



Título del artículo / Título do artigo: ¿Qué está allí para ser experimentado en una obra artística narrativa? Notas para una formación ético-estética

Autor(es): Andrés Mejía

Año de publicación / Ano de publicação: 2019

DOI: 10.63314/QXSN8559

Citación / Citação

Mejía, A. (2019). ¿Qué está allí para ser experimentado en una obra artística narrativa? Notas para una formación ético-estética. *Ixtli. Revista Latinoamericana de Filosofía de la Educación*, 6(12), 191-221.
<https://doi.org/10.63314/QXSN8559>






¿Qué está allí para ser experimentado en una obra artística narrativa? Notas para una formación ético-estética

Andrés Mejía

Universidad de los Andes, Bogotá, Colombia

jmejia@uniandes.edu.co

 <http://orcid.org/0000-0002-3968-9410>

Doctorado en gestión de la Universidad de Hull, Reino Unido. Afiliado a asociaciones de filosofía de la educación como ALFE, PESGB e INPE. Sus líneas de trabajo son la formación política y ciudadana, las pedagogías críticas, la universidad, el pensamiento sistémico, la formación ético-estética en artes narrativas y en general la filosofía de la educación.

Resumen - Resumo - Abstract

Diversas estrategias educativas usan las obras artísticas narrativas (literatura, cine, teatro) para servir propósitos de formación ética. Desde los trabajos de Dewey y Greene mostro cómo no siempre esas estrategias contribuyen también a una formación estética —que propicie experiencias con obras artísticas en las que desarrollemos sensibilidades y capacidades necesarias para experimentar cada vez más rica, profunda e intensamente lo que tienen éstas y otras obras para ser experimentado—, y por lo tanto terminan teniendo un uso

Várias estratégias educacionais usam obras artísticas narrativas (literatura, cinema, teatro) para servir a fins de treinamento ético. A partir dos trabalhos de Dewey e Greene mostro como essas estratégias nem sempre contribuem para uma educação estética —que fomente experiências com trabalhos artísticos em que desenvolvemos sensibilidades e capacidades necessárias para vivenciar cada vez mais rica, profunda e intensamente o que estes e outros têm para ser experimentado— e, portanto, acaba tendo um uso instrumental. É o caso das

Various educational strategies use narrative artworks (literature, cinema, theater) to pursue ethical training purposes. Based on the works of Dewey and Greene I show how these strategies do not always contribute to an aesthetic education—one that promotes experiences with artworks in which we develop sensitivities and capacities necessary to more richly, deeply and intensely experience what these and other artworks have to be experienced—and therefore end up having an instrumental use. This is the case with the most commonly

instrumental. Así ocurre con las estrategias más comúnmente usadas: *la estrategia de modelación ejemplar* –la cual busca inspirar a los estudiantes a través de personajes que demuestran un carácter moral admirable– y *la estrategia de deliberación moral* –la cual extrae dilemas o problemas morales a los que se enfrentan personajes de las obras para debatirlos con los estudiantes–. Desde el trabajo de Diamond muestro que, a la vez, es precisamente la condición no estética de estas estrategias lo que limita sus posibilidades de ser una formación ética plena. De ahí que la educación ética a través de las artes narrativas sólo se desarrolle plenamente cuando es a la vez una formación estética, y que la educación estética en las artes narrativas sólo se desarrolle plenamente cuando se ocupa también

estratégias mais utilizadas: *a estratégia de modelagem exemplar* –que procura inspirar os alunos por meio de personagens que demonstram caráter moral admirável– e *a estratégia de deliberação moral* –que extrai dilemas ou problemas morais dos quais personagens dos trabalhos enfrentam para discutirlos com os alunos–. A partir do trabalho de Diamond, mostro que, ao mesmo tempo, é precisamente a condição não-estética dessas estratégias que limita suas chances de ser uma educação ética plena. Assim, a educação ética através das artes narrativas só é plenamente desenvolvida quando é uma educação estética, e que a educação estética nas artes narrativas só é plenamente desenvolvida quando também lida com questões de significado moral e é então também uma educação ética.

used strategies: *the exemplary modelling strategy* –which seeks to inspire students through characters that show an admirable moral character– and *the moral deliberation strategy* –which extracts dilemmas or moral problems from which characters from the works face to discuss them with the students. From Diamond's work I show that, at the same time, it is precisely the non-aesthetic nature of these strategies that limits their chances of becoming a fully fledged ethical education. Hence, ethical education through the narrative arts is only fully developed when it is also an aesthetic education, and aesthetic education in the narrative arts is only fully developed when it also deals with matters of moral significance and is therefore also an ethical education.

Palabras Clave: formación estética, formación ética, artes narrativas, modelación ejemplar, deliberación moral

Palavras-chave: educação estética, educação ética, artes narrativas, modelagem exemplar, deliberação moral

Keywords: aesthetic education, ethical education, narrative arts, exemplary modelling, moral deliberation

Recibido: 02/08/2019

Aceptado: 18/09/2019

Para citar este artículo:

Mejía, A. (2019). ¿Qué está allí para ser experimentado en una obra artística narrativa? Notas para una formación ético-estética. *Ixtili. Revista Latinoamericana de Filosofía de la Educación*. 6(12). 191-221.

¿Qué está allí para ser experimentado en una obra artística narrativa?

Notas para una formación ético-estética

1. Introducción: formación estética, formación ética y artes narrativas

A pesar de que durante las últimas décadas desde la política pública ha sido puesta en duda la importancia de las humanidades en la educación (Nussbaum, 2010), las obras artísticas narrativas—especialmente de literatura, pero también de cine y teatro— continúan teniendo un lugar en instituciones educativas en todos los niveles. ¿Cuál es ese lugar? Su condición de obras artísticas podría hacernos suponer que sirven un propósito de formación estética: la educación de nuestra percepción y apreciación de las obras narrativas. Sin embargo, este papel es cada vez menos reconocido (Koopman, 2005) y, así, dichas obras también han sido usadas para otros propósitos educativos: la adquisición de conocimientos básicos sobre nuestra cultura —“cultura general”—; la formación en lenguaje, para aprender sobre gramática, vocabulario o figuras literarias, y para ejercitar la comprensión de lectura; o la formación ética. Se suele argumentar que estos propósitos interfieren entre sí: por ejemplo, según Almanza (2011), la tendencia en Colombia de estudiar las obras literarias en la clase de Lenguaje o Español termina concentrando los esfuerzos de los maestros en la formación en lenguaje y dejando en un segundo plano la formación estética.

También ha habido críticas al uso de estas obras con propósitos de educación ética, la mayoría de las cuales parecen orientarse al problema de ser instrumentalizadas y, con ello, que la experiencia de los estudiantes con dichas obras quede despojada de las cualidades estéticas propias de la recepción del arte (Mejía y Montoya, 2017). Quienes hacen esta crítica con frecuencia parecen entender que la formación ética se lleva a cabo extrayendo moralejas de las obras: enseñanzas únicas que deberían quedar como lecciones morales para la audiencia. Díaz Rönner, por ejemplo, argumenta:

El discurso didáctico que apunta hacia la moral o la moraleja engendra verdaderos desconsuelos, ya que desbarata el placer por el texto literario —en su grado de gratuidad y trasgresión permanentes— para los incipientes lectores. Los educadores, padres o docentes, tergiversan a menudo la

dirección plural de los textos para consumarlos en una zona unitaria de moralización. (...) lo literario se subordina a la ejemplificación de pautas consagradas que tienden peligrosamente a homogeneizar las conductas sociales desde la infancia. O, sencillamente, sugieren que se las acate sin ninguna crítica. (Díaz Rönner, citada en Carranza, 2006, s.p.)

Ciertamente, esta imagen moralizante es sumamente problemática; pero la educación ética no tendría que consistir en ofrecer lecciones morales de esta manera. ¿De qué otro modo podría ser, que sea a la vez estética en un sentido pleno y no meramente instrumental? Explorar esta pregunta es el propósito de este artículo.

Para ello, tendré que formular primero cómo entiendo lo educativo en general, así como las educaciones estética y ética en particular. Comenzaré presentando brevemente, en la sección 2, la idea de John Dewey de una experiencia educativa. En la sección 3 tomo este criterio de lo educativo para, con el apoyo de los trabajos del mismo Dewey y de Maxine Greene, elaborar algunos principios generales de lo que constituiría una educación estética en las artes narrativas; es decir, una educación orientada a desarrollar nuestras capacidades de tener experiencias significativas con obras artísticas narrativas. Con una estructura simétrica, y basándome en el trabajo de Cora Diamond, en la sección 4 desarrollaré una idea de una educación *ética* a través de las artes narrativas; es decir, una educación que usa obras artísticas narrativas para desarrollar nuestras capacidades éticas en el mundo en general. Estas discusiones proveen la base conceptual para el desarrollo argumentativo que sigue. En la sección 5 examinaré dos estrategias de formación ética a través de obras artísticas narrativas, que son las posiblemente más dominantes hoy en día (Rivas, 2017): la *modelación ejemplar*, que busca inspirar a través de personajes admirables; y la *deliberación moral*, la cual extrae de la obra narrativa dilemas o problemas morales a los cuales se enfrentan personajes de la historia, para luego debatirlos con los estudiantes. Allí intentaré mostrar las limitaciones de que adolecen estas estrategias para poder considerarse *educativas* en un sentido pleno. Este ejercicio me ayudará a mostrar, en la sección 6, por qué una estrategia de formación ética a través de las artes narrativas que sea plenamente educativa debe ser necesariamente *parte constitutiva* de una educación estética. A la vez, una educación estética en la que vayamos aprendiendo a *experimentar lo que hay para ser experimentado*¹ en las obras narrativas buscará posibilitar experiencias ricas y complejas de apreciación de, entre otras cosas, los asuntos y perspectivas morales

¹ Aquí doy un ligero giro a la frase de Greene (1982/2001, p.66): “notar lo que hay [en una obra] para ser notado”.

presentes en ellas. Esta discusión me permitirá formular algunos principios generales para una educación ético-estética en las artes narrativas.

2. Experiencia y educación

2.1. Experiencia

La idea de educación en Dewey está fuertemente ligada a la de experiencia. Él hace una distinción inicial entre *la* experiencia, en general, y *una* experiencia. La experiencia es aquello en lo que continuamente nos encontramos mientras vivimos en interacción con el mundo. “La experiencia ocurre continuamente, porque la interacción entre la criatura viva y las condiciones del entorno es parte del proceso mismo de vivir.” Sin embargo, “a menudo (...), la experiencia que tenemos es rudimentaria. Se experimentan cosas pero no de tal modo que configuren *una* experiencia” (1934/2005, p.205)². Una experiencia, singularizada y situada, concentra algunos de esos elementos de nuestra interacción con el mundo a los cuales, de manera holística, les damos unidad. De este modo, podemos referirnos a ella como algo singular: *esta* o *aquella* experiencia (*ibid.*, p.213): mi ida a cine la semana pasada, la muerte de mi padre, la conversación profunda que tuve hace poco con un amigo, una clase que tomé hace mucho tiempo. Tener *una* experiencia implica que nos encontremos en ella con nuestra atención puesta allí, en la totalidad del conjunto integrado de nuestras facultades humanas—incluidos pensamiento, emoción, percepción, imaginación, deseo e intuición—.

Una experiencia no está aislada, sino que aparece conectada o relacionada con otras que la preceden así como con otras que la suceden. Por esto, Dewey habla de la *continuidad de la experiencia*, y es esto lo que permite referirse al sentido de una experiencia: es decir, al lugar que ésta ocupa en un todo más amplio en el que se relaciona con otras anteriores y posteriores. Recordamos *una experiencia* como tal en la manera en la que divide nuestro flujo de la vida en un antes y un después: un antes que brinda condiciones de posibilidad para que ella pueda tener lugar, y un después que no sería igual sin ella. Incluso las experiencias anteriores cobran un sentido especial, o se resignifican, por el hecho de haber dado lugar a experiencias futuras.

² Todas las citas textuales de trabajos en inglés (según aparecen en las referencias) son traducciones mías.

De este modo, en una experiencia presente se halla siempre parte tanto del futuro como del pasado.

Es importante señalar algo que podría verse como una limitación en la idea de la continuidad de la experiencia en Dewey: en ocasiones la búsqueda activa pero fallida de constitución de un sentido, una *ruptura* de sentido, también puede configurar una experiencia. Este caso, que parece cuestionar la idea de continuidad, es diferente de la experiencia general que transcurre inerte cuando no prestamos atención, y que de este modo *no* permite configurar experiencias particulares. En una experiencia de ruptura concentramos efectivamente nuestra atención, pero nos hallamos incapaces de dar sentido, de ver cómo los diferentes elementos que la constituyen conforman una imagen de algo que podamos reconocer, o de situar el lugar de esta experiencia en su relación con otras en nuestras vidas. En estos casos, el lugar o sentido de esas experiencias sería, precisamente, uno de ruptura. En ocasiones, nuestros encuentros con las artes narrativas pueden dar lugar a experiencias de ruptura.

2.2. Educación

Para Dewey (1916/2001), la educación es un proceso de *crecimiento* en el que unas experiencias van dando lugar, de una manera no determinista, a otras experiencias, las cuales a su vez amplían las posibilidades de la persona de tener nuevas experiencias cada vez más ricas y significativas. Cada nueva experiencia se hace posible gracias a las anteriores, pero se constituye en el encuentro contingente e impredecible con el mundo. Por tanto, la educación vista como un todo no tiene un fin predeterminado, unos objetivos predefinidos a los cuales el individuo deba llegar. Para Dewey, el proceso educativo “no tiene un fin más allá de sí mismo; él es su propio fin (... y) se trata de una continua reorganización, reconstrucción, transformación.” (1916/2001, p.54). O, más aún, “dado que en realidad no hay nada con respecto a lo cual sea relativo el crecimiento, no hay nada a lo cual se subordine la educación con excepción de más educación” (p.56). En un nivel micro es posible definir objetivos educativos inmediatos; pero el proceso a largo plazo no tiene un fin. Esto, en dos sentidos: no concluye, excepto con la muerte, y no tiene un propósito diferente del mismo crecimiento.

A partir de esta idea, se puede entonces intentar especificar qué tipos de experiencias favorecen este crecimiento. Para ello, Dewey propone la idea

de una *experiencia educativa* (1938/1963): aquella que, además de tener un valor en sí misma como experiencia, contribuye a un crecimiento posterior; es decir, crea condiciones de posibilidad para más experiencias posteriores, más ricas y profundas, en contextos más diversos, etc. De aquí que también puede haber experiencias que no sean educativas. Éstas incluyen aquellas que no se conectan bien con otras posteriores y que terminan perdiéndose en el vacío: *experiencias no educativas*. Pero también están aquellas, *antieducativas*, que cierran caminos para experiencias futuras en lugar de abrirlos. Podemos aquí pensar como ejemplo en experiencias que nos llevan a fijar en nosotros dogmáticamente unas maneras particulares de ver el mundo, y que por tanto reducen hacia el futuro nuestras capacidades de percepción frente a su riqueza. Las experiencias antieducativas sugieren algo paradójico: aun si se produce un aprendizaje, una experiencia podría no ser educativa.

3. Experiencia estética y educación estética en las artes narrativas

3.1. Experiencia estética

Dewey propone una definición de lo estético de forma negativa:

A veces viajamos para ir a otro lugar porque tenemos algún asunto que tratar en este último punto y con mucho gusto, si fuera posible, acortaríamos el viaje. En otras ocasiones, viajamos por el placer de movernos y de ver lo que vemos. Medios y fines se vuelven uno. Si repasamos algunos de estos casos, rápidamente vemos que todos aquellos en los cuales los medios y los fines son externos entre sí son no-estéticos. Esta externalidad puede incluso considerarse como una definición de lo no-estético. (1934/2005, p.216)

Aunque cualquier tipo de objeto puede ser fuente de una experiencia estética, las obras de arte son objetos privilegiados para ellas (Greene, 1980/2001)³. Hay varios sentidos en los que, en una experiencia estética con una obra artística, “medios y fines se vuelven uno”. Uno de ellos se refiere a que lo expresado por la obra, el mensaje que ella transmite, es ella misma. La obra no es un medio, un vehículo que sirva para transmitir mensajes y que, por lo

³ Además, como mi interés en este artículo es la educación en y a través de las artes (narrativas), de aquí en adelante me referiré a las experiencias estéticas y a la educación estética en y a través de las artes.

tanto, pueda reemplazarse por otro medio diferente que transmita el mismo mensaje (Dewey, 1934/2005, pp.217-219). Otro sentido se refiere a que la recepción de la obra no está *supeditada* o *subordinada* a intereses prácticos inmediatos, sino que es más abierta: es decir, nos aproximamos a la obra para explorar qué tiene para darnos, “para notar lo que hay para ser notado” (Greene, 1982a/2001), pero en un “notar” que no es meramente intelectual sino incorporado en la experiencia: nos aproximamos a la obra para experimentar lo que tiene para ser experimentado. Esta actitud hacia la obra se diferencia de aquella que solamente busca algo concreto con un fin externo y que por lo tanto detiene la búsqueda luego de encontrar lo buscado. La primera, a diferencia de la segunda, hace de la recepción de la obra un acto libre, algo que puede dar lugar a una experiencia estética.

Esto requiere de nosotros una atención especial, que es activa. Greene lo plantea así (1980/2001, p.13):

Percibir una danza, una pintura, un cuarteto significa acogerlo y salir a su encuentro. La acción que se requiere está muy lejos de la mirada pasiva, sello de nuestro tiempo (...). Involucra, mientras ocurre, una sensación de que aún falta algo por ser visto, de que hay una posibilidad hasta ahora no revelada. Requiere de una participación mental e imaginativa (...), una consciencia de una obra como algo que debe ser alcanzado, que depende, para que emerja plenamente, de la manera en la que se atiende y se apropia.

Un último punto que quisiera formular concierne la relación entre una experiencia estética y lo que podríamos llamar *pensamiento proposicional*: pensamiento desarrollado en el lenguaje cuando describimos, explicamos o argumentamos. La experiencia con una obra no es lo mismo que, ni puede reemplazarse por, ni es sólo un camino de varios posibles para llegar a alguna discusión o conclusión sobre la obra, sobre su significado, o sobre lo que se puede aprender de ella o de la vida en general. De nuevo, vale la pena citar a Dewey (1934/2005, pp.210-211):

Lo poético como distinto de lo prosaico, el arte estético como distinto de la ciencia, la expresión como distinta de la afirmación, hace algo diferente de orientarnos hacia una experiencia. La constituye. (...) El poema, o la pintura, no opera en la dimensión de la afirmación descriptiva correcta sino en la de la experiencia misma. La poesía y la prosa, la fotografía literal y la pintura, operan en medios diferentes con fines

distintos. La prosa se presenta en proposiciones. La lógica de la poesía es superproposicional incluso cuando usa lo que son, gramaticalmente, proposiciones. Estas últimas tienen intención; el arte es una realización inmediata de intención.

Así, el pensamiento proposicional tiene un papel subordinado en la experiencia estética. Su valor está definido por cómo enriquece nuestras experiencias y no al revés. Greene propone algo similar: “cualquier conocimiento relevante que hayamos acumulado nos proporciona más puntos de contacto con cualquier obra” (1980/2001, p.16); “intensifica el sentir, aumenta la percepción, libera la imaginación” (1982/2001, p.52). Nuestra experiencia con las obras artísticas no está constituida ni es reemplazable por los conocimientos, explicaciones o argumentaciones que podamos tener o hacer sobre ellas; sin embargo, éstos pueden contribuir a experiencias estéticas más ricas, más profundas o incluso más intensas, gracias a que “proporcionan más puntos de contacto” con la obra.

3.2. Educación estética

Si una experiencia es estética en la medida en que *no sea sólo un medio* para lograr fines externos, y si una experiencia es educativa en la medida en que además de ser valiosa en sí misma *sea un medio* para experiencias futuras más ricas y valiosas, podría pensarse entonces que lo estético nunca podría ser educativo. Sin embargo, no se trata de que la recepción de una obra, o la obra misma, no pueda constituirse nunca como medio para algo más, de que sea siempre *exclusivamente* un fin. Es incluso probablemente imposible que la recepción de una obra pueda desligarse de todo otro tipo de proceso social, cultural y político, en el cual cumpla alguna función, como si dicha recepción pudiera ocurrir en un no-lugar, en un no-tiempo. Lo importante es que pueda haber un lugar para lo estético: que la experiencia de apertura plena hacia la obra no se vea impedida o reducida por la búsqueda de fines externos, en cuyo caso la recepción de la obra se convertiría en *exclusivamente* un medio.

Propongo ahora la idea de que una educación estética ocurre a través de *experiencias estéticas educativas*: experiencias estéticas presentes alrededor de obras artísticas, por medio de las cuales desarrollamos capacidades que nos permiten acceder a nuevas experiencias estéticas en el futuro, más en cantidad y mejores en profundidad, riqueza e intensidad. Esto implica que nuestras experiencias estéticas nos ayuden a desarrollar nuestras capacida-

des para notar y experimentar lo que hay allí para ser notado y experimentado tanto en el arte como en otros ámbitos de la vida cotidiana.

Por supuesto, no existe una lista exhaustiva de las capacidades que se pueden desarrollar en una educación estética, ya que ellas tendrán muchas caras diferentes dependiendo, entre otras cosas, de los géneros artísticos a los que nos estemos refiriendo. Pero, a partir del trabajo de Greene, es posible mencionar de manera general algunas de las dimensiones en las cuales operan estas capacidades. Una de ellas es la atención: el desarrollo de una mirada más atenta y de una actitud más dispuesta a la exploración de lo que las obras tienen para ser notado y experimentado: lo que Greene y otros han llamado una *actitud estética* (1980/2001).

Una segunda dimensión tiene que ver con los conocimientos que nos ayudan a ver, oír, y en general experimentar las obras artísticas de maneras más ricas y profundas. Estos conocimientos son de varios órdenes y pueden incluir elementos propios del lenguaje de una obra —como cuando aprender algo acerca de un género musical con el cual no tenemos ninguna familiaridad nos permite notar aspectos de las piezas musicales que antes nos pasaban desapercibidos—, así como elementos contextuales a los que hacen referencia algunas obras —como cuando el conocimiento de cierto evento histórico al que alude una pintura nos permite encontrar sentidos a la misma que no habíamos encontrado antes—. En palabras de Greene: “Todos aprendemos, a través de la educación estética, que entre más sepamos, más exploramos, más vemos y oímos y sentimos” (1997/2001, p.155)

Y una tercera dimensión tiene que ver con la comunicación de nuestras experiencias con el arte, de un modo cada vez “más preciso, más imaginativo, más articulado mientras más nos adentramos y entendemos las artes” (Greene, 1980/2001, p.36). Esta capacidad comunicativa nos permite compartir significados e invitar a otros, a la vez que somos invitados por ellos, a ampliar nuestras experiencias estéticas con las obras. Y, como sugiere Toril Moi, quien comparte sus significados o *juicios estéticos*

revela cómo ve el trabajo, el mundo y lo que le importa a ella, existencial, intelectual, política, moralmente. Ella revela, también, la calidad de su atención, la profundidad de su imaginación, su capacidad para la filosofía. El juicio estético, además, es una apelación al otro: el gesto característico (...) es decir “Esto es lo que yo veo. ¿Puedes verlo tú también?” (Moi, 2011, p.137)

3.3. Educación estética en las artes narrativas

En una obra narrativa, diferentes eventos han sido conectados entre sí para constituir la historia narrada. Pero la narración no se agota en la trama, algo que podría, en principio, ser contado de muchas maneras posibles. La narración es también la manera en la que se cuenta aquello que se cuenta, y por tanto se alimenta de la riqueza del medio en que se construye. Son parte de la narración en el cine, por ejemplo, la música que aparece en el trasfondo de una escena y que ayuda a conferirle un carácter especial a ésta, o los modos en los que la cámara registra a los personajes. De forma análoga, la elección de una escritura en primera, segunda o tercera persona en una novela es también constitutiva de la narración. Si lo pensamos con cuidado, lo que se cuenta y el modo como se cuenta se vuelven indistinguibles.

Una educación estética nos ayuda a traer cada vez más a nuestra experiencia la cualidad que elementos como los mencionados dan a la narración: por ejemplo si la música enfatiza el carácter angustioso de una situación y nos invita a experimentarla de este modo, o si la cámara que sigue de cerca, íntimamente, a uno de los personajes o la escritura en primera persona propician una experiencia emocional empática con el personaje principal (Keen, 2007).

También son parte de la narración de una historia los eventos que se han elegido para constituirlos y las maneras en las que se ha elegido conectarlos, así como aquellos que se ha elegido excluir. Estas exclusiones no son sólo meras omisiones: el ubicar unas cosas y no otras (unos personajes, unos eventos, unas acciones, etc.) de unas maneras particulares en relación con las demás es lo que holísticamente produce sentido. De modo general, un modo de narrar es un modo de dar sentido; es decir, es una perspectiva. Una perspectiva toma una historia como algo digno de ser contado y de ser contado de una cierta manera particular. En este juego de imbricaciones y conexiones somos invitados, en tanto espectadores o lectores, al menos parcial y provisionalmente, a experimentar el mundo narrado desde esa perspectiva.

Como lo señala James Phelan (2004) para la literatura, existen varias capas narrativas con sus perspectivas alrededor de los asuntos de lo humano: unos personajes actúan y dan sentido a su acción de unas maneras particulares, lo cual es contado de una manera particular por un narrador, lo cual es a su vez presentado a nosotros de una manera particular por un autor. Y algo similar ocurre en el cine y el teatro, aunque allí la autoría sea generalmente

colectiva⁴. El punto para resaltar es que hay una multiplicidad de perspectivas que confieren una complejidad a las narraciones, a la cual atendemos como receptores. Regularmente, existen varios personajes en una obra narrativa. En cuanto al narrador, en muchas ocasiones hay sólo uno, pero en ocasiones puede haber varios –como en la novela *La elegancia del erizo* de Muriel Barbery (2006) o en la obra fílmica *Rashomon* de Akira Kurosawa (1950)–. Tal variedad puede incrementar la complejidad de perspectivas de la obra. Además, el hecho de que el autor (individual o colectivo) haya elegido contar la historia desde esas diferentes perspectivas narrativas es también parte constitutiva de la perspectiva presentada por la obra.

Una educación estética en las artes narrativas nos permitiría, entre otras cosas, el desarrollo de nuestras capacidades para atender mejor, en nuestra experiencia, los elementos que constituyen una narración, incluida la profusión de perspectivas manifestadas al interior del relato, de acuerdo a los modos de ver, concebir y valorar que los personajes, narradores y autores ponen en juego durante el desenvolvimiento de la historia narrada. A estas capacidades podríamos llamarlas *sensibilidad narrativa*.

4. Experiencia ética y educación ética a través de las artes narrativas

4.1. Experiencia ética

Siguiendo una línea similar a la adoptada hasta ahora, propongo ahora la idea de una *experiencia ética* como aquélla en la que dirigimos, con atención plena, todas nuestras facultades hacia los aspectos de significancia moral de una situación. En una experiencia ética percibimos la situación en la que nos encontramos o que, al menos, presenciamos o imaginamos, como una situación con significancia moral; es decir, la percibimos como una situación que nos interpela moralmente. Pero éste es sólo un primer elemento básico. El hecho de que nos interpele moralmente da lugar a su vez a que nos dispongamos para responder de manera apropiada a la situación, a través de nuestros deseos, pensamientos, emociones y acciones.

Vale la pena resaltar que, desde esta aproximación, me estoy alineando con las concepciones que ubican lo esencial de lo ético en la experiencia, y allí

⁴ Existe el así llamado *cine de autor*, en el cual el director imprime su sello personal de manera más contundente. Pero incluso aquí la autoría es compartida aunque lo sea en menor medida.

resaltan el papel central de la atención. Cora Diamond las caracteriza así: “Toman como la raíz de la moralidad en la naturaleza humana una capacidad para prestar atención a lo imaginado o lo percibido: lo que yo creo que sería apropiado llamar una atención amorosa y respetuosa” (1995, p. 306). Este abordaje desde la atención diverge de las propuestas de enfoque racionalista (p.e. Singer, 1995; Weston, 2002), según las cuales la esencia de lo ético aparece en el estar dispuestos a dar razones para justificar públicamente las propias acciones. La deliberación moral es, por supuesto, parte de una experiencia ética; pero esta última es mucho más rica y compleja.

A lo largo de la obra de Diamond encontramos ejemplos de elementos de la experiencia que son claves para lo moral, y que no se limitan a meras explicaciones o argumentaciones morales. Uno de ellos es la experiencia vicaria de *ver el mundo* como lo ve otro (Diamond, 1995)⁵. Esto implica mucho más que ser capaces de describir las posiciones que ese otro tomaría ante ciertas situaciones y los argumentos que utiliza o utilizaría para justificarlas. Abarca también ser capaces de concentrar nuestra atención en aquello en lo que ese otro concentra la suya, y experimentar empáticamente, aunque no sea con la misma intensidad, sus emociones. Un segundo elemento puede encontrarse en la experiencia de lo que Diamond (2003) llama *dificultades de la realidad*, en las cuales algo significativo irrumpe en nuestra experiencia de la vida, pero somos incapaces de encontrar un discurso explicativo o argumentativo que dé cuenta apropiadamente de lo que ellas implican. Siguiendo la idea de Stanley Cavell sobre evadir o desviar el punto (*deflection*), Diamond muestra que tratar las dificultades de la realidad como si fueran dificultades filosóficas –problemas de pensamiento sobre los cuales es difícil llegar a un argumento suficientemente contundente pero alrededor del cual sabemos cómo proceder– es evadir el punto de lo que aparece en nuestra experiencia y que sobrepasa lo que podamos pensar sobre ello. Y un tercer elemento se refiere a la *puesta en escena* de los conceptos morales. Como lo plantea Diamond (1988) a partir de la idea wittgensteiniana de los juegos de lenguaje, la comprensión de un concepto aparece en la acción. Así, por ejemplo, es en la experiencia de situaciones de reconocimiento o desconocimiento de la

⁵ Creo que reconocer la importancia que tiene para nuestra vida moral la capacidad de acercarnos a la experiencia de otro no riñe con las ideas levinasianas de que nuestra responsabilidad con el otro no proviene ni debe depender de la posibilidad de comprenderlo, donde el otro siempre excede infinitamente nuestra capacidad de comprensión (Levinas, 1961/2012). Como mínimo, puedo decir que el acercamiento a la experiencia del otro nos permite responder de maneras más apropiadas ante él; lo cual debe tener siempre presente nuestra falibilidad así como la correspondiente necesidad de estar atentos. Pero la discusión que merece este asunto se encuentra por fuera del alcance de este artículo.

humanidad en nosotros mismos o en otros que surge nuestra comprensión de qué es un ser humano.

Todos estos elementos contribuyen a la constitución de formas de comprensión encarnadas en el cuerpo (*embodied understandings*, Diamond, 2003), de las cuales eventualmente podemos hablar pero que inevitablemente desbordan o exceden la descripción y la argumentación moral. Y todos ellos nos remiten a tipos de experiencias en las cuales nos concentramos en asuntos de significancia moral, propios de una experiencia ética.

4.2. Educación ética

Existe una variedad amplia de modos de entender de qué se ocupa una educación ética (Montoya y Cocomá, en prensa). En el enfoque que yo abordo aquí, me interesa ver qué debe ocurrir para que nuestras experiencias éticas, con su énfasis en la atención que prestamos a nosotros mismos y a los demás, sean educativas; es decir que contribuyan a crear condiciones de posibilidad para más y mejores experiencias éticas futuras: más ricas e intensas, con más matices y detalles, más profundas.

Podría decirse que la interpelación moral propia de una experiencia ética hace que ésta sea valiosa en sí misma; sin embargo, esto no la hace educativa. Una experiencia ética debería ampliar nuestra sensibilidad moral y permitirnos tener cada vez “más puntos de contacto” moral con las situaciones de la vida cotidiana. Puedo señalar ahora, sin pretensión de ser exhaustivo, unos aspectos que podrían ser parte central de esta sensibilidad ampliada. El primero es una disposición cada vez mayor de prestar atención hacia los aspectos de significancia moral de una situación, por ejemplo hacia las maneras en las que nosotros y otros somos afectados por nuestras acciones y hacia los modos en los que podemos fallar en cuidar o proteger la dignidad propia y de otros; pero también hacia los modos en los que otros experimentan las situaciones vividas. Relaciono esta disposición con lo que Cavell llama *perfeccionismo moral* (2008). Sin embargo, la atención puede no ser suficiente: puede pasar que, por decirlo así, aunque *miremos* con atención, no hayamos desarrollado la capacidad de *ver*. Por eso, un segundo elemento se refiere al desarrollo de mejores comprensiones éticas, que nos permitan percibir más matices y detalles de las situaciones, que sean relevantes para lo moral. Las teorías éticas pueden contribuir en este sentido, curiosamente no sólo como insumos para una mejor deliberación moral sino, especialmente, para

una más aguda *percepción moral* del mundo. Pero también, y tal vez más importante, escuchar a otros y sus relatos sobre lo que es importante para ellos, sobre aquello que los daña o que les hace bien, aumenta nuestros poderes perceptivos morales.

Ahora bien, se podría pensar que en general las experiencias éticas, por el hecho de concentrar nuestra atención y nuestra capacidad de comprensión en lo moral, ejercitan nuestras facultades y, con ello, posibilitan mejores experiencias éticas futuras. Es decir, que toda experiencia ética es educativa. Pero es posible que no sea así. Por ejemplo, una experiencia ética podría fijar dogmáticamente en nosotros unos valores particulares, lo cual sería efectivamente una limitación para que podamos atender apropiadamente la complejidad y diversidad de experiencias futuras. En ese sentido, aunque pueda haber habido un aprendizaje, deweyanamente no podríamos llamarla experiencia educativa. Esto permite distinguir entre moralización y educación ética: la moralización incluirá experiencias éticas –aunque más incompletas en tanto más moralizantes– que, sin embargo, cierran caminos de crecimiento futuro en lugar de abrirlos. Si los abren, si promueven el crecimiento, tendríamos una educación o formación ética.

4.3. Educación ética a través de las artes narrativas

En nuestra experiencia de la vida, en los eventos que van configurando las historias que la constituyen, se ponen constantemente en juego las preguntas que podemos considerar centrales para lo ético: qué tipo de persona vale la pena o debemos ser, y qué tipo de vida vale la pena o debemos vivir. De aquí que las historias que narramos sobre nuestra propia vida y las de otros revelan, a la vez que invitan a experimentar, nuestros modos éticos particulares de responder a lo que, según nuestra percepción, conlleva significancia moral. Esto ocurre sin importar si la intención de quien narra una historia es transmitir o mostrar su perspectiva moral.

Esta doble capacidad que tienen las narraciones en general –y por lo tanto las obras artísticas narrativas en particular– de revelar a la vez que invitar a la audiencia a tener una experiencia de una perspectiva moral, las hacen propicias para la formación ética. Al atender con cuidado a los asuntos de significancia moral presentes en las obras narrativas podemos tener experiencias éticas que, si contribuyen a propiciar nuevas y más ricas experiencias éticas en el futuro, pueden constituirse en una educación ética.

Es posible mostrar que elementos de la experiencia como aquellos mencionados en la sección sobre la experiencia ética –como la posibilidad de ver el mundo desde la perspectiva de otro, la experiencia de las dificultades de la realidad, o la puesta en escena de los conceptos morales– aparecen especialmente en la recepción de las artes narrativas. Por ejemplo, para Jenefer Robinson (2005), una comprensión profunda de una obra literaria implica una experiencia emocional de la significancia o urgencia moral de las situaciones vividas por los personajes. Así, para ella, comprender una escena angustiosa para un personaje principal requiere que el lector sienta empáticamente, en algún grado, algo de la angustia del personaje. La idea de que la audiencia debe tener una respuesta emocional apropiada para las situaciones narradas –aunque no sea empática– también la trae Frank Palmer (1992) al plantear anecdóticamente que, si uno no se siente horrorizado con lo que ocurre en *El Rey Lear*, difícilmente se puede decir que ha comprendido la obra. Diamond presenta otros ejemplos como la experiencia de ver las cosas a través de la perspectiva de un niño, a la que invitan varias obras de Dickens (Diamond, 1995), y la puesta en escena de una idea de lo que es ser humano en experiencias de reconocimiento de la humanidad del otro en algunas escenas de obras de Tolstoi y Levy (Diamond, 1988). O, como lo muestran Moi (2011), al hablar de las obras de Beauvoir, y Diamond (1993 y 2003), al referirse a algunas obras de Wordsworth, Vonnegut y Coetzee, la recepción de una obra narrativa puede llevarnos a acercarnos a una perspectiva moral general expresada en la obra.

Este último caso nos remite a la idea de Phelan presentada antes sobre la existencia de varias capas narrativas en la literatura, para las cuales resalto ahora su significancia moral para una educación ética. Él es muy explícito al respecto:

La situación doblemente comunicativa de la narración ficcional –[. . .] que alguien nos diga que alguien le está diciendo a alguien más que algo ocurrió– es en sí misma una situación ética con varias capas. Cualquier acción de un personaje tiene una dimensión ética, y el tratamiento de los eventos que hace cualquier narrador inevitablemente conllevará ciertas actitudes hacia el asunto en cuestión y la audiencia, actitudes que, entre otras cosas, señalan su sentido de responsabilidad y su preocupación por la audiencia. De modo similar, el tratamiento que el autor hace del narrador y de la audiencia autorial es dicente sobre sus compromisos éticos. (Phelan, 2004, p. 632)

Una educación ética a través las artes narrativas aprovecharía estas capas de perspectivas para propiciar el desarrollo de nuestras capacidades en al menos dos sentidos diferentes pero complementarios: por un lado, una sensibilidad moral para tener experiencias de comprensión afectiva, encarnada, de diversas perspectivas morales; y por otro lado, y con un gesto más crítico, para reconocer las diferencias y limitaciones de esas perspectivas.

Para finalizar esta sección, vale la pena señalar una limitación importante de la formación ética a través de obras narrativas de ficción: la desconexión de la acción. Hasta aquí he centrado mi discusión en el desarrollo de capacidades para tener experiencias profundas, encarnadas, de *comprensión* de asuntos de significancia moral. En principio, éstas deben conllevar disposiciones para actuar de manera coherente con dichas comprensiones; pero esta conexión no siempre es inmediata⁶. Una dificultad especial para una pedagogía ética a través de las artes narrativas es el fortalecimiento de esta conexión entre comprensión y acción. Y aquí vale la pena hacer una aclaración relacionada con este último punto: el lector puede haber notado que he decidido hablar de una educación estética *en* las artes narrativas y de una educación ética *a través* de las artes narrativas. Esta diferencia en las expresiones preposicionales enfatiza una diferencia en el papel de las obras narrativas. Ellas son el objeto último de la educación estética, ya que ésta persigue el aprender a experimentarlas de maneras cada vez más ricas, profundas, intensas. Por el contrario, la educación ética puede ocurrir a través de ellas pero sin constituirse en su objeto último, el cual es nuestra actuación en la vida ordinaria.

5. Principales estrategias de educación ética a través de las artes narrativas: ¿hasta qué punto son educativas?

Aunque hay diversas estrategias de educación ética a través de obras de las artes narrativas reportadas en la literatura, parece haber dos dominantes (Rivas, 2017; ver también Noddings & Slote, 2003): *modelación ejemplar* y *deliberación moral*. Éstas son estrategias que, si bien con frecuencia se encuentran de maneras relativamente puras en la literatura sobre la práctica educativa, pueden abarcar versiones y variaciones múltiples, así como

⁶ En ocasiones se ha señalado cómo ciertas obras han despertado en su audiencia una conexión empática con ciertos personajes, la cual ha llevado a un cambio en el comportamiento del público: por ejemplo, *La cabaña del Tío Tom* de Harriet Beecher Stowe (1852) pudo haber contribuido significativamente al apoyo ciudadano a la abolición de la esclavitud en Estados Unidos (Hoffman, 2014). Pero esta conexión en general no parece ser directa ni automática (Keen, 2007).

combinaciones.

5.1. Estrategia de modelación ejemplar

La estrategia de la modelación ejemplar funciona a través de obras que presentan un personaje (usualmente protagonista) que actúa bien en algún sentido moral, y que por lo tanto puede cumplir, en el proceso educativo, el papel de modelo ejemplar de lo que es un buen carácter moral (ver p.e. Sousa, 2008; Bonilla, Loscertales & Páez, 2012; Connell, 2018). El ambiente de aprendizaje se dispone entonces para propiciar que los estudiantes puedan admirarlo y, de este modo, incorporar en sus visiones y actitudes un *querer ser* como ese personaje. Aunque no es indispensable, es usual buscar historias cuyo personaje ejemplar triunfa al final, con lo cual se sugiere implícitamente que hay una recompensa para la moralidad, y por lo tanto se crearía una motivación, curiosamente egósta, para actuar bien moralmente. Esta estrategia toma a las obras narrativas como transmisoras de mensajes, los cuales usualmente entendemos como *lecciones morales* que deja la historia y que los estudiantes deben recibir tanto con su intelecto como con sus emociones.

Por ejemplo, en los currículos escolares estadounidenses se suele estudiar la novela, escrita por Harper Lee, *To kill a mockingbird* (1960, traducida al español como *Matar un ruiseñor*). La historia transcurre a mediados del siglo XX en un pueblo rural del sur de los Estados Unidos, en una sociedad profundamente racista. Allí, un abogado blanco, Atticus Finch, defiende, en contra de las presiones sociales y políticas de muchos en el pueblo, a un joven negro acusado de violación de una mujer blanca. La historia es narrada por Scout, la hija de Atticus, quien aprende sobre su pueblo, su familia, y sobre ella misma a medida que se va desarrollando la historia. En algunas escuelas se espera que, como resultado de estudiar esta novela, los estudiantes resulten “animados por Atticus para ‘pelear por lo que es justo’ o inspirados por Scout para ser mejores que la sociedad en la cual nacieron” (Randall, 2017, s.p.). El estudio de esta novela en los colegios es defendido por muchos como un modo de, precisamente, transmitir mensajes morales antirracistas apropiados para una sociedad multirracial (p.e. Bellot, 2017).

Podemos decir que seguramente esta estrategia busca que ocurra una experiencia ética: un experimentar emocional e intelectual de algunas formas de racismo y de posibles respuestas hacia ellas, con nuestras facultades orientadas al reconocimiento y a la exploración de los asuntos morales allí

presentes. Sin duda, si esta estrategia es bien llevada cabo —en un sentido técnico—, se producirán aprendizajes morales en los estudiantes. Sin embargo, notemos que ésta podría ser una experiencia muy limitante si los objetivos de aprendizaje se persiguen de manera rígida. Podemos ver esto al examinar las implicaciones tanto para la experiencia presente de aprendizaje de los estudiantes como para lo que posibilita u obstaculiza en sus experiencias futuras.

En cuanto a la experiencia presente, si el trabajo pedagógico con la obra narrativa enfoca toda la atención de nuestros estudiantes en, en el ejemplo de *Matar un ruiseñor*, la fortaleza y el coraje de Atticus y en el crecimiento moral de Scout, nos perderemos de experimentar muchos otros elementos que tiene la obra para ser notados. Adichie, por ejemplo, cuenta que, cuando a sus 11 años leyó esta novela, quedó “absorta por la manera en la que evocaba misterios de la niñez, de tesoros escondidos en árboles y de juegos con un exótico amigo del verano”, y que le encantó “que la narradora fuera una niña con el nombre maravillosamente poco de niña [*un-girly*] de Scout” (2010, s.p.). Esto que entra en la experiencia lectora de una Adichie de 11 años, este misterio propio de ciertos eventos de la niñez y esta ruptura con las convenciones sociales que puede haber en la manera en la que nos llaman a nosotros o a otros, es ciertamente valioso y relevante en un sentido tanto estético como moral. O, por otro lado, otros lectores de esta misma novela han experimentado una cierta alienación alrededor del hecho de que los personajes de raza negra en la obra parecen no tener agencia y siempre requieren de un blanco que los salve (p.e. Randall, 2017; Domise, 2018). Esta experiencia crítica con la obra es también valiosa y relevante. Pero en ambos casos este valor podría perderse si sólo insistimos en asegurarnos de que nuestros estudiantes reciben la lección sobre la valentía de Atticus y el crecimiento moral de Scout. Este limitar las posibilidades de la experiencia es contrario, precisamente, a lo que Greene proponía para una experiencia estética: estar “totalmente presentes en los trabajos artísticos” (1982b/2001) para “notar lo que hay [en la obra] para ser notado” (1982a/2001).

En cuanto a los caminos que una experiencia de aprendizaje en esta estrategia de modelación ejemplar abre o cierra para el crecimiento futuro —es decir, en cuanto a si la experiencia de aprendizaje presente es *educativa*—, es importante tener en cuenta que al buscar que nuestros estudiantes simplemente adquieran un deseo de parecerse más al modelo ejemplar de la historia, si tenemos éxito en ello, podríamos estar fijando un modo de ser único a la vez que cerrando la opción de explorar diversas formas de ser y de actuar, según la complejidad proveniente de las posibilidades y condiciones de cada uno

y de la variedad de fenómenos de la vida. Entre más se fije un aprendizaje inicial de esta manera, entre más se tome lo moral como algo definido con claridad y ante lo cual sólo debemos trabajar en construir un carácter que no ceda a las tentaciones morales, se pueden cerrar más las posibilidades de crecimiento en el proceso educativo de los estudiantes al limitar una actitud de exploración de las complejidades de la experiencia moral de la vida. Es la acción *moralizante* de este tipo de enfoque la que limita las posibilidades de crecimiento y por lo tanto no constituye una experiencia educativa plena en el sentido de Dewey. ¡Aun si se ha producido un aprendizaje moral!

5.2. Estrategia de deliberación moral

El segundo modo dominante de formación ética a través de las artes narrativas es el que extrae dilemas morales de las obras⁷, abstrayéndolos de las situaciones particulares de las obras, para luego analizarlos con los estudiantes (ver p.e. Berne & Schummer, 2005; Burton, Goldsmith & Mattei, 2018). Con ello, se busca que los estudiantes desarrollen su capacidad de analizar y argumentar acerca de situaciones dilemáticas morales. En estos casos, incluso, se suele usar la batería de recursos que se brindan regularmente para el análisis de dilemas morales, los cuales incluyen procedimientos de deliberación en forma de debate (como el de Kohlberg o el de Lynd) y el estudio previo de teorías éticas de las decisiones morales, como la deontología kantiana y el utilitarismo.

Existe un contraste entre las dos estrategias acerca del tipo de obras narrativas más apropiadas para su uso en clase. En la de deliberación, lo importante es que la situación representada sea dilemática: que efectivamente enfrente valores importantes y que por lo tanto sea difícil decidir cuál es el mejor curso de acción en términos morales. Por el contrario, la estrategia de la modelación ejemplar puede oscurecerse con este tipo de situaciones. En su lugar, podría ser más efectivo que las situaciones a las que se enfrenta el personaje modelo sean difíciles en un sentido diferente: como tentaciones morales. En una tentación moral no es difícil saber qué es lo correcto; lo difícil es actuar según lo que se sabe correcto.

⁷ Se entiende un dilema moral como una situación que nos presenta dos cursos posibles de acción, en los cuales debemos escoger entre dos bienes que valoramos moralmente pero que, dada la situación, no pueden obtenerse simultáneamente. Mi discusión es pertinente tanto para dilemas morales como para problemas morales más amplios en los cuales puede haber más de dos cursos de acción posibles o más de dos valores en juego.

Notemos que al enfocarse en los dilemas morales y *extraerlos* de la historia, éstos se vuelven problemas universales y, por ello, se pueden trabajar como asuntos dilemáticos para cualquier persona que se pudiera encontrar en una situación similar. De esta manera, las particularidades de las historias de los personajes, o de las circunstancias en las que se encuentran implicados, de lo que puede tener o no sentido para ellos en un momento dado, pueden ser ignoradas o reducidas a elementos marginales que sólo describen con un poco más de detalle la situación a examinar. Por esta razón, el tipo de experiencia ética, en este caso, puede llegar a empobrecer los alcances del relato precisamente debido a la reducción de la complejidad del tratamiento de la situación. Pero hay otra razón por la cual la experiencia ética puede verse debilitada en esta estrategia: se hace primar el pensamiento proposicional argumentativo de modo que otros elementos constitutivos de una experiencia ética plena pasan a un segundo plano. En términos de lo discutido en la sección 2, se invierte el orden de importancia: en lugar de que el pensamiento proposicional argumentativo sirva para orientar y enriquecer la experiencia, la experiencia con la obra sirve solamente como un enganche motivacional para la deliberación moral, que es lo considerado realmente importante. Por lo tanto, la obra se vuelve meramente un vehículo más colorido y atractivo para plantear un dilema, el cual podría haberse formulado de manera más fría y seca. Esto es justamente contrario al planteamiento de Dewey sobre una experiencia estética, en la que *no* se toma a la obra como un vehículo que transmite un mensaje (así este mensaje sea la existencia de un dilema moral), sino que en la experiencia se toma la obra en sí misma de modo pleno: medios y fines se conjugan en uno.

Para mostrar esto con más claridad, me voy a referir a la película *La loi du marché* (La ley del mercado) de Stéphane Brizé (2015). Ella presenta también lo que podría entenderse como un dilema moral: Thierry Taugourdeau, un hombre de la clase trabajadora en sus cincuentas, se encuentra en un empleo que obtuvo después de mucho tiempo de buscar y gracias al cual puede darle a su familia un sustento económico que les permita vivir dignamente. Sin embargo, pronto descubre que su trabajo le exige actuar de un modo que, aunque legal, entra en conflicto moral con su modo de entender la vida y las relaciones humanas. ¿Debería Thierry abandonar su empleo o debería conservarlo para cumplir con su deber familiar? Dado esto, esta película podría usarse como recurso para una formación ética desde la estrategia de deliberación moral.

Sin embargo, concentrarnos sólo en extraer y abstraer el dilema moral podría

llevarnos a pasar por alto la posibilidad de dejar entrar en nuestra experiencia una comprensión corporal, encarnada, de la *dificultad de la realidad* (para usar la expresión de Diamond) que esa situación representa para Thierry: la dificultad de dar sentido al hecho mismo de que el mundo en el que vive sea tal que él se encuentre en esa situación. ¿Cómo aparece en la experiencia de Thierry, y en la nuestra como espectadores, esa dificultad de la realidad, ese sinsentido de la vida contemporánea? ¿Somos nosotros capaces de experimentar, con nuestro cuerpo, ese sinsentido? Incluso, la película no nos deja en claro si la situación se presenta en la experiencia de Thierry como el dilema moral que algunos de nosotros como espectadores podríamos ver allí. Él es particularmente inexpresivo, tanto en sus gestos como en sus palabras, y rara vez a lo largo de la obra tenemos acceso a lo que está pensando, a pesar de que la cámara –siempre cercana, siempre con él– nos invita a ver y oír, y a no ver y a no oír, lo mismo que él en cada momento. Pero este no saber si aquí hay, para Thierry, un dilema, puede también ser clave para nuestra apreciación de la significancia moral de la situación. Una situación es dilemática solo en tanto aparezca en la experiencia como una en la cual no sea claro desde el comienzo cuáles valores son superiores. ¿Qué dice de nuestro carácter el que una situación particular se presente (o no) como un dilema sobre el cual debemos sentarnos a deliberar, en lugar de, por ejemplo, una situación, si bien difícil, en la que simplemente hay que hacer lo que hay que hacer? La estrategia de deliberación moral parece asumir que siempre es mejor sentarse a deliberar sobre los argumentos en pro y en contra, que no hacerlo; pero, como lo ha mostrado Bernard Williams (1985; ver también Ferrin, 2017), esto es cuestionable. Además de todo esto, al extraer y abstraer el dilema moral podemos pasar por alto también, en nuestra experiencia de recepción de la obra, el tipo de vida que lleva Thierry –ordinaria, sin mucha “chispa”, algo lenta, como el ritmo mismo de la película nos permite no sólo presenciar sino también experimentar– y la significancia moral especial que esto comporta. Él está lejos de ser un protagonista heroico típico, y por esto no es lo mismo que sea él quien se enfrenta a esta situación a que lo sea otra persona. La relevancia moral de esto puede aparecer en nuestra experiencia emocional de recepción de la obra –si permitimos que así sea en nuestro trabajo pedagógico– de muchos modos diferentes que, precisamente, vale la pena explorar. ¿Sentimos admiración ante lo que percibimos como dignidad e integridad en la manera de actuar de Thierry (Winnert, 2016), o por el contrario reaccionamos con indignación ante lo que percibimos como una invitación de la obra a ver que está bien robar en un supermercado (Hoffman, 2015)?

Por estas razones, concentrarse exclusivamente en el dilema moral en una

obra como *La ley del mercado* sería un acto de *evadir o desviarse del punto moral (deflection)*, en el sentido en que Cavell (1969/2015) y Diamond (2003) proponen esta expresión. Al hacerlo, estaríamos dejando de lado, en nuestra experiencia ética, asuntos de significancia moral que tiene la obra para ser notados, y que sólo experimentaremos si nos abrimos a ella en una actitud de búsqueda amplia hacia lo que ella tiene para darnos, en el sentido propuesto por Greene.

6. Notas para una educación ético-estética en y a través de las artes narrativas

Como vimos, cuando la formación ética se toma de una manera reducida, restringida ya sea a la transmisión de unos valores predeterminados –como en la estrategia del modelo ejemplar– o al desarrollo de la capacidad para la argumentación moral –como en la estrategia de la deliberación moral– las obras narrativas se convierten en sólo unos *vehículos* atractivos para dejar una lección moral que nos interesa transmitir o para plantear un dilema o problema moral que nos interesa discutir, respectivamente. Esto no quiere decir que estas estrategias no puedan ser efectivas en producir un aprendizaje moral. Lo que intento mostrar es que, a pesar de esto, éste puede ser un aprendizaje limitado que desvía la atención o evade algunos elementos que pueden ser claves para nuestra comprensión, como profesores y estudiantes, de la significancia moral de las situaciones.

El punto es que, en estas estrategias, las obras cumplen meramente una función motivadora, de “enganche”, para que los estudiantes se embarquen en las acciones esperadas por los docentes⁸. Pero, en este sentido, la obra narrativa se vuelve contingente, sólo un medio posible para otro fin externo. En la sección 3 había mostrado que ésta es, justamente, la definición de lo no-estético de Dewey. Con ello encontramos, pues, una coincidencia muy sig-

⁸ Por supuesto, la motivación es esencial en la educación. En mi propia experiencia, una obra filmica como *La ley del mercado* ha resultado difícil, poco motivante, para audiencias como la que tengo en mis cursos –que no están enfocados en la estética del cine sino en asuntos educativos y políticos–, compuesta por estudiantes provenientes de un amplio espectro de programas de estudios profesionales. Por lo tanto, vale la pena evaluar si uno como profesor está dispuesto a dedicar el tiempo y el esfuerzo necesarios para ayudar a los estudiantes a desarrollar el andamiaje actitudinal e intelectual necesario para recibir una obra como ésta. Pero lo que yo quiero señalar en mi argumento *no* es que la motivación no sea importante, sino que es problemático tomar las obras narrativas como *solamente* una fuente de motivación.

nificativa: las estrategias pedagógicas que *no* invitan a una experiencia ética educativa plena son precisamente aquellas que, por las mismas razones, *no* invitan a una experiencia estética educativa. Son aquellas que cierran nuestras posibilidades de recepción plena en nuestra experiencia de las obras de las artes narrativas, ya sea en el presente o en el futuro. Pero vale la pena darle la vuelta a esta conclusión para verla también en su lado positivo: para que una educación ética a través de las artes narrativas lo sea de manera plena, es necesario que sea a la vez una educación estética: que sea un ejercicio abierto de búsqueda y exploración, con todos nuestros sentidos y facultades, de lo que las obras tienen para darnos, y que este ejercicio se proyecte hacia el futuro de modo que permita nuevos y más profundos y ricos ejercicios de búsqueda y exploración.

Mostrar que en las artes narrativas una educación ética es parte de una educación estética requiere mostrar que aquello que está ahí para ser notado en las obras, aquello que merece nuestra atención y cuyo sentido proviene en parte del lugar que tiene en el todo de la obra, a la vez que contribuye al sentido global de la misma, incluye –en muchos casos– asuntos morales cuya experiencia es, entonces, una experiencia ética.

Vale la pena aclarar que la convergencia que propongo entre educación estética y educación ética no implica que las dos sean lo mismo. La primera abarca el desarrollo de nuestras sensibilidades y capacidades de percepción acerca de muchos otros elementos estéticos que son valiosos por razones independientes de su significancia moral. De igual manera, la educación ética debe cubrir muchos elementos que van más allá del desarrollo de nuestras sensibilidades y capacidades de percepción y comprensión profunda, encarnada, de los asuntos morales de una obra –entre ellos, las capacidades para *actuar* éticamente–.

Pedagógicamente, la convergencia que propongo en una educación ético-estética tiene varias implicaciones para el diseño de actividades de enseñanza-aprendizaje con las obras narrativas. Una de ellas tiene que ver con el aprestamiento actitudinal hacia las obras. La pregunta para nosotros, como profesores, es: ¿cómo podemos extender a nuestros estudiantes una invitación (y animarlos a aceptarla) para atender a las obras de modo plenamente presente desde una actitud de búsqueda y exploración de lo que ellas tienen para ser notado y experimentado? Por supuesto, esta invitación a los estudiantes sólo tiene sentido si es correspondida con una apreciación atenta, de parte del profesor, de la relevancia de una multiplicidad no limitada

de elementos experienciales. Por ejemplo, esto implica *no* considerar todo aquello que no nos lleve a admirar el coraje moral de Atticus Finch, o que no nos lleve a la argumentación sobre lo que Thierry Taugourdeau debería o no haber hecho en su situación, como algo “que se sale del plan” y que debe ser obviado. Ahora bien, como lo planteo más adelante, esto no implica de ningún modo que cualquier interpretación o experiencia deba ser considerada válida o pertinente o infalible.

Otra implicación pedagógica está relacionada con la provisión de los elementos intelectuales que los estudiantes requieren —y con los que pueden no contar inicialmente— para poder percibir y experimentar la riqueza de detalles y la profundidad de las obras. Como lo propone Diamond (1995), un lector puede no estar preparado para recibir la experiencia propuesta por una obra literaria. La pregunta para el profesor es: ¿qué información sobre el contexto en el que transcurre la historia, o sobre el formato y el género de la obra o sobre algún otro aspecto, o qué otros elementos conceptuales, teóricos, polémicos, pueden contribuir a una experiencia más rica y profunda de la obra?

Ahora bien, la experiencia de recepción de una obra no ocurre solamente en el momento de estar frente a ella: mientras leemos una novela o mientras atendemos a una proyección de una película o a una representación de una obra teatral. Nuestras evocaciones y conversaciones posteriores sobre la obra —decantando, saboreando, explorando, conectando— extienden en el tiempo la experiencia de recepción. Si tenemos esto en cuenta, podemos preguntarnos también por los momentos más apropiados pedagógicamente para introducir elementos como los mencionados en el párrafo anterior.

Precisamente, las conversaciones posteriores a la recepción inmediata de una obra son espacios donde ponemos en circulación nuestras descripciones de lo experimentado alrededor tanto de los aspectos de significancia moral en la obra como de otros aspectos. Es aquí donde aprendemos a comunicar nuestras experiencias ético-estéticas. Desde nuestro trabajo pedagógico podemos entonces intentar propiciar que, con nuestros estudiantes, entremos a la conversación en la actitud mencionada en la sección 3, sugerida por Moi: “Esto es lo que yo veo. ¿Puedes verlo tú también?” Y, puedo complementar, “Esto es lo yo experimenté. ¿Cómo lo experimentaste tú?” Pero además de ofrecer nuestras experiencias, podemos también extenderlas, ampliarlas, enriquecerlas, aguzarlas, a partir de las ofrecidas por otros. Es aquí que nuestra perceptividad o sensibilidad ético-estética se enriquece.

Este último punto sugiere que la educación ético-estética intenta promover también una apreciación crítica de nuestras experiencias éticas, en reconocimiento de que pudieron haber sido poco atentas, poco ricas, ingenuas, o deficientes en algún sentido. Y que pueden ser mejoradas.

7. A modo de cierre

En nuestro trabajo pedagógico, con nuestros estudiantes, podemos admirar el coraje moral de Atticus Finch, o podemos discutir argumentos sobre lo que estaría bien hacer o no hacer en la situación de Thierry Taugourdeau. Pero si las experiencias éticas que propiciamos se limitan a perseguir esos fines, estaremos perdiendo la posibilidad de extender la invitación a nuestros estudiantes de experimentar toda la riqueza que estas obras tienen para darles. En lugar de que nuestras estrategias limiten sus posibilidades, una educación ético-estética buscaría la recepción de las obras con una actitud estética: una actitud de apertura hacia su exploración atenta y cuidadosa. Y desde ahí, si podemos salvar los obstáculos involucrados en proveer el andamiaje intelectual y actitudinal que requieren las obras para lograr una experiencia estética, ellas en sí mismas nos proveerán muchos más elementos de significancia moral que están allí para ser notados y vivenciados en una experiencia ética educativa plena.

Esta convergencia de la educación ética y la educación estética en y a través de las artes narrativas no es casual. Como lo afirma Moi, siguiendo una idea de Cavell, “las dificultades involucradas en ‘interesarse en la propia experiencia’ son las mismas en la vida y en el arte. (...) La experiencia estética no está divorciada de la experiencia ordinaria: encontrar qué significa conlleva las mismas dificultades y alegrías que la investigación de las experiencias ordinarias” (2011, p. 130). Es a esta investigación de la propia experiencia a la que podemos invitar a nuestros estudiantes a partir de nuestras pedagogías para una educación ético-estética en y a través de las artes narrativas.

Referencias

Adichie, C. N. (2010, julio 10). Rereading: To kill a mockingbird by Harper Lee. <https://www.theguardian.com/books/2010/jul/10/kill-mockingbird-harper-lee>

Almanza, M. I. (2011). Del matrimonio entre literatura y lengua: el Jano bifronte de la escuela. En *Anais do I Congresso Latinoamericano de Filosofia da Educação* (Campinas, Asociación Latinoamericana de Filosofía de la Educación).

Bellot, G. (2017, noviembre 29). Why are schools still banning 'To kill a mockingbird' in 2017? *Shondaland*. <https://www.shondaland.com/inspire/books/a13971188/to-kill-a-mockingbird-banned/>

Berne, R. & Schummer, J. (2005). Teaching societal and ethical implications of nanotechnology to engineering students through science fiction. *Bulletin of Science, Technology & Society*, 25 (6), 459-468.

Bonilla, J., Loscertales, F. & Páez, M. de las M. (2012). Educación en valores a través del cine. (Un Método para estudiantes de Secundaria Obligatoria). *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 41, 117-131.

Burton, E., Goldsmith, J & Mattei, N. (2018). How to teach computer ethics through science fiction. *Communications of the ACM*, 61 (8), 54-64.

Carranza, M. (2006). La literatura al servicio de los valores, o cómo conjurar el peligro de la literatura. *Imaginaria. Revista Quincenal sobre Literatura Infantil y Juvenil*, 181. <http://www.imaginaria.com.ar/18/1/literatura-y-valores.htm>.

Cavell, S. (1969/2015). Knowing and acknowledging. En *Must we mean what we say?* (pp.220-245). Cambridge University Press.

Cavell, S. (2008). *El cine, ¿puede hacernos mejores?* Buenos Aires: Katz.

Connell, G. (2018, agosto 2). 100 books that build character. <https://www.scholastic.com/teachers/blog-posts/genia-connell/100-books-build-character/>

Dewey, J. (1916/2001). *Democracy and education*. Penn State University Electronic Classics Series.

Dewey, J. (1934/2005). *Art as experience*. Nueva York: Penguin.

Dewey, J. (1938/1963). *Experience and education*. Londres: Collier Mac-Millan.

Diamond, C. (1988). Losing your concepts. *Ethics*, 98 (2), 255-277.

Diamond, C. (1993). Nussbaum and the need for novels. *Philosophical Investigations*, 16 (2), 128-153.

Diamond, C. (1995). Anything but argument? En *The Realistic spirit : Wittgenstein, philosophy, and the mind* (pp. 291-308). Cambridge: MIT Press.

Diamond, C. (2003). The difficulty of reality and the difficulty of philosophy. *Partial Answers: Journal of Literature and the History of Ideas*, 1 (2), 1-26.

Domise, A. (2018, octubre 21). No, To Kill a Mockingbird shouldn't be taught in 2018. *The Globe and Mail*. <https://www.theglobeandmail.com/opinion/article-no-to-kill-a-mockingbird-shouldnt-be-taught-in-2018/>

Ferrin, A. (2017). Good moral judgment and decision-making without deliberation. *The Southern Journal of Philosophy*, 55 (1), 68-95.

Greene, M. (1980/2001). Notes on aesthetic education. En *Variations on a blue guitar. The Lincoln Center Institute Lectures on Aesthetics Education* (pp.7-43). Nueva York: Teachers College Press.

Greene, M. (1982a/2001). Making the petrified world speak, sing, and, perhaps, dance. En *Variations on a blue guitar. The Lincoln Center Institute Lectures on Aesthetics Education* (pp.49-56). Nueva York: Teachers College Press.

Greene, M. (1982b/2001). Being fully present to works of art. En *Variations on a blue guitar. The Lincoln Center Institute Lectures on Aesthetics Education* (pp.57-63). Nueva York: Teachers College Press.

Greene, M. (1997/2001). The power of incompleteness. En *Variations on a blue guitar. The Lincoln Center Institute Lectures on Aesthetics Education* (pp.154-160). Nueva York: Teachers College Press.

Hoffman, J. (2015, octubre 2). Measure of a Man review – portrait of economic injustice that struggles to make ends meet. *The Guardian*. <https://www.theguardian.com/film/2015/oct/02/measure-of-a-man-review-new-york-film-festival>

Hoffman, M. (2014). Empathy, justice, and social change. En H. L. Maibom (Ed.), *Empathy and morality* (pp.71-96). Oxford: Oxford University Press.

Keen, S. (2007). *Empathy and the novel*. Nueva York: Oxford University Press.

Koopman, C. (2005). Art as fulfilment: On the justification of education in the arts. *Journal of Philosophy of Education*, 39 (1), 85-97.

Levinas, E. (1961/2012). *Totalidad e infinito*. Salamanca: Ediciones Sígueme.

Mejía, A. y Montoya, S. (2017). On the meeting of the moral and the aesthetic in literary education. *Journal of Philosophy of Education*, 51 (2), 370-386.

Moi, T. (2011). The adventure of reading: Literature and philosophy, Cavell and Beauvoir. *Literature and Theology*, 25 (2), 125-140.

Montoya, J. y Cocomá, G. (en prensa). La enseñanza de la ética en la universidad. En M. Correa, J. Montoya y E. P. Mealla (Eds.), *Ética aplicada: perspectivas desde Latinoamérica*. Bogotá: Ediciones Uniandes.

Noddings, N. y Slote, M. (2003). Changing notions of the moral and of moral education. En N. Blake, P. Smeyers, R. Smith y P. Standish (Eds.), *The Blackwell guide to the philosophy of education* (pp.341-355). Malden: Blackwell.

Nussbaum, M. (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Buenos Aires: Katz.

Palmer, F. (1992). *Literature and moral understanding. A Philosophical essay on ethics, aesthetics, education, and culture*. Clarendon: Oxford University Press.

Phelan, J. (2004). Rhetorical literary ethics and lyric narrative: Robert Frost's 'Home Burial', *Poetics Today*, 25 (4), 627–651.

Randall, A. (2017, octubre 19). Why are we still teaching 'To kill a mockingbird' in schools? *NBC news*. <https://www.nbcnews.com/think/opinion/why-are-we-still-teaching-kill-mockingbird-schools-ncna812281>

Rivas, F. (2017). *El filo de la navaja, o del diseño curricular que implica las artes narrativas en la formación ética*. Tesis de maestría. Facultad de Educación, Universidad de los Andes. Bogotá.

Robinson, J. (2005). *Deeper than reason. Emotion and its role in literature, music, and art*. Clarendon: Oxford University Press.

Singer, P. (1995). *Ética práctica*. 2ª edición. Cambridge: Cambridge University Press.

Sousa, (2008). Valores y formación en la literatura infantil y juvenil actual. *Espéculo. Revista de Estudios Literarios*, 39. <http://webs.ucm.es/info/especulo/numero39/liteinfa.html>

Weston, A. (2002). *A practical companion to ethics*. Oxford: Oxford University Press.

Williams, B. (1985). *Ethics and the limits of philosophy*. Londres: Fontana.

Winnert, D. (2016, junio 3). The measure of a man [La loi du marché] **** (2015, Vincent Lindon, Karine de Mirbeck, Matthieu Schaller) – Movie Review. <http://www.derekwinnert.com/the-measure-of-a-man-la-loi-du-marche-2015-vincent-lindon-karine-de-mirbeck-matthieu-schaller-movie-review/>

Obras narrativas citadas

Barbéry, M. [2006]. *La elegancia del erizo*. [Novela.] Seix-Barral (2007).

Brizé, S. [Dir.] [2015]. *La ley del mercado*. [Obra cinematográfica en DVD.] Cameo (2016).

Lee, H. [1960]. *Matar un ruiseñor*. [Novela.] Harper-Collins Ibérica (2015).

Kurosawa, A. [Dir.] [1950]. *Rashomon*. [Obra cinematográfica en DVD.] Criterion Collection (2012).

Stowe, H. B. [1852]. *La cabaña del tío Tom*. [Novela.] Cátedra (2010).