

La narración en la enseñanza de la ética*

Mauricio Zabala Hernández

Universidad de Ibagué

mauricio.zabala@unibague.edu.co

<https://orcid.org/0000-0002-3696-1781>

Milton Fernando Dionicio Lozano

Universidad Industrial de Santander

mfdioloz@uis.edu.co

<https://orcid.org/0000-0001-6031-8588>

Resumen: El presente texto tiene por objetivo cuestionar el modo habitual en el que se enseña la ética, y apoyar el uso de las narraciones como una herramienta pedagógica importante en la formación moral. Dado que la ética busca menos la adquisición de unos conocimientos y más una disposición a la acción, bien pudiera servirse de formatos narrativos para desarrollar la sensibilidad debida para la construcción de ciudadanos reflexivos, críticos y empáticos. Al fin y al cabo, la naturaleza antropológica de los seres humanos es ya de hecho narrativa, y toda forma de vida buena reclama, en últimas, la posibilidad de ser contada. La práctica de relatar se constituye como una defensa por la búsqueda y construcción de sentido, en medio de una sociedad en donde la celeridad y la información fragmentada parecieran marcar la única posibilidad de constitución del sí mismo.

Palabras clave: ética; narración; enseñanza; identidad; sensibilidad

Abstract: "Narration in the Teaching of Ethics". This paper seeks to call into question the usual way in which ethics is taught and to support the use of narrations as an important pedagogical tool within moral education. Since ethics has less to do with the acquisition of knowledge than with a disposition for action, it could very well use narrative formats to develop the sensibility necessary to build reflexive, critical and empathic citizens. After all, the anthropological nature of human beings is already narrative, and every form of good life implies ultimately the possibility of it being told. The practice of narrating amounts to a defense of the search for and the construction of meaning inside a society where rapidity and fragmentary information seem to determine the only possibility of self-constitution.

Keywords: ethics; narration; teaching; identity; sensitivity

* El presente artículo se deriva del trabajo de investigación del autor principal (Mauricio Zabala), en el marco del doctorado en Filosofía en curso en la Universidad de Antioquia; además, se inscribe dentro de las investigaciones de Milton Dionicio en la Universidad Industrial de Santander (Colombia).

Porque una narración moldea no solo un mundo, sino también las mentes que intentan darle sus significados.

Jerome Bruner

Introducción

Hoy en día se ha vuelto algo común escuchar un discurso social alarmista que proclama la pérdida progresiva de los valores¹ y que demanda, en consecuencia, una respuesta efectiva, dirigida a la formación moral para solucionar este problema. A juzgar por las noticias que se registran a diario, pareciera que el mundo entero estuviera carente de principios éticos capaces de encaminar las relaciones sociales e interpersonales², por lo que estaríamos de cara a un profundo quiebre de los criterios y referencias fundamentales de la vida social³. A modo de ejemplo, los continuos escándalos de corrupción e injusticia, en todos los órdenes y lugares, pondrían en evidencia un vacío moral creciente y, por lo visto, una anomia moral sería el signo distintivo de nuestro tiempo. A la par de esta crítica corre parejo un reclamo, dirigido en especial a las instituciones educativas, que pide fortalecer la formación humana de cara a la construcción de sujetos morales capaces de pensar de manera crítica y elaborar buenas reflexiones sobre variados ámbitos de la vida ciudadana⁴.

Es en este marco de discusión en donde se inscribe la presente reflexión, la cual tiene por objetivo problematizar el modo habitual en el que se enseña la ética y tomar partido en favor del uso de las narraciones como una herramienta importante en la formación moral de los ciudadanos⁵. De esta manera,

¹ Cf. Lipovetsky, G., *El crepúsculo del deber*, p. 9.

² Cf. León, O. y G. Suárez, *Dilemas morales: una estrategia pedagógica para el desarrollo de la conciencia moral*, p. 7.

³ Cf. Mínguez, R., “Ética de la vida familiar y transmisión de valores morales”, pp. 210-229.

⁴ Cf. Nussbaum, M., *Sin fines de lucro*, p. 51.

⁵ En el presente texto, los términos “ética” y “moral” son entendidos como sinónimos. En la tradición de la filosofía práctica, algunos filósofos consideran que esta distinción es crucial y que tiene consecuencias importantes para la comprensión del pensamiento moral. En este sentido, se puede citar la opinión de Paul Ricoeur: “De modo convencional, reservaré el término de ética para la aspiración de una vida cumplida bajo el signo de las acciones estimadas buenas, y el de moral para el campo de lo obligatorio, marcado por las normas, las obligaciones, las prohibiciones,

se señalará la naturaleza propia de una disciplina inserta en el ámbito de la praxis, cuyo ejercicio tiene que ver menos con lo que es y más con lo que debería ser, con lo utópico, lo cual supone una relación distinta con su enseñanza y aprendizaje, y una búsqueda constante de herramientas que permitan su mejor estimación, como es el caso del recurso a la narración.

1. La enseñanza tradicional

La enseñanza de la filosofía se ha centrado tradicionalmente en la lectura y comentario de textos-fuente, esto es, de los autores más destacados, o bien de todos los libros pedagógicos a que estos han dado lugar⁶. Ahora bien, estos textos filosóficos, ya sea que se trate de textos-fuente o de divulgación, asumen distintas maneras expresivas o comunicativas, tales como diálogos, aforismos, ensayos, escolios, entre otros⁷, pero siempre guardan, en mayor o menor medida, un rasgo distintivo de sistematicidad reflejado en un marcado lenguaje conceptual. El saber filosófico tiene como objetivo expresar a través de conceptos los contenidos que otros tipos de saberes expresan de otras maneras: plástica e intuitivamente, como en el arte, o representativamente, como en la religión⁸.

El lenguaje conceptual que caracteriza gran parte de la reflexión moral confiere rigor, pero no siempre facilita su comprensión, en especial para quienes apenas se están iniciando en la materia. No es un secreto, para cualquiera que haya usado estos recursos en la enseñanza, que se precisan competencias y habilidades de abstracción para situar y comprender los pormenores

caracterizadas a la vez por una exigencia de universalidad y por un efecto de coerción” (Ricoeur, P., “Ética y moral”, p. 241). Otros filósofos, por el contrario, han considerado que la distinción entre ética y moral no posee un sustento teórico sólido. Se trataría, en este sentido, de una distinción estipulativa y convencional, esto es, se habría estipulado en la academia y en las discusiones científicas lo que se entiende por estos conceptos. Pero esto no significa que tengan un significado universalmente válido y consistente. Al respecto afirma Ortiz Millán: “Aquí quiero argumentar que no hay nada en la etimología de las palabras ‘ética’ y ‘moral’, ni en el empleo que diversos filósofos han hecho de estos términos a lo largo de la historia, que nos imponga un determinado significado para el uso de cada una de ellas. Se trata de una distinción estipulativa, es decir, depende de cómo se estipule que se van a usar los términos; por ello, no puede haber un único significado válido universalmente” (Ortiz Millán, G., “Sobre la distinción entre ética y moral”, p. 115). Para efectos de un análisis de la enseñanza de la ética, como el que se propone en el presente artículo, creemos que no surgen serias complicaciones si no se diferencian los conceptos de moral y ética. No obstante, somos conscientes de que la discusión en torno a esta distinción terminológica está presente en la tradición filosófica, además que ha determinado algunos sistemas morales de manera substancial.

⁶ Cf. Brunet, G., *Ética y narración*, p. 24.

⁷ Cf. Serna, Y., “Ética y narración (una reflexión fenomenológica)”, pp. 171-188.

⁸ Cf. Cortina, A. y E. Martínez, *Ética*, p. 25.

de las teorías morales y, si bien el tipo de escritura conceptual brinda solidez a la empresa filosófica, puede generar resistencia o apatía en un público que no siempre tiene la mejor disposición de ánimo para participar en este campo.

Además, cabría añadir que la lectura y comentario de los textos filosóficos, más cuando se trata de la enseñanza de la ética, podría acarrear serias dificultades, al punto de ofrecer un ejercicio estéril. Cuando Aristóteles habla acerca de la ética, se refiere a esta como un saber práctico en el que “investigamos no para saber qué es la virtud, sino para ser buenos, ya que de otro modo ningún beneficio sacaríamos”⁹. Por lo tanto, si bien la ética se compone de una serie de conceptos y métodos importantes –lo mismo que sucede con cualquier otra disciplina–, tiene que vérselas con el comportamiento humano y su carácter moral, es decir, tiene una relación muy cercana con el mundo de los valores y, por esto, no puede ser enseñada con el mismo nivel de neutralidad con que se enseñan otros saberes¹⁰, ni tampoco con la misma pretensión de aprendizaje que otras disciplinas persiguen: “Pues, ciertamente, la virtud nace del conocimiento; pero no del abstracto... Si fuera así, se podría enseñar y, al expresar aquí en abstracto su esencia y el conocimiento que lo funda, habríamos mejorado también éticamente a quien lo comprendiera. Pero eso no es en modo alguno así. Antes bien, con las exposiciones o sermones éticos no se ha podido hacer un hombre virtuoso más de lo que todas las estéticas desde Aristóteles acá hayan hecho un poeta”¹¹.

Esta forma tradicional de enseñanza de la ética puede bordear incluso los márgenes del adoctrinamiento. Es bien sabido que la razón práctica no posee la simplicidad que se aspira lograr en la razón teórica; en esta última las cosas pueden ser verdaderas y correctas de una manera y no de muchas. En cambio, aquello que trata sobre lo bueno y lo justo no puede ser tenido por tal en el *a priori* de una línea conceptual que le preceda¹². En lugar de ello, en un ejercicio dialéctico, la razón práctica va constituyendo las acciones buenas y justas al unísono de su propia constitución. En últimas, la ética no deja de ser un asunto personal que atañe a la conciencia individual, por lo que no existiría una única respuesta para las distintas cuestiones morales¹³, situación que muchas veces

⁹ Aristóteles, *Ética nicomáquea*, 1103b25-30.

¹⁰ Cf. Díaz del Campo, J., “El peligro del adoctrinamiento en la enseñanza de la ética y la deontología de la comunicación”, pp. 331-341.

¹¹ Schopenhauer, A., *El mundo como voluntad y representación*, p. 429.

¹² Cf. Villa, J., “Vida buena y acción en la ética de Paul Ricoeur”, pp. 163-207.

¹³ Cf. Díaz del Campo, J., “El peligro del adoctrinamiento en la enseñanza de la ética y la deontología de la comunicación”, pp. 331-341.

la enseñanza puede obviar al restringir el campo de visión a la perspectiva ética del momento (kantismo, utilitarismo, pragmatismo, etcétera), constituyendo respuestas doctrinales ancladas a un autor o al gusto particular del profesor.

La enseñanza de la ética tiene que ver con la capacidad de permitir que los estudiantes tomen conciencia de sus propias opciones personales, y de qué manera estas pueden entrar en conflicto con normas existentes¹⁴. La educación moral alude a la formación de una personalidad deliberativa, en capacidad de ejercer su libertad, consciente del respeto y los deberes que la gobiernan, con habilidad para hacerle cara a la indeterminación humana¹⁵. En consecuencia, el aprendizaje moral no se agota en un repertorio de saberes, de los cuales los estudiantes deben dar cuenta; antes bien, es preciso un aprendizaje práctico que se relacione con la vida cotidiana y los problemas contemporáneos, tratando de relacionar la concepción personal de bien y felicidad con criterios de cuidado y compasión por los demás. En este sentido, se vuelve fundamental hacer evidente, en el razonamiento moral, las jerarquías de valores que soportan los juicios y decisiones personales, y reconocer también las motivaciones y concepciones que mueven a otras personas.

2. Las ventajas de la narración

Como bien lo recuerda Victoria Camps, el discurso ético no es ni pura teoría ni solamente fórmula¹⁶, pues este tiene también la gracia de expresarse, tanto mejor, como práctica¹⁷. Se puede mostrar aunque no siempre decir, y sus planteamientos pueden encontrarse en los más variados escenarios narrativos, como por ejemplo: una vida en particular (en especial la propia, como podrá verse más adelante), una obra literaria, una película, un cómic, una canción, un chiste, entre otros. La naturaleza del saber ético, asociado desde un comienzo al ámbito de la razón práctica, posibilita el que su aprendizaje pueda servirse de otros medios, si se quiere decir, menos ortodoxos¹⁸.

¹⁴ Cf. Ryan, T. y J. Bisson, "Can Ethics Be Taught?", pp. 44-52.

¹⁵ Cf. Gómez, V. y P. Royo, "Autodescubrimiento ético y deliberación: Hacia un modelo de enseñanza de la ética en el modelo por competencias", pp. 345-358.

¹⁶ Cf. Camps, V., *La imaginación ética*, p. 66.

¹⁷ Cf. Bohlin, K., *Teaching Character Education through Literature: Awakening the Moral Imagination in Secondary Classrooms*, p. 37

¹⁸ Cam, P., "Philosophy for Children: Values Education and the Inquiring Society", pp. 1203-1211. Para efectos de este artículo, es posible pensar en un método práctico de enseñanza de la ética que proponga la narración como recurso de formación del carácter, la conciencia ciudadana y la toma de decisiones político-sociales. Se podría argumentar que las reflexiones y cuestiona-

Si bien la filosofía moral se ha desarrollado históricamente a través de la escritura, y, principalmente, por medio de una escritura conceptual, podrían plantearse alternativas para su enseñanza. Entre otras cosas, se podría estimar a la filosofía como un género literario, y así las ideas filosóficas habrían sido naturalmente, y sin mucha autorreflexión, comunicadas literariamente¹⁹. La escritura ha constituido el vehículo de transmisión del saber filosófico, y la lectura y comentario de esos textos fuente ha resultado su respuesta consecuente. Pero queda la cuestión de pensar si realmente existe un orden de necesidad que articule la escritura conceptual y la problematización filosófica del mundo; al fin y al cabo, “el pensamiento permanece cautivo del modo lingüístico en que intenta captar la silueta de los objetos que habitan”²⁰; esto es, el medio discursivo que se utiliza para pensar la realidad condiciona las posibilidades de reflexión sobre su objeto de estudio y el modo en que este puede ser comunicado. En este sentido, y con miras a ampliar ese horizonte de pensamiento, bien pudieran tener cabida otras producciones, entendidas estas como narrativas, más que nada cuando se tiene en miras el ámbito de la razón práctica y la formación ética²¹.

Entre el ejercicio de describir acciones y la práctica deontológica de prescribir deberes aparece, como un mecanismo privilegiado de articulación, el narrar. Esta actividad, entendida como un modo particular de organizar y transmitir información, así como de producir significado, se caracteriza por

mientos de los estudiantes en los procesos de la enseñanza de la ética, a lo largo del ejercicio de socialización de las narrativas, pueden ser comprendidos y analizados a partir de la metodología de interpretación y resolución de dilemas éticos, un método que en los últimos años se ha fortalecido ampliamente al interior de las ciencias sociales y que se ha implementado cada vez más en la enseñanza de la ética (cf. León, O. y G. Suárez, *Dilemas morales: una estrategia pedagógica para el desarrollo de la conciencia moral*, p. 28; cf. Henderson, V., “Podemos dar un papel estelar a los pacientes”, pp. 125-128). En la fundamentación teórica, así como en la práctica de las decisiones ético-morales, es evidente que hay un encuentro constante y creciente con dilemas éticos y situaciones en las que es necesario un análisis minucioso de las circunstancias relevantes del caso para llegar a tomar decisiones adecuadas. La metodología de dilemas éticos, desde este punto de vista, podría visualizarse como una propuesta didáctico-pedagógica más concreta, basada en recursos narrativos para la enseñanza de la ética, particularmente en el contexto de centros educativos de educación media y superior (cf. León, O. y G. Suárez, *Dilemas morales: una estrategia pedagógica para el desarrollo de la conciencia moral*, p. 134). En el caso particular de Colombia, el uso de la metodología de dilemas morales para la enseñanza de la ética se ha convertido en uno de los mecanismos metodológicos con mayores éxitos para la reflexión acerca de los problemas éticos contemporáneos al interior de centros universitarios y de colegios de básica secundaria.

¹⁹ Cf. Cabrera, J., *Cine: 100 años de filosofía*, p. 15.

²⁰ White, H., *Metahistoria*, p. 11.

²¹ Cf. Carroll, N., “Art and Ethical Criticism: An Overview of Recent Directions of Research”, pp. 350-387.

vincular distintos eventos y transformarlos en episodios de una secuencia de eventos interrelacionados a mayor escala²². La narración permite en tanto devolver las acciones del terreno de la abstracción y la neutralidad, al campo de un proyecto de vida en el que retoman su talante de verdadero laboratorio ético y moral²³, con las correspondientes valoraciones, juicios y decisiones que constituyen la estructura de todo lo que es narrado.

La narración se muestra idónea para la enseñanza de la ética porque permite afectar, no solo el intelecto, sino también la afectividad. Siendo que la formación moral tiene que ver menos con el aprendizaje de un repertorio de doctrinas y más con una disposición a la acción justa, se hace necesario incorporar herramientas que sean capaces de incidir sobre la sensibilidad y que tengan capacidad de persuasión. Los componentes narrativos promueven la comprensión de los problemas de una manera más intensa; si se quiere, más emotiva. Aparece aquí entonces un componente declaradamente cognitivo que favorece la narración como una vía de acceso a la problematización del mundo moral. Pero no se trata de que lo narrativo sirva entonces para dar esclarecimiento a todo aquello que en el campo de la formación moral parece difícil de ser precisado cognitivamente, conceptualmente; es más bien que lo narrativo logra dar sentido cognitivo a las cosas de un modo que supone también la sensibilidad, pues utiliza una razón logopática y no tan solo lógica²⁴, esto es, la narración no sería sin más una respuesta ante lo que no precisa ninguna articulación racional, sino otra manera de articulación racional que incluye a su vez un componente emocional²⁵.

²² Cf. Engelken-Jorge, M., "Narrative Deliberation? On Storytelling as a Necessary Component of Public Deliberation", pp. 79-99.

²³ Cf. Villa, J., "Vida buena y acción en la ética de Paul Ricoeur", pp. 163-207.

²⁴ Cf. Cabrera, J., *Cine: 100 años de filosofía*, p. 17.

²⁵ Cf. Currie, G., "The Paradox of Caring", pp. 63-92; cf. Cam, P., "Philosophy for Children: Values Education and the Inquiring Society", pp. 1203-1211. A este respecto, se puede cotejar lo que afirma Paul Ricoeur acerca de la identidad narrativa. Como sostiene Kosinski, al analizar la concepción de identidad narrativa en Paul Ricoeur: "La identidad narrativa no es más que el relato (casi autobiográfico) que doy de mi propia vida. Es un relato donde soy tres al mismo tiempo: soy narrador, coautor y personaje. 'Personaje' adquiere aquí la significación fuerte de ser protagonista: el protagonista de una trama que es mi vida. Como bien menciona Ricoeur, esa narración es desplegada entre la polaridad del carácter y la palabra de sí; y dado que ambos modelos permanecen en el tiempo, lo mismo ocurre con la identidad narrativa" (Kolinski, A., "Una manera de responder ¿quién soy?: la identidad narrativa de Paul Ricoeur", p. 219). Esta multidimensionalidad que permite el relato posibilita comprender la importancia que tiene la narración en los procesos de sensibilización empática propios de la enseñanza de la ética. El uso de las narraciones permite comprender la importancia de la diferencia y del reconocimiento del otro en los procesos de enseñanza y sensibilización de la ética.

En este último sentido, cabría advertir que tampoco las emociones son simples impulsos. Las emociones incluyen valoraciones que tienen un contenido evaluativo²⁶: no son meras respuestas irracionales que se disparan a situaciones del medio, al modo de algo irrefrenable y automático, sino que pueden –y deben– ser cultivadas de forma política para favorecer la convivencia democrática. Así, a modo de ejemplo, sentimientos como la rabia, el temor o la envidia, que con recurrencia entorpecen la sociabilidad pública, no constituyen solamente impulsos biológicos, pues guardan una estrecha relación con el pensamiento²⁷, y caer en cuenta acerca de su naturaleza bien pudieran servir para refrenar su potencial dañino. Considerar las creencias o las apreciaciones que subyacen a las emociones nos puede llevar a relativizar la importancia que otorgamos a aquello que las genera y de este modo desactivarlas²⁸.

3. La naturaleza antropológica del relato

En cierto sentido, el servirse de la narración no sería más que una respuesta de correspondencia con la naturaleza misma de la vida humana. Por eso, por ejemplo, cuando MacIntyre se refiere al éxito de la obra de Shakespeare, lo atribuye a la habilidad que este tuvo para retratar la vida humana mediante la narrativa dramática, una forma que por lo demás ya le correspondía, y en ello reside, a su entender, su valor como dramaturgo²⁹. Para este filósofo, gran parte de la discusión moral no sería otra cosa que discernir qué forma de narrativa capta mejor las características importantes de la vida y acción humanas. Aparece aquí, entonces, una concepción narrativa de la vida humana; al fin y al cabo, “los seres humanos somos seres que contamos historias, vivimos nuestras vidas como andanzas de un relato”³⁰, en el que las acciones futuras están enlazadas a las historias que nos preceden y definen así sus posibilidades.

Toda vida humana, en el sentido de una *vida buena*, aspira a alcanzar cierta coherencia. Vivir una vida es perseguir una andanza narrable que adquiera unidad³¹. La realización de la vida, el ser feliz, está supeditado a la posibilidad de elaborar un sentido de las experiencias y organizarlas de tal manera que estas adquieran un significado, superando de esta forma la fragmentación de episodios

²⁶ Cf. Nussbaum, M., *Emociones políticas*, p. 19.

²⁷ Cf. Nussbaum, M., *El cultivo de la humanidad*, p. 50.

²⁸ Cf. D'Olimpio, L., *Media and Moral Education. A Philosophy of Critical Engagement*, p. 90

²⁹ Cf. MacIntyre, A., *Tras la virtud*, p. 182.

³⁰ Sandel, M.J., *Justicia. ¿Hacemos lo que debemos?*, p. 251.

³¹ *Ibid.*, p. 252.

aislados en el continuo del tiempo para encadenarlos en un proyecto vital. Así, por ejemplo, cuando algunos terapeutas tienen que vérselas con el problema de la *identidad narrativa*, hablan de aquellas personas que, teniendo todos sus problemas materiales solucionados, no logran dar sentido al contexto familiar y social, y por lo mismo no logran construir su identidad; alcanzan a lo mucho un tibio bienestar, pero les es ajena la felicidad³². Estas personas no tienen nada que contar, de ahí que se identifiquen con lo efímero y al final se sientan, ante la imposibilidad de la coherencia, del relato, consumidas por el vacío³³.

Las narraciones serían entonces, desde una perspectiva ética, una manera de lidiar con aquello que imposibilita la construcción de sentido. El narrar, en sus distintas maneras de expresarse, cobra especial importancia de cara a la crisis y al caos moral característico de nuestro tiempo, como una práctica de dominio de la contingencia³⁴. La vida humana siempre se encuentra avocada al azar y a la incertidumbre; de hecho, solemos experimentar con mayor recurrencia la desdicha que la felicidad³⁵, lo cual genera un estado de ansiedad constante que demanda alguna forma de mediación, algo que amortigüe el peso de la realidad, que permita elaborar las situaciones difíciles que se presentan; y es aquí donde el recurso a la narración juega un papel muy importante. La narrativa tiene que vérselas con lo que es –o se tiene por sabido que es–, dentro de situaciones de riesgo. El contar se vuelve un instrumento para llegar a un trato con las sorpresas y lo extraño de la condición humana; convierte lo sorprendente e inesperado en algo más familiar, más cotidiano³⁶. El narrar permite crear un orden interior, y por lo mismo un sentido de orientación que hace de lo arcano, de lo sorprendente, algo más familiar, y le confiere un manto analógico a aquello que deviene de forma contingente³⁷.

Por lo demás, las estructuras narrativas configuran de un modo particular la experiencia del mundo. Basta algún grado de familiaridad con las convenciones narrativas que gobiernan el mundo de los relatos para caer en cuenta que se las usa con más frecuencia de lo imaginado. Pocas veces se cuestiona la forma que se le impone a la realidad al dotarla de los ropajes del relato, y aun cuando se puede estar seguro que el mundo *real* no es de esa manera, que

³² Cf. Cyrulnik, B., “Las llaves de la felicidad”.

³³ Cf. D’Olimpio, L., *Media and Moral Education. A Philosophy of Critical Engagement*, p. 68.

³⁴ Cf. Mèlich, J.-C., “Ética y narración”, pp. 136-150.

³⁵ Cf. Freud, S., *El malestar en la cultura*, p. 16.

³⁶ Bruner, J., *La fábrica de historias*, p. 14.

³⁷ Cf. D’Olimpio, L., “Trust as a Virtue in Education”, pp. 193-202.

en realidad extrapolamos las convenciones de la narración a este otro mundo, se continúa con determinación usando esos modelos narrativos para dar forma a las experiencias cotidianas³⁸.

4. La precariedad de la narración

Es del todo legítimo entrar a cuestionar el porqué del recurso a la narración como una herramienta para la formación de la ética y la ciudadanía en el marco de sociedades cada vez más informadas e interconectadas. Y es que, a propósito de esta pregunta, se podría decir que sociedades cada vez más informadas padecen un empobrecimiento de su experiencia narrativa³⁹. Si bien es evidente la proliferación de oportunidades de expresión en el internet, a través de redes sociales y formatos diversos como chats y blogs, lo cierto es que esto no necesariamente fomenta la articulación narrativa de las propias historias, del sentido vital y la constitución de la vida buena a la que antes se ha aludido. Para que la vida pueda ser articulada en términos de la narración, se necesita de tiempo y también de una comunidad dispuesta a prestar atención, en la que contar la propia historia sea una práctica común⁴⁰. De ahí que los sujetos encuentren serias dificultades a la hora de elaborar una identidad moral crítica que le haga frente al cúmulo de información dispersa que se acumula aparatosamente.

Cada vez se torna más complejo inscribir la propia historia en una historia colectiva, y las cosas que suceden en el mundo parecen dibujarse en un horizonte lejano, en el que la experiencia misma se diluye. La narración tiene que vérselas entonces con una falta de experiencia significativa, la cual es clave para generar las condiciones de posibilidad de todo relato, en el sentido de que algo importante sucede, algo que merece ser narrado:

La experiencia sería lo que nos pasa. No lo que pasa, sino lo que nos pasa. Nosotros vivimos en un mundo en que pasan muchas cosas. Todo lo que sucede en el mundo nos es inmediatamente accesible. Los libros y las obras de arte están a nuestra disposición como nunca antes lo habían estado. Nuestra propia vida está llena de acontecimientos. Pero, al mismo tiempo, casi nada nos pasa. Los sucesos de actualidad, convertidos en noticias fragmentarias y aceleradamente caducas, no nos afectan en lo propio. Vemos

³⁸ Bruner, J., *La fábrica de historias*, p. 20.

³⁹ Cf. Brunet, G., *Ética y narración*, p. 10.

⁴⁰ Cf. Kaufmann, S., "El lugar de las narraciones en la construcción del conocimiento moral: una reflexión desde Paul Ricoeur", pp. 92-105.

el mundo pasar ante nuestros ojos y nosotros permanecemos exteriores, ajenos, impenetrables. Consumimos libros y obras de arte, pero siempre como espectadores o tratando de conseguir un goce intrascendente e instantáneo. Sabemos muchas cosas, pero nosotros mismos no cambiamos con lo que sabemos. Esto sería una relación con el conocimiento que no es experiencia puesto que no se resuelve en la formación o la transformación de lo que somos... Tenemos el conocimiento, pero como algo exterior a nosotros, como un útil o una mercancía. Consumimos arte, pero el arte que consumimos nos atraviesa sin dejar ninguna huella en nosotros. Estamos informados, pero nada nos conmueve en lo íntimo. [La narración bien pudiera] cancelar esa frontera entre lo que sabemos y lo que somos, entre lo que pasa (y que podemos conocer) y lo que nos pasa (como algo a lo que debemos atribuir un sentido en relación a nosotros mismos)⁴¹.

Dado que la narrativa aparece como una dialéctica entre lo que se esperaba y lo que sucedió⁴², pues para que exista un relato es necesario que ocurra algo imprevisto (de lo contrario no habría *historia* que contar), se apremia de la experiencia, de una afectación personal⁴³. Sin embargo, la experiencia misma se encuentra en peligro. En una sociedad masificada en la que los sujetos atomizan su vida, resulta difícil encontrar las condiciones para decir algo. La cultura del *me gusta* que prolifera hoy en día en las redes sociales sirve bien como ejemplo del rechazo a toda forma de vulneración y conmoción, con la consecuencia que quien se sustrae a la vulneración no experimenta nada⁴⁴; a todo conocimiento profundo, a toda experiencia, le es propia la negatividad de la vulneración. El simple *me gusta* constituye el grado cero de cualquier experiencia⁴⁵.

En *la sociedad de la transparencia* no se permite ninguna tensión narrativa. Las personas viajan por todos los lugares sin tener ninguna experiencia; se enteran de todo sin adquirir ningún conocimiento; se anhelan estímulos y sentires, con los que, no obstante, las personas se quedan siempre iguales a sí mismas. Se acumulan amigos y seguidores sin llegar jamás a experimentar el encuentro con el otro⁴⁶. En la interconexión digital la alteridad es negada en función de lo mismo, pues lo que se encuentra son personas iguales y que

⁴¹ Larrosa, J., *La experiencia de la lectura*, pp. 28-29.

⁴² Cf. Bruner, J., *La fábrica de historias*, p. 31.

⁴³ Cf. Topping, K. y S. Trickey, "Collaborative Philosophical Enquiry for School Children: Cognitive Effects at 10-12 Years", pp. 271-288; cf. Topping, K. y S. Trickey, "Collaborative Philosophical Inquiry for Schoolchildren: Cognitive Gains at 2-year Follow-up", pp. 787-796.

⁴⁴ Cf. Han, B.G., *La expulsión de lo distinto*, p. 12.

⁴⁵ Cf. Mejía, A. y S.E. Montoya, "On the Meeting of the Moral and the Aesthetic in Literary Education", pp. 370-386.

⁴⁶ Cf. Han, B.G., *La sociedad de la transparencia*, p. 22.

piensan igual. En el afán contemporáneo de la aceleración, los rituales y las ceremonias pierden su carácter, dado que se trata de fenómenos esencialmente narrativos, dotados por lo tanto de un tiempo propio, de cierta textura temporal que se niega a perder el drama que les es propio⁴⁷.

Visto de esta manera, el uso de lo narrativo cobra especial interés como componente en la formación, o la transformación, frente a lo que sucede, y cómo esto que sucede genera una afectación que es necesaria para construir sentido⁴⁸. Un sentido o una valoración crítica que cobra mayor relevancia en el marco de las sociedades de la información, puesto que, en el ámbito de la razón práctica y en el ámbito social y sus asuntos, en los que se debe tomar decisiones morales y políticas, jerarquizar valores, entre otros, la racionalidad científica y tecnológica es insuficiente. Aquí la narración bien pudiera servir para afianzar de mejor manera los criterios necesarios⁴⁹.

Finalmente, a propósito de las *precariedades* de la narración, como herramienta de disertación moral, habría que decir que esta sirve más para enfrentar los problemas que para darles una solución. De seguro por eso la narración cuadra bien con la naturaleza de la disciplina ética; al fin y al cabo, tampoco aquí se busca sin más resolver cuestiones dilemáticas. Antes bien, lo que se pretende es darles un manejo razonado lo mejor posible, considerar los puntos de vista distintos y establecer un diálogo, llegar a acuerdos mínimos, sabiendo siempre que las respuestas son provisionales, en espera de mejores argumentos: “Desde una perspectiva pedagógica, la narración no resuelve los problemas pero nos ayuda a encararlos”⁵⁰. Permite afinar los razonamientos morales para convencer a otros, y a quien delibera, acerca de las convicciones morales que encarnan, y descubrir cuál es el fundamento de estas creencias. En un sentido amplio, las narraciones aparecen como instrumentos “no tanto para resolver problemas cuanto para encontrarlos”⁵¹; no buscan establecer lecciones o instituir técnicas del modo correcto en que una situación conflictiva deba ser resuelta, sino que permiten entender mejor y orientar la acción moral⁵².

⁴⁷ Cf. Millett, S. y A. Tapper, “Benefits of Collaborative Philosophical Inquiry in Schools”, pp. 546-567.

⁴⁸ Cf. Topping, K. y S. Trickey, “Collaborative Philosophical Enquiry for School Children: Cognitive Effects at 10–12 Years”, pp. 271–288.

⁴⁹ Cf. Murdoch, I., *Existentialists and Mystics: Writings on Philosophy and Literature*.

⁵⁰ Mèlich, J.-C., “Ética y narración”, p. 149.

⁵¹ Bruner, J., *La fábrica de historias*, p. 32.

⁵² Cf. Splitter, L., “Identity, Citizenship and Moral Education”, pp. 484-505.

Bibliografía

- Aristóteles, *Ética nicomáquea. Ética eudemia*, Bonet, J.P. y J.I.G. Armendáriz (trads.), Madrid: Gredos, 2003.
- Blum, L., "Compassion", en: Kruschwitz, R.B. y R.C. Roberts (eds.), *The Virtues: Contemporary Essays on Moral Character*, Belmont: Wadsworth Publishing Company, 1987, pp. 229-236.
- Bohlin, K., *Teaching Character Education through Literature: Awakening the Moral Imagination in Secondary Classrooms*, Londres: Routledge, 2005.
- Bruner, J., *La fábrica de historias*, Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2013.
- Brunet, G., *Ética y narración*, México D.F.: Edere, 2003.
- Cabrera, J., *Cine: 100 años de filosofía*, Barcelona: Gedisa, 1999.
- Cam, P., "Philosophy for Children, Values Education and the Inquiring Society", en: *Educational Philosophy and Theory*, XLVI, 11 (2014), pp. 1203-1211.
- Camps, V., *La imaginación ética*, Barcelona: Ariel, 1991.
- Carroll, N., "Art and Ethical Criticism: An Overview of Recent Directions of Research", en: *Ethics*, CX, 2 (2000), pp. 350-387.
- Cortina, A. y E. Martínez, *Ética*, Madrid: Ediciones Akal, 1996.
- Currie, G., "The Paradox of Caring", en: Hjort, M. y S. Laver (eds.), *Emotion and the Arts*, Oxford: Oxford University Press, 1997, pp. 63-92.
- Cyrulnik, B., "Las llaves de la felicidad", en: *Praxis Filosófica Nueva Serie*, 15 (2002), pp. 121-138.
- Díaz del Campo, J., "El peligro del adoctrinamiento en la enseñanza de la ética y la deontología de la comunicación", en: *Historia y Comunicación Social*, XVIII (2013), pp. 331-341.
- D'Olimpio, L., *Media and Moral Education: A Philosophy of Critical Engagement*, Londres: Routledge, 2017.
- D'Olimpio, L., "Trust as a Virtue in Education", en: *Educational Philosophy and Theory*, L, 2 (2018), pp. 193-202.
- Engelken-Jorge, M., "Narrative Deliberation? On Storytelling as a Necessary Component of Public Deliberation", en: *Política y Sociedad*, LIII, 1 (2016), pp. 79-99.
- Freud, S., *El malestar en la cultura*, Buenos Aires: Amorrortu Editores, 2016.
- Gómez, V., y P. Rojo, "Autodescubrimiento ético y deliberación: Hacia un modelo de enseñanza de la ética en el modelo por competencias", en: *Estudios pedagógicos*, XLI, 2 (2015), pp. 345-358.
- Han, B.G., *La expulsión de lo distinto*, Barcelona: Herder, 2018.
- 442 Han, B.G., *La sociedad de la transparencia*, Barcelona: Herder, 2018.
- Henderson, V., "Podemos dar un papel estelar a los pacientes", en: *Investigaciones y Educación en Enfermería*, XXVIII, 1 (2000), pp. 125-128.
- Kaufmann, S., "El lugar de las narraciones en la construcción del conocimiento moral: una reflexión desde Paul Ricoeur", en: *Sophia: Colección de Filosofía de la Educación*, 13 (2012), pp. 92-105.
- Kolinski, A., "Una manera de responder ¿quién soy?: la identidad narrativa de Paul Ricoeur", en: *Avatares Filosóficos*, 2 (2015), pp. 213-221.

- Larrosa, J., *La experiencia de la lectura*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica, 2003.
- León, O. y G. Suárez, *Dilemas morales: una estrategia pedagógica para el desarrollo de la conciencia moral*, Bogotá: Ediciones Universidad Santo Tomás, 2013.
- Lipovetsky, G., *El crepúsculo del deber*, Barcelona: Editorial Anagrama, 2002.
- MacIntyre, A., *Tras la virtud*, Valcárcel, A. (trad.), Barcelona: Austral, 2013.
- Mejía, A. y S.E. Montoya, “On the Meeting of the Moral and the Aesthetic in Literary Education”, en: *Journal of Philosophy of Education*, LI, 2 (2017), pp. 370-386.
- Mêlich, J.-C., “Ética y narración”, en: *Ars Brevis*, 15 (2009), pp. 136-150.
- Millett, S. y A. Tapper, A., “Benefits of Collaborative Philosophical Inquiry in Schools”, en: *Educational Philosophy and Theory*, XLIV, 5 (2012), pp. 546-567.
- Mínguez, R., “Ética de la vida familiar y transmisión de valores morales”, en: *Revista de Educación*, 363 (2014), pp. 210-229.
- Murdoch, I., *Existentialists and Mystics: Writings on Philosophy and Literature*, Conradi, P.J. (ed.), Londres: The Penguin Press, 1998.
- Nussbaum, M., *El cultivo de la humanidad*, 2da. edición, Barcelona: Paidós, 2005.
- Nussbaum, M., *Sin fines de lucro*, Madrid: Katz Editores, 2010.
- Nussbaum, M., *Emociones políticas*, Barcelona: Paidós, 2014.
- Ortiz Millán, G., “Sobre la distinción entre ética y moral”, en: *Isonomía*, XLV (2016), pp. 113-139.
- Ricoeur, P., “Ética y moral”, en: Gómez, C. (ed.), *Doce textos fundamentales de la ética del siglo XX*, Madrid: Alianza Editorial, 2002.
- Ryan, T. y J. Bisson, “Can Ethics Be Taught?”, en: *International Journal of Business and Social Science*, II, 12 (2011), pp. 44-52.
- Sandel, M. J., *Justicia. ¿Hacemos lo que debemos?*, Campos, J.P. (trad.), 1ra. edición, Barcelona: Debolsillo, 2016.
- Schopenhauer, A., *El mundo como voluntad y representación*, 2da. edición, Madrid: Trotta, v. I, 2013.
- Serna, Y., “Ética y narración (una reflexión fenomenológica)”, en: *Discusiones Filosóficas*, XVII, 28 (2016), pp. 171-188.
- Splitter, L., “Identity, Citizenship and Moral Education”, en: *Educational Philosophy and Theory*, XLIII, 5 (2011), pp. 484-505.
- Topping, K. y S. Trickey, “Collaborative Philosophical Enquiry for School Children: Cognitive Effects at 10-12 Years”, en: *British Journal of Educational Psychology*, LXXVII, 2 (2007), pp. 271-288.
- Topping, K. y S. Trickey, “Collaborative Philosophical Inquiry for Schoolchildren: Cognitive Gains at 2-year Follow-up”, en: *British Journal of Educational Psychology*, LXXVII, 4 (2007), pp. 787-796.
- Villa, J., “Vida buena y acción en la ética de Paul Ricoeur”, en: *Tópicos*, 49 (2015), pp. 163-207.
- White, H., *Metahistoria*, México D.F.: Fondo de Cultura Económica, 2014.