian en la velocidad son empujadas a vivir el presente, y por la prisa –en palabras de Ferrés– «no consiguen frecuentar el pasado». Un contexto cultural de lo fragmentario, de lo rápido y sensorial, que se traduce en actitudes inmediateistas, dinámicas, impacientes.

Parece natural –siguiendo el análisis del mismo autor– que dados estos parámetros, sea la imagen sensible, y no el concepto lógico, la que asuma el protagonismo del contexto. En la «cultura del espectáculo» 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 emociones derivan de los significantes, sin necesidad de entenderse los significados, el contenido conceptual. El espectador

es un receptor que la cultura de la emoción torna idóneo para encajarse en la cultura de la imagen, de lo sensible. 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.

Contemplar este panorama desde una perspectiva educativa se traduce en una serie de advertencias. La primera es aclarar que la realidad que se nos presenta –saturada de emoción e imagen sensible– no significa que el razonamiento y la comprensión intelectual no sean ya necesarias para la construcción de los conceptos en el aprendizaje. Continúan siendo tan necesarios como siempre fueron, pero ahora más que nunca queda claro que no son suficientes. Todo indica que frecuentemente habrá que pasar primero por las emociones como una puerta de entrada para posteriores construcciones lógicas y especulativas. El umbral de la sintonía con el estudiante parece estar hoy constituido por emoción e imagen, y quien vive acostumbrado a guiarse por el sentimiento –emociones provocadas por imágenes externas o internas– difícilmente aceptará el razonamiento lógico si la emoción no le facilita el camino.

Lenguaje de emoción en la cultura de la imagen: he aquí una frecuencia en la que es posible sintonizar con el universo del estudiante. Y con estos nuevos registros de comunicación el educador tiene que repensar su postura. Ignorar las emociones, ya lo hemos visto, 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 inseridos en una cultura moderna.

Pero toda esta libertad que damos al gobierno de las emociones, ¿no nos dejará al sabor del gusto de cada uno? ¿Cómo es posible construir conocimiento sobre la natural oscilación afectiva? Recurriendo a los clásicos recordaremos que Platón consideraba como finalidad de la educación enseñar a desear lo que tiene que ser deseado. Aristóteles también habla de educar el deseo. Y aquí surge otro desafío: educar el deseo, mostrar los caminos para que el deseo se eduque, como si fuera una formación del paladar afectivo, para aprender a que guste lo que es bueno. Enseñar la verdadera sabiduría, como bien definía Bernardo de Clara-val: «Sabio es aquel a quien las cosas saben como realmente son».

Todo 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 Julián Marías²³ denomina, con sabor clásico, educación sentimental.

Ésta sería la función del educador, un verdadero promotor de la cultura, que despierta el deseo de aprender, contagia el entusiasmo por conocer y consigue que el estudiante coloque lo mejor de sus esfuerzos al servicio de su propia formación. Salta a la vista la creatividad que se espera de un educador, y su capacidad de adaptación al universo que le cerca. Y esto requiere del maestro flexibilidad, observación, un continuo repensar su postura y su actuación, que se reflejará en las metodologías educativas empleadas. Porque un educador trabaja con personas, y no sólo con ideas. No se puede partir únicamente de las ideas *a priori*, sino que es necesario adaptarse a las reacciones que las ideas provocan en el interlocutor. Y aquí surge el nuevo desafío: educar al compás de la flexibilidad. Un desafío que tendrá de ser enfrentado si se pretende realmente educar. «Si la nueva generación –comenta Ferrés– no consigue convertir las imágenes en pensamiento, es porque el educador no supo primero convertir el pensamiento en imagen.»

¿Cómo se convierte el pensamiento en imagen? ¿Cómo se opera la metamorfosis del concepto en algo concreto, sensible, al gusto del consumidor universitario actual? Contar historias es uno de los modos posibles. En una cultura del espectáculo –saturada de imágenes, emoción e intuición– lo narrativo también predomina sobre el discurso. Todo se hace historia, ejemplo, que se traduce en imágenes. Un terreno fértil que invita a pensar en el cine como posibilidad adecuada para ayudar en el proceso educacional. Un recurso que encaja perfectamente dentro de la cultura de la emoción y del espectáculo.

El cine como recurso educacional

El sentir clásico nos presenta el arte contador de historias como un camino para la «catarsis» de las emociones, colocarlas «en su sitio», educarlas. El cine multiplica las posibilidades de vivir historias, posibilidad ésta que en cada ser humano se encuentra reducida a un pequeño repertorio de vivencias posibles: las que le brinda su vida. Con acierto y profundidad, Julián Marías²³ comenta la función educadora del cine en la cultura actual, y copia un párrafo sumamente expresivo –escrito hace años, afirma– porque le parece difícil repetir lo mismo con menos palabras. Parece, pues, sensato no enmendarle la plana al autor y citar algunas frases, de claridad meridiana.

Anota Marías: «El cine nos descubre también los rincones del mundo. Gracias a él nos fijamos en los detalles: cómo la lluvia resbala por el cristal de una ventana, como un viejo limpia los cristales de sus gafas; cómo una pared blanca reverbera casi musicalmente; cómo es, de noche, el peldaño de una escalera (...) las mil maneras como puede abrirse una puerta, las incontables significaciones de una silla, lo que pueden decir los faroles.(...) El cine hace salir de la abstracción en que el hombre culto había sólido vivir. Presenta los escorzos concretos de la realidad humana. El amor deja de ser una palabra y se hace visible en ojos, gestos, voces, besos. El cansancio es la figura precisa del chi-

quillo que duerme en un quicio, la figura tendida en la cama, la manera real como se dejan caer los brazos cuando los vence la fatiga o el desaliento. Hemos aprendido a ver a los hombres y a las mujeres en sus posturas reales, en sus gestos, vivos, no posando para un cuadro de historia o un retrato. Sabemos qué cosas tan distintas es comer, y sentarse, dar una bofetada y clavar un puñal, y abrazar, y salir después de que le han dicho a uno que no. (...) Cuando hablamos de la pena de muerte no queremos decir un artículo de un código, cuatro líneas de prosa administrativa, sino la espalda de un hombre contra un paredón, unos electrodos que buscan la piel desnuda, una cuerda que ciñe el cuello que otras veces se irguió o fue acariciado o llevó perlas. La guerra no es ya retórica o noticia: es fango, insomnio, risa, alegría de una carta, euforia del rancho, una mano que nunca volverá, la explosión que se anuncia como la evidencia de lo irremediable. Todo esto, y mucho más, lo ha visto y oído el hombre de nuestro siglo, por primera vez en la historia. Lo cual quiere decir que su mundo y su vida, gracias al cine, son enteramente distintos de lo que nunca habían sido. Y esto, precisamente, es lo que quiere decir educación».

Y es que la convivencia virtual –como diríamos en lenguaje de hoy– se amplía en posibilidades y ocurre como experiencia lo que, en su realidad corpórea nunca 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. Posibilidades que el cine multiplica y que por hacerlas concretas 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.

Una última cita de Marías expresa esta idea con perfección: «He definido el cine hace largo tiempo como “un dedo que señala”, que va estableciendo conexiones entre las cosas, que las interpreta sin necesidad 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.»

Las experiencias educacionales que la enseñanza de la medicina de familia nos ha permitido con el cine^{12,13,20,21} nos brindan resultados alentadores, y abren nuevas perspectivas en la formación de los futuros médicos. En primer lu-

gar, 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.

El cine es una forma sensible de lo narrativo. Una forma rápida, de impacto, donde se cuentan historias, y como éste es el contexto cultural donde el estudiante está anclado es natural que la historia que aparece en el celuloide provoque otras historias, ahora de los propios alumnos. Son historias reales de su vida, o ficticias, de otras películas, pero historias al fin y al cabo que tienen que ser contadas, y oídas, y divididas. Y a través de las historias los estudiantes se espejan en las películas, pues a través de los conflictos que el cine coloca viven, metafóricamente, sus propios conflictos, y éstos se tornan transparentes son aireados en la discusión, aclarados, en busca de ayuda. Una verdadera catarsis provocada por el contacto con el cine.

Un parámetro de cualidad –que nos confirma estar en el camino correcto– es la facilidad con que los estudiantes transportan para el ámbito médico las vivencias que encuentran en el cine; la temática médica está ausente de la mayoría de las escenas. Las escenas proyectadas son de temática humana, 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 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.

El contexto cultural –imagen y emoción– del estudiante favorece otras dos habilidades por demás útiles: la posibilidad de incorporar un modo nuevo de comunicarse, y la facilidad de traducir la vivencia cinematográfica para situaciones de lo cotidiano. El cine se convierte en un lenguaje peculiar entre los alumnos y entre alumnos y profesor. Un lenguaje que permite darse a conocer, en proceso inverso a la incorporación metafórica de lo que se ve en las escenas: el alumno se espeja en la escena y en el conflicto proyectado, pero también utiliza la escena para dar a conocer su universo interior. El cine presta su fuerza comunicativa para a través de lo concreto –imágenes y emociones que todos sienten y viven– abrir su mundo interior. Un universo que debe ser contemplado con respeto ya que el alumno lo ventila porque, de algún modo, está pidiendo ayuda para ser formado. El cine actúa, pues, como verdadero «facilitador» que permite construir y educar en la ética y los valores con eficacia y fecundidad²².

El transporte para lo cotidiano prolonga el aprendizaje que surge del contacto con el cine. La reflexión –que se inició en la clase, en el aula– se prolonga durante el día a día, al contacto con situaciones que evocan lo que se vivenció durante el espacio formal educativo con el cine. Las vivencias cinematográficas crean en el alumno una actitud reflexiva, en lenguaje gráfico, de fácil recordación, en el ámbito de la memoria afectiva. Así, la historia de vida, la frase de impacto, la actitud concreta y la vivencia que 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. Este fenómeno es lo que los alumnos denominan «detonadores» para designar la función de las escenas que vistas, vivenciadas y discutidas, pueden provocar *a posteriori*, una reflexión que educa, mientras se vive la propia vida. ¿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 acúmulo 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 y ampliado por la discusión posterior hace que el alumno, después, fuera de la clase, en contacto con situaciones análogas, añada reflexión a la emoción²².

El cine surge así como una metodología innovadora que puede colaborar en la formación humanística del futuro médico¹⁸. 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 esperanzadores 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.

Utilizando el cine para educar la afectividad

¿Qué se puede enseñar con el cine?

- Valores humanos, virtudes, actitudes.
- Promover la reflexión individual como auxilio en la educación afectiva.

Pasos de una posible metodología

- Utilizar escenas de películas, seleccionadas previamente, y editadas en «clips» de acuerdo con una temática común.
- Comentar las escenas mientras son proyectadas, a modo de reflexiones en voz alta.
- Establecer una discusión abierta, al final de la proyección, donde los participantes pueden comentar las escenas: lo que vieron, lo que vivieron, lo que fue evocado.
- Promover la iniciativa de los participantes para que, en sesiones posteriores, traigan otras escenas de películas que les son representativas.

A modo de ejemplo: escenas de películas y comentarios*

- Idealismo.
 - *Tucker*: «No importa si son 50 o 50 millones. Lo que cuenta es el ideal, el sueño».
 - *Instinct*: «¿Qué has perdido? Mis ilusiones».
- El dolor y el sufrimiento.
 - *Shadowlands*: «El dolor es el altavoz de Dios para despertar un mundo adormecido»
- Enfrentar las dificultades, fortalecer la voluntad.
 - *The Truman Show*: «Aumenta el viento... Está atado al barco».
- Bioética.
 - *Mary Shelley's Frankenstein*: «¿Quién soy yo? ¿Tengo alma o te olvidaste de ese detalle? ¿Alguna vez has pensado en las consecuencias de tus actos?»
- Realismo y perspectivas de vida.
 - *Mr Holland's Opus*: «La vida es lo que te ocurre mientras estás ocupado haciendo planes».
- ¿Qué es el amor? Generosidad y egoísmo.
 - *Marvin's Room*: «Soy feliz porque tuve mucho amor para dar en mi vida».
- Pidiendo ayuda cuando surgen dudas vitales.
 - *Casablanca*: «Ya no sé lo que es correcto. Tendrás que pensar por nosotros dos... Si no subes a ese avión te arrepentirás. No hoy, ni mañana, pero algún día y para siempre».
- Amistad y nobleza: ayudar con creatividad.
 - *Scent of a Woman*: «Dame un motivo para no matarme. Bailas tango y conduces un Ferrari como nadie».
- Liderazgo y carácter.
 - *Glory*: «Si vosotros no recibís el sueldo justo, aquí nadie recibirá... Para la batalla se necesita más que descanso: es preciso carácter, pujanza de corazón».
- Responsabilidad y compromiso.
 - *Saving Private Ryan*: «James, tienes que ganarte esto... Todos los días pienso en lo que me dijiste aquel día, en el puente.. Viví mi vida lo mejor que pude. Espero que por lo menos a tus ojos, haya sido suficiente y me haya hecho merecedor de lo que todos hicisteis por mí».

*El título de las películas es en el idioma original (inglés).

Bibliografía

1. Monasterio F. Planteamiento del humanismo médico. En: II Encuentro Cultural de la Sociedad Española de Médicos Escritores. Humanismo e medicina. Murcia, España: Previsión Sanitaria Nacional & Colegio Oficial de Médicos, 1982.
2. Marañón G. La medicina y nuestro tiempo. Madrid: Espasa Calpe, 1954.
3. Blasco PG. O médico de família, hoje. São Paulo: SOBRAMFA, 1997.
4. Calman KC. Literature in the education of the doctor. *Lancet*. 1997;350:1622-4.
5. Downie RS, Hendry RA, Macnaughton RJ, Smith BH. The humanizing medicine: a special study module. *Med Educ*. 1997;4:276-80.
6. Maheux B, Delorme P, Beaudry J. Humanism in medical education: a study of educational needs perceived by trainees of three Canadian schools. *Acad Med*. 1990;65:1,41-5.
7. Shapiro J. Literature and the arts in medical education. *Fam Med*. 2000;32:157-8.
8. Whitman N. A poet confronts his own mortality: what a poet can teach medical students and teacher. *Fam Med*. 2000;32:673-4.
9. Moreto G, Roncoletta AF, Pinheiro TR, Blasco PG. Teaching humanities through opera: leading medical students to reflective attitudes. En: Symposium WONCA, 17th World Conference of Family Doctors; 2004. Conference program. Abstract n.º 3430.
10. Blasco PG, Moreto G, Levites MR. Teaching Humanities through Opera: Leading Medical Students to Reflective Attitudes. *Fam Med*. 2005;37:18-20.
11. Blasco PG, Levites MR, Roncoletta AFT, Moreto G, Freeman J. Arts and humanism in medical education to promote family medicine. Symposium WONCA, 17th World Conference of Family Doctors; 2004. Conference program. Abstract n.º 3936.
12. Blasco PG. Literature and movies for medical students. *Fam Med*. 2001;33:426-8.
13. Blasco PG, Levites MR, Albini RR. O valor dos recursos humanísticos na educação médica: literatura e cinema na formação acadêmica. *Rev. Videtur*, São Paulo. 1999;8:31-40. Disponible en: <http://www.hottopos.com/videtur8/pablo.htm>
14. Alexander M, Lenahan P, Pavlov A. *Cinemeducation: a comprehensive guide to using film in medical education*. Oxford: Radcliffe Publishing; 2005.
15. Blasco PG, Moreto G, Roncoletta AF, Leoto RF, Valle TR. Humanities through cinema: using movie clips to teach family medicine core values and address students emotions. Workshop WONCA, 17th World Conference of Family Doctors; 2004. Conference program. Abstract n.º 3428.
16. Blasco PG, Roncoletta AF, Moreto G, Gallian DMC, Freeman J. Teaching humanities through movies: a cinema course for medical students. En: Seminar 36th Annual Spring Conference of the Society of Teachers of Family Medicine; 2003. Conference program. p. 58.
17. Blasco PG, Alexander M. Ethics and Human Values. En: Alexander M, Lenahan P, Pavlov A, editores. *Cinemeducation: a comprehensive guide to using film in medical education*. Oxford: Radcliffe Publishing, 2005.
18. Blasco PG. *Medicina de família & cinema: recursos humanísticos na educação médica*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.
19. Ruiz Retegui A. *Pulchrum: reflexiones desde la antropología cristiana*. Madrid: Rialp, 1999.
20. MacIntyre A. *Tras la virtud*. Barcelona: Crítica; 1987.
21. Ortega y Gasset J. *Misión de la universidad*. Madrid: Revista de Occidente: Alianza Editorial; 1997.
22. Ferres J. *Educación en una cultura del espectáculo*. Barcelona: Paidós; 2000.
23. Mariás J. *La educación sentimental*. Madrid: Alianza Editorial; 1992.