

# NARRACIÓN, RESIGNIFICACIÓN Y SENTIDO: CUNA Y HORIZONTE DE LA FORMACIÓN DEL CARÁCTER.

**María del Rosario González Martín**

*Profesora Contratada Doctora del Departamento de Estudios Educativos*

*Universidad Complutense de Madrid*

[marrgonz@ucm.es](mailto:marrgonz@ucm.es)

“factus eram ipse mihi magna quaestio” (Confesiones, Agustín, L. IV, 9)

“De la oveja mansa vive el lobo” (Solzhenitsyn, A. (2002) El Archipiélago Gulag. Barcelona, Tusquets.)

Sumario:

1. Introducción o del afecto profundo y la razón abierta
2. Yo me había convertido para mí mismo en una gran pregunta
3. Cualidad prenarrativa de la experiencia
4. La maraña de la vida: una intriga abierta que busca su relato.
5. Devenir y encontrar mi historia y mi sentido
6. Resignificación
7. La inteligencia fronética es una inteligencia narrativa
8. La narración de mi vida no comienza ni acaba en mí: vivir para otro
9. Mi historia no acaba en mí, la historia de un pueblo
10. La importancia de transmitir el relato
11. Los clásicos y los grandes relatos
12. El agotamiento de los metarrelatos y la necesidad de la resignificación desde la decepción como parte fundamental de la vida ética y política
13. Utopía y distopía: libertad y movimiento de la vida
14. El mal o el relato de Job
15. De Antígona al Ecce homo

## **1. Introducción o del afecto profundo y la razón abierta**

La educación del carácter está teniendo un resurgir deseado por muchos y positivo para la educación. Por ello mismo debemos profundizar en sus posibles limitaciones. Limitaciones que le llevaron a ser dejada de lado o poco atendida. Necesita ser complementada o ampliada. Un elemento fundamental es que se aborde la importancia y la riqueza de lo afectivo en la comprensión de la persona, de los vínculos y lo que podemos llamar la intersubjetividad. Recientemente desarrollamos este aspecto (González Martín, 2017) afirmando cómo es necesaria la comprensión de lo que aportan la emoción y el deseo, como dinámicas fundamentales de la persona, al conocimiento de uno mismo y de la responsabilidad y correspondencia ética. Vimos también cómo la dinámica afectiva aporta a la reflexión ética más profundidad que el mero referente a lo placentero, como algunos identifican. Ahora nos toca afrontar otra cierta limitación que podemos observar, y es la idea de una cierta supremacía de la racionalidad, encargada de regular lo afectivo, sin escuchar profundamente lo que los afectos le puedan decir. Esta concepción entiende, o al menos explica, la racionalidad y la afectividad separadamente, teniendo a mi juicio la herida de una racionalidad moderna en el sentido en que la entendía Ortega. Por el contrario, es el afecto, desde el vínculo profundo con el Tú o con el Otro, el que motiva, inspira y presta luz a la búsqueda de lo razonable, o, incluso, amplía el sentido de lo razonable; y la persona se encamina así, en muchas ocasiones acertadamente, a un bien que en ocasiones no es lo “más razonable” en el sentido de conveniente, útil o calculado (razón reducida a lo instrumental) aunque sí lo más ético (razón ampliada, que incluye el conocimiento de lo bueno en sí). Lo que quiero destacar es que lo razonable, al igual que lo afectivo, para una comprensión ética profunda, va más allá que lo calculable, medible, útil, al igual que lo afectivo más allá de lo placentero. Es en ese sentido en el que no podemos distinguirlos, separarlos; lo puede hacer, sí, un análisis teórico, pero no la experiencia; por ello podemos recurrir a expresiones como “El corazón tiene razones que la razón desconoce”, donde la razón abarca lo medible y calculable pero también lo que le muestra el corazón, lo afectivo (PASCAL, Pensées, 477). La razón vital de Ortega, propuesta para superar la razón moderna, fecunda para las ciencias pero incapaz de comprender la vida, también extiende lo razonable, entrelazándose con esas razones del corazón o de la vida. En este capítulo mi pretensión es exponer una razón ampliada o razón abierta, que contiene y afirma lo afectivo en su sentido más profundo, y un modo razonable, hondamente humano, de argumentar, que es la narración. Es exponer cómo sin ella, sin esta razón ampliada, abierta, la educación del carácter se queda sin cuna y sin horizonte.

Pretendo para ello huir de todo lo que, al menos en apariencia, pueda llevar a desintegrar. Aunque parezca que sólo sea en el plano intelectual, separar es más rápido y fácil que integrar y unir, y conlleva sus riesgos incluso aunque parezca que sólo sea para explicar. Por ello, incluso mi forma de escribir huye de esa pretensión, y digo huye porque es ciertamente una huida. Huyo de una forma de escribir que lleve a un conocimiento no integrado; y busco, intencionalmente, una forma

entretejida de comprender, probablemente más compleja, pero que procura llegar a lograr al final del texto una muestra más integrada y unitaria de la persona y que, de ningún modo, pueda caer en el mecanicismo, ni en la desintegración de lo afectivo y lo racional, ni en una educación que corra el riesgo de entenderse de ese modo. Y es que, en la compasión, en la ternura... se unen razón y afecto, y reclaman la argumentación narrativa para abordarse.

## **2. Yo me había convertido para mí mismo en una gran pregunta**

Partimos de esta frase de Agustín del Libro IV de las Confesiones. Con ella ponemos de manifiesto que la pregunta ética va más allá del bien y del mal, de su conocimiento y disquisición e incluso, hablando radicalmente, de la adhesión al bien de un modo general. La pregunta ética supone el conocimiento del bien, pero conocerlo no es quererlo, ni hacerlo. Ciertamente, para este aspecto de la ética la educación del carácter tiene una respuesta fundamental: permite habituar y generar el acostumbramiento y la connatural alegría con el bien, que son claves en una educación ética adecuada. La pregunta ética supone, por supuesto, la disquisición de dilemas: habituarse a ahondar en la complejidad de la realidad y de las posibles respuestas es un entrenamiento de razón vital, reflexivo y fronético, también fundamental. Con ello entendemos que no hay educación ética adecuada que no incluya una decidida educación del carácter y un profundo y continuado entrenamiento en la resolución abstracta de “problemas éticos”. Ahora bien, la educación del carácter y la comprensión de la complejidad de la respuesta ética en circunstancias diversas puede todavía ignorar un aspecto fundamental de la respuesta ética: que es mía. Esta respuesta, en cuanto mía, no debe olvidar la parte de la pregunta ética que nos plantea Agustín: yo mismo, el Quién de la acción. Esto podría parecer que nos lleva a un relativismo o subjetivismo, pero estos están en realidad lejos del planteamiento que propongo. Ciertamente, parte del recelo que la educación del carácter ha tenido ante la dimensión afectiva se debe al deseo de huir del relativismo y el subjetivismo, pero es posible que este recelo haya llevado a su vez a ignorar la pregunta que con tanta fuerza nos pone delante Agustín. Y con ello se ha podido contribuir a un cierto crecimiento precisamente del subjetivismo que se trataba de evitar. Si ignoramos o debilitamos la parte que tiene de “mía” la respuesta, dejamos de dar respuesta a la inquietud fundamental, y cualquier respuesta ética que deje de lado la Inquietud existencial tiende a ser débil en su capacidad de involucrar al sujeto, y más al sujeto posmoderno. Todo esto facilita una cierta disociación entre lo que moralmente (“racionalmente”) pienso y me han acostumbrado a realizar, y lo que creo íntimamente como bueno para mí. Es aquí donde Ricoeur tiene una brillante aportación que pone de relieve la necesidad de extensión de la educación del carácter y de la resolución de dilemas más allá de sus límites propios.

Si seguimos al de Hipona, la adhesión al bien es fundamentalmente un afecto, un amor que corresponde a la persona, y con ello convence a una vida a vivirse de un modo determinado; y

conjuntamente convence, con razones del corazón, amplía la razón, decide a una voluntad, preña la conciencia de un bien que ya no puede ser solitario, y mueve a una corporalidad; y así esta vida, con su razón, voluntad, conciencia y corporalidad, integradamente encuentra sentido en la correspondencia de ese amor. Es ese vínculo afectivo-amoroso el que vence “apetencias” o deseos “menores”, prestando agudeza a la inteligencia, puesto que sólo aquel que ama y ama virtuosamente, razona bien.

Por lo tanto, lo razonable, en tanto que nace de una razón abierta, busca, como el afecto, “su peso”, su amor. (Agustín, L XIII, 8)

A la vida, como al amor, como a nosotros mismos, a ese “me había convertido a mí mismo en una gran pregunta”, no nos podemos acercar meramente como un problema a resolver desde un punto de vista objetivo y que podemos dominar. Como Marcel (1933) nos muestra, la vida solo se nos revela adecuadamente si nos acercamos a ella como misterio. Por tanto, como algo que no podemos abarcar del todo.

Comenzamos a hablar de la ética como vida y a conocerla desde la conciencia del que vive, no desde el que la estudia desde el sobrevuelo del conocimiento. Ciertamente conocemos de modos diversos. Podemos conocer la ética como un problema, acercándonos a ella para dar una respuesta cerrada; o podemos acercarnos a ella como misterio que afecta a nuestra vida, en la que todos estamos implicados. Si nos acercamos de este modo, desde una razón abierta al misterio, podremos conocerla mejor, podremos dar respuestas más adecuadas, aunque éstas nunca satisfarán a aquellos que pretendan encontrar respuestas cerradas y unívocas.

### **3. Calidad prenarrativa de la experiencia**

El misterio de la vida y cómo vivirla, el misterio de la vida buena, se nos muestra en buena medida a través de los relatos; relatos que nos conmueven, que nos enternecen, que nos llaman, que nos inquietan, que nos despiertan. Y nuestra vida toma también forma en el relato. Nos explica Ricoeur que la experiencia tiene una calidad prenarrativa incontestable, es decir, podríamos decir que la experiencia reclama ser relatada y está incompleta hasta que es integrada en un relato vital. Nos descubre la necesidad de encontrar el relato de nuestra propia vida para que encuentre cómo contarse, para que descubra el sentido de la acción y cómo, en ese sentido, se encuentra uno a sí mismo en relación al mundo y a los otros. La acción ética, aunque requiere de un acostumbamiento para poder realizarse, va más allá de él, es creativa de por sí. Crea desde una fuerza en la que encuentra su sentido. Detengámonos en ello.

Ricoeur propone tres ejemplos a través de los cuales descubrimos cómo la experiencia muestra esa calidad prenarrativa, y cómo desde ella se descubre la acción adecuada. La inteligencia que se desarrolla en la narración es una inteligencia fronética. “Gracias a ella tenemos derecho de

hablar de la vida como una historia en estado naciente, así pues de la vida como una actividad y una pasión en busca de relato” (2009, p. 201-202).

Estos tres ejemplos que nos muestran la búsqueda de relato y de sentido en la experiencia son:

- 1. Historias en las que nos hemos visto inmiscuidos, involucrados.
- 2. Historias que no han sido contadas todavía.
- 3. El desentrañar la maraña de intrigas.

Todos nos hemos visto inmiscuidos en una historia. Cruzábamos una calle cuando a la señora que tenía delante... Estábamos en un tren cuando un niño correteaba por el pasillo, el revisor llegó y... Ha ocurrido algo, que no nos ha ocurrido a nosotros directamente sino como espectadores, y la mera narración nos emociona; e incluso alguien puede decir: sí, yo también estuve ahí; parece que asistir a aquello es algo reseñable. Existen narraciones de historias que nos afectan incluso aunque no seamos los protagonistas; encontramos desencadenantes, resoluciones y sentidos a historias, aunque no sean nuestras.

Algo parecido ocurre cuando conocemos a personas que tienen una vida que nos parece destacable, que nos revelan algo importante, éste es el segundo ejemplo. Entendemos que hay historias que no han sido contadas todavía, que reclaman ser contadas. Estas historias nos revelan valores y descubren sentidos. Los grandes relatos biográficos son esas historias que por fin se han contado. Las grandes religiones son historias de un pueblo, historias sagradas, que configuran el sentido de ese pueblo y, a través de esa historia, la de sus miembros. Por tanto, entendemos que esas vidas deben contarse porque revelan algo fundamental para el ser humano en su relatarse.

Claramente, nuestra memoria está configurada de modo que es capaz de retener aquello que tiene sentido de un modo más connatural. Si mostramos un tablero de ajedrez con piezas ordenadas en posiciones estratégicas durante 30 segundos, los jugadores entrenados recordarán la posición de las piezas en el tablero con mucha precisión en un porcentaje muy elevado, los no jugadores recordarán un número limitado de posiciones de las piezas. Esto obviamente responde a que las posiciones de las piezas tienen sentido para el jugador y no lo tienen para los que no están entrenados en el arte del ajedrez. Si, sin embargo, mostramos unas posiciones de piezas sin sentido para el jugador, éste recordará un número de posiciones semejante al no jugador. Evidentemente, este experimento nos muestra algo indudable: memorizamos mejor lo que tiene sentido para nosotros. Buscamos sentido en la realidad y retenemos con facilidad aquello en lo que descubrimos un sentido. Lo mismo ocurre con un texto o una frase.

El tercer ejemplo que nos muestra Ricoeur es desentrañar la maraña de intrigas. La experiencia más básica para muchas generaciones ha sido la lectura de Agatha Christie. La reina del suspense era única mostrando un escenario en el que sabíamos que la clave interpretativa del suceso, saber

quién era el asesino, estaba delante de nuestras narices, debíamos encontrarla, como en aquellos dibujos que esconden un objeto entre tantísimos, un objeto clave. Agatha Christie nos había puesto todas las cartas sobre la mesa, pero estaban enmarañadas y debíamos encontrar la clave interpretativa y con ella su sentido. Nuestra vida de alguna manera es también esa maraña.

“La maraña aparece entonces como la prehistoria de la historia contada cuyo comienzo queda elegido por el narrador... este trasfondo está hecho de la imbricación viva de todas las historias vividas. Es preciso entonces que las historias contadas emerjan de este trasfondo. Con esta emergencia el sujeto implicado emerge él también. Se puede entonces decir: la historia responde al hombre... comprender las historias sólo es la continuación de estas historias no dichas.” (RICOEUR, 2009, p.203)

#### **4. La maraña de la vida: una intriga abierta que busca su relato.**

Nuestra historia no la hemos empezado a contar nosotros mismos, el comienzo lo pusieron otros, tiene muchos coautores. Una historia en la que ni siquiera nos hemos puesto el nombre, pero historia que debemos, entrelazadamente, descubrir y elegir. Una historia que otros terminarán narrando por nosotros: páginas que nosotros seremos ya incapaces de escribir. En la maraña de nuestra vida descubrimos una clave cuando nos dan una luz, cuando nos encontramos con alguien decisivo o decidimos escribir algo imborrable. Nada nos define completamente, aunque muchos sucesos o personas nos marcan. Tomar en las manos la propia vida y decidirla tiene mucho que ver con ese desenmarañar. Esa inquietud existencial de la que hablábamos al principio se calma cuando se encuentra esa clave, descansa y se goza cuando encuentra su sentido.

La vida es esa maraña, esa intriga abierta que busca relato. Un relato no escrito sólo por uno mismo. Escrito por lo que nos sucede, lo que otros nos hacen, lo que otros cuentan de nosotros y lo que nos determinamos a hacer.

Y es así como cobra fuerza la ética: la vida buena. La vida buena ya no es “la” vida buena, es “mi” vida buena, aquella que se encamina a lo que le reclama “mi” vida. Es en ese momento cuando cobran sentido todas las virtudes, que son los hábitos que permiten tener la fuerza, la templanza, el coraje, la decisión, la valentía, la paciencia, la calma, el orden, la espera, la armonía... para proseguir ese camino, pida lo que pida, reclame lo que reclame, déjese lo que se deje. La narración y el sentido son cuna y horizonte de la educación del carácter. Esas historias que descubren esa fuerza, que normalmente están en el amor, en el afecto, son las que nos mueven a comprender que sólo hay una cosa importante, hacia la que se ordena la vida. Ordenación que se puede dar gracias a esa base aunque, ciertamente, no basta la educación del carácter: muchas personas virtuosas no son capaces de seguir con determinación ese camino. Por el contrario, muchas personas encuentran su transformación hacia la vida buena por un encuentro personal, con alguien que les cambió la forma de entender la vida; o ante la visión del sufrimiento de

personas a las que se ama, como es el caso del alcohólico que se hace abstemio cuando, en algún momento determinado, toca el sufrimiento que le provoca a la persona que ama. Es el amor el que capacita para la virtud.

La educación del carácter, siendo la base de la educación ética, ni se basta, ni en ocasiones llega: mi vida buena no puede ser la de ningún otro; puede encontrar modelos pero, o los deja en el camino y se encuentra a sí misma, o se pierde.

### **5.- Devenir y encontrar mi historia y mi sentido**

Encontrar mi historia y mi sentido no es tarea fácil. En el desarrollo evolutivo del niño y de la niña, éste, ésta, escucha una historia en el que le relatan quién es, cómo es, cómo puede ser, qué mundo le espera, cómo puede responder a ese mundo. Pero hay una toma de conciencia esencial en la que el niño entiende que se tiene que llevar a sí mismo, que puede seguir los relatos de los otros, o puede seguir lo que entiende que es su propio camino. Esa toma de conciencia tiene dos momentos esenciales: la conciencia de la muerte de los otros que son queridos, y la conciencia de que nadie responde de su propia vida más que él mismo, la responsabilidad personal que no puede descargar en nadie. Esa responsabilidad esencial ni siquiera puede descargarse en una regla o en una obediencia, como se nos hace evidente en los juicios de Núremberg o en el juicio Eichmann (Arendt, 2013) Esta toma de conciencia ocurre con matices diferentes en dos circunstancias vitales. La primera acontece en el final de la infancia y la segunda en la transición adolescente.

La primera nos muestra que nadie puede estar sosteniendo nuestra vida para siempre: nuestra madre morirá, nuestro padre igual, nos vamos a encontrar tarde o temprano teniendo que sostenernos a nosotros mismos. La segunda nos revela que esta vida es mía, y que yo la tengo que elegir. Aparecen dos experiencias fundamentales: la angustia y el sinsentido (con su vacío o su vértigo). Dar respuesta a la angustia y al sinsentido es desentrañar la maraña, encontrar la concordancia en la discordancia de la vida, encontrar el relato, encontrar el sentido. Un sentido que tiene que responder completamente a la palabra “mío”, porque es “mi” vida la que está en juego.

Y existen momentos reveladores de sentido, de concordancia, momentos que llenan de gozo y que alumbran el recorrido. Pero lo característico del relato de la vida, y con él mi vida buena, es que siempre está inconcluso. Vivir es vivirse, vivir es devenir, es no estar el relato nunca cerrado, es sorprenderse. Y las concordancias de un momento traen de nuevo discordancias.

### **6.- Resignificación**

Si no todo está dicho en la vida, siempre aparecen elementos nuevos que requieren su integración en el relato. De nuevo, por tanto, reclaman una toma de conciencia y de profundización en el

sentido, de tal modo que necesitan resignificantes. La resignificación no es la ruptura con el pasado, sino una comprensión más profunda del mismo desde el momento presente.

Siguiendo la distinción de Agustín en las Confesiones (que algunos consideran la primera obra moderna por la forma de comprenderse el sentido de la historia), el momento presente, este presente presente, reinterpreta el presente pasado, y con ello redescubre sentidos en el presente futuro. Como él mismo escribe en el relato de sus confesiones en el comienzo del capítulo 2, estaba sordo por el ruido de sus propias cadenas. La sordera es la reinterpretación de cómo comprendía su vida hasta el momento presente, y cómo muchas de sus vivencias, satisfactorias previamente, las reconoce ahora como cadenas, y por ello se encamina hacia una forma de comprender y decidir su vida diferente a la que había seguido anteriormente.

### **7. La inteligencia fonética es una inteligencia narrativa**

Y es que la inteligencia fonética es una inteligencia narrativa. La prudencia es una virtud que requiere la narración y puede ser virtuosa en la medida que descubre el sentido de la acción. Puede ser comprensible enfadarse pero, ¿es prudente o no? En cada circunstancia juzgamos si en el transcurso de la acción el enfado, tal vez justo en sí mismo, aproxima al fin bueno que es requerido; y eso no es meramente consecuencial, sino que va más allá, es el encaje narrativo entre pasado, presente y futuro; contiene, como narración, la previsión de la consecuencia, pero no la valora sólo por ella misma. Lo prudente para Sócrates no es huir de la muerte, por ejemplo. La prudencia va más allá del propio bien como ser aislado, descubre un bien que va más allá de uno mismo, se trasciende.

### **8.- La narración de mi vida no comienza ni acaba en mí: vivir para otro**

Mi vida buena, que es mía, no es buena porque sea mía. No comienza ni acaba en mí, ni en su momento originario ni en su final, pero tampoco en su transcurrir y devenir. Mi vida es buena, mi vida es mi vida buena, porque vivo para otro, como afirma Levinás.

La natalidad, supone la novedad desde el origen. Ser hijo es ser origen y novedad. En cuanto origen, mi historia no comienza en mí, es parte del relato de un nosotros. De un nosotros en círculos concéntricos cada vez más amplios. Nosotros familiar, nosotros comunitario, nosotros ciudad, nosotros creencias, nosotros nación, nosotros humanidad. Cada nacimiento supone, desde el origen, la posibilidad de novedad en cada uno de nosotros. Eso es lo profundamente admirable, la grandeza y la vulnerabilidad de cada comienzo. Cada comienzo es totalmente “sí mismo” y también y a la vez “nosotros”, y en ese nosotros también “los otros”. Qué es la vida ética, sino descubrir en el propio comienzo la posibilidad de una respuesta nueva, creativa y buena: la posibilidad de la esperanza. La posibilidad de la esperanza nunca es la repetición. Por ello la vida ética nunca se agota en las reglas o en los modelos. Y por ello siempre es mía, única e irrepetible.

El transcurrir, el devenir de la vida buena, de mi vida buena, tampoco se agota en mí; es intuir en nuestra vida el reconocimiento del otro, el decidir vivir para otro, el descubrir en el otro la condición de toda enseñanza, la enseñanza básica (Levinás, p.217). Por ello requiere la virtud, pero una virtud que nace del reconocimiento del otro, no del mero cultivo y perfeccionamiento individual. Ciertamente la virtud siempre tiene ese requerimiento, pero también es cierto que la educación del carácter ha puesto más el acento en el yo que en “mi vida” y “el otro”, en el “vivir para otro”.

Ahora, si en la educación en la virtud afirmamos la amistad como virtud radical, entonces sí se puede hacer el giro al otro. Y más allá de la afirmación de Aristóteles podemos decir que mi virtud son mis amigos, entendiendo por amigos más allá también de otros yoes, es decir, la posibilidad de la amistad genuina con el otro que no es mero “yo”. Y cómo el modo virtuoso de ser amigos pone de relieve la virtud: generosidad, escucha activa del otro distinto... Entonces sí pueden coincidir en el punto esencial el vivir para otro levinasiano y la educación del carácter.

### **9.- Mi historia no acaba en mí, la historia de un pueblo**

Cuando verdaderamente es así, en el final de mi vida tampoco acaba el relato de mi vida; tampoco mi historia acaba en mí, en cuanto que parte del nosotros vuelve al flujo de la historia de “nuestra vida”, otorgándole la posibilidad de la esperanza, o truncándola. Y por ello juzgamos la vida de los otros desde la esperanza o desesperanza que devuelven a la humanidad. Más allá de su final, su vida sigue viva en esperanza o en desesperanza. La decepción y la desesperanza, o la paz, la alegría y el estímulo, se leen después de una vida.

Por otro lado, la vida ética supone también el compromiso cívico, social y político. Ese vivir para el otro abre la mirada no sólo al visible, sino también al invisible. Sólo así el compromiso ético es realmente cívico, social y político: descubrir en la acción cívica el rostro del otro invisible. No tanto el reconocimiento del propio derecho, sino el reconocimiento del derecho del otro. Para ello la narración no puede ser sólo una narración acabada en uno mismo. La narración es la narración de un pueblo, de una historia, de un camino. Es fundamental integrar la vida propia en el relato de un pueblo, en el que cobra sentido la propia historia más allá de uno mismo, y en donde es posible trascender la propia vida: los relatos de familia, los relatos de legados, de compromiso cívico; el legado de la virtud entrelazada con la historia, las narraciones de las grandes religiones. Ellas nos aportan un legado, un relato en el que incluirse, en el que nuestra aportación no es la única, aunque sí se subraya lo específico. Por ello nos cautiva la Guerra de la Galaxias; por ello nos convoca la historia de un legado en el Señor de los Anillos, y con mayor complejidad y calado antropológico. Por eso, cuando se diluyen en la cultura los relatos de las religiones tradicionales, surgen cautivadoras las sagas míticas.

### **10.- La importancia de transmitir el relato**

— Te he traído un regalo especial.

— ¿Qué es?

— Desenvuélvelo.

— ¿Un libro?

— En efecto.

— Este es un libro especial. Es el libro que mi padre me leía cuando yo estaba enfermo, y que yo solía leerle a tu padre, y hoy voy a leértelo.

— ¿Habla de deportes?

— ¿Estás bromeando? Esgrima, combates, torturas, venganzas, gigantes, milagros, persecuciones, fugas, amor verdadero, milagros.

— Quizá no sea tan malo.

Así comienza la conmovedora (y divertida) película de 1987 “La princesa prometida” dirigida por Rob Reiner. El abuelo le cuenta entrañablemente al nieto el relato fantástico. Escuchando cómo se siente su nieto, va adaptando el ritmo o las escenas de acción y miedo, a la vez que aparecen, envueltos en fantasía, la duda, la valentía, el amor... que son lo fundamental en la vida. Es un relato que se narra en familia, de uno a uno, y que ayuda a interpretar la vida. Sin relato, la virtud pierde sentido; la valentía y el miedo del bueno y del malo son semejantes, pero se distinguen en el propósito, en el sentido entrelazado en la historia, en la coherencia y congruencia de esas acciones con el sentido ampliado en clave de humanidad.

La educación del carácter, entendida como adquisición de hábitos por repetición de actos buenos, es insuficiente. No es posible la educación en la virtud sin la transmisión de los grandes relatos y la comprensión del papel de cada uno en ese relato. Descubrir en uno mismo aquello que es convocado por la historia y la realidad que se vive es lo fundamental.

Por ello cuando vaciamos nuestras familias de relatos, cuando llenamos nuestra lengua de gramática y la despojamos de literatura, cuando nuestras lecciones de ética se cargan de dilemas puntuales y carecen de sentidos comprometedores, cuando nuestras democracias se enseñan únicamente desde la participación y el voto, dejando de lado los grandes compromisos que tienen al invisible en el centro... entonces la educación pierde la fuerza de la vida y se llena de sujetos yoizados y vacíos que buscan sobresalir, porque no saben a qué relato pertenecen. Temen perderse en renglones de textos deslavazados y levantan su yo como manos alzadas sin sentido para que las oigan, aunque no sepan qué tienen que decir, como esos niños que levantan las manos en el aula antes de que les reclame la pregunta.

## **11.- Los clásicos y los grandes relatos**

Siempre recordaré cuando, acurrucada en las rodillas de mi padre, contemplando a mi abuelo metido en el sillón orejero, viejos, gastados, sin brillo, tanto mi abuelo como el sillón, mi padre me contó la historia de amor de mi abuelo y mi abuela; cómo vivieron la Guerra Civil, mi abuela metida en una carbonera, cómo visitaba a mi abuelo en la cárcel, llevándole lo poco que no sobraba... O, sentada en la cama de mi otra abuela, ella recordaba a su Antonio, ese hombre como pocos, como sólo le podía ver mi abuela, único. Relataba cómo él la miraba mientras ella caminaba por la calle y el cuerpo de mi abuela se hacía relato de amor. Un cuerpo al que una mala caída le había robado una pierna antes de que descubrieran la penicilina; un cuerpo que rememoraba el amor de su Antonio, que no veía esa pierna truncada sino a su Rosario. Y esos ojos asomados al pasado presente entre esas lágrimas tristes y felices, lanzaban a su nieta a la esperanza, no idealizada. Ese cuerpo se hacía relato de una vida grande en lo escondido y enseñaba a amar y a fijarse en lo importante.

Y es que de estos hilos están hechos los grandes relatos, los clásicos. Hilos que entretujan la historia personal y que enseñan a vivir las grandes experiencias; hilos que entretujan vida personal, política, social, y que enseñan a colocarse en el mundo. La educación en la virtud no tiene guión sin esos relatos.

Los clásicos tienen esa fuerza. “En literatura, en música, en artes plásticas, en la argumentación filosófica, un clásico es una forma significativa que nos lee. Nos lee a nosotros más de lo que nosotros lo leemos (escuchamos, percibimos) a él”. Son de algún modo “un eco que tiene vida” (Steiner, 2000, p. 350). La pervivencia de su elocuencia inmediata es fundamentalmente ilimitada (Gadamer). Porque somos, de alguna manera, leídos por los clásicos, nos comprendemos a través de ellos, nos resuena su eco y nos ayuda a imaginarnos, a decidirnos.

## **12.- El agotamiento de los metarrelatos y la necesidad de la resignificación desde la decepción como parte fundamental de la vida ética y política**

Los relatos de los pueblos, cuando además adquieren el carácter de historia sagrada, nos introducen en una realidad significativa de la vida. La ausencia de esos grandes relatos, como decíamos, borra la repercusión personal en el mundo, el rastro de nuestra historia y su sentido dentro de una responsabilidad que va más allá de nuestra propia vida, también en el tiempo. Lyotard expresó con claridad el agotamiento, la insuficiencia o la crisis de los metarrelatos que habían guiado a la modernidad: el cristianismo, el marxismo, la emancipación ilustrada o el progreso capitalista. La ecología, de alguna manera está comenzando a coger forma de relato universal con sentido, pero le faltan dimensiones fundamentales de los metarrelatos: el elemento esencial de ser una cierta cantidad de relatos entrelazados que ayuda a comprender el propio actuar en la complejidad del momento y de la historia. También le ocurre algo parecido al progreso

tecnocientífico liderado por el transhumanismo. Hay relatos que tienen un potencial mayor ya que no sólo describen un momento originario, sino que poseen la fuerza de una historia y una meta. Otros, la fuerza la cobran del proyecto, de la idea proyectada y ambicionada, que es legitimada por su pretensión de universalidad: libertad, igualdad, progreso...

Recuperar los relatos y renovarlos a la luz de lo aprendido en la historia de su desarrollo, sin perder su fuerza original, es fundamentalmente un trabajo que debe realizarse desde la educación, sea ésta familiar, comunitaria, pastoral, democrática o cívica. Sólo ante la originalidad del niño el relato que viene del origen es capaz de actualizarse y proponerse de manera novedosa; la salvación que ofrecen estos relatos en su origen y en su proyecto, en su escatología (el más allá de la muerte), sólo puede ser actualizada en la medida que son tomados en cuenta por cada generación y actualizados en los contextos concretos.

El progreso técnico se hereda de alguna manera cuasi mecánica o automática: aunque no conozcamos sus entresijos podemos disfrutarlo. El progreso ético, en cambio, no se hereda si no es custodiado y acogido plenamente por cada uno y por cada generación. Las críticas a los relatos por su incapacidad de haberse hecho cargo de la justicia y la igualdad o del progreso para todos, son las críticas de quien piensa que es posible la utopía. Hacerse cargo de la decepción es parte fundamental de la vida y tarea para las diferentes generaciones: la madurez se abstiene de volver al relato ilusorio, pero también ha de superar el cinismo propio del desesperanzado.

La posmodernidad, entonces, o es la superación positiva de la decepción o se enredará en las dos opciones básicas: confiar ilusoriamente en los relatos como quien se queda anclado en la infancia y no toma en su mano el choque con la realidad como parte de su responsabilidad; o hundirse en la desesperanza con el único proyecto de la voluntad de poder en el relato individualista de mi propia satisfacción y la catástrofe como telón de fondo. Ante esto, la educación del carácter es como el entrenamiento del músculo para la batalla, la posibilidad de la resistencia y la espera, la capacidad de la ilusión de un florecimiento personal que piense en el otro. Si la educación ética no se despliega desde una razón ampliada y no contiene la resignificación, no sólo en la vida personal sino también en la de las comunidades, los pueblos y la historia, entonces la humanidad se perderá a sí misma en el camino.

### **13.- Utopía y distopía: libertad y movimiento de la vida**

La diferencia entre la utopía y la distopía es la realidad y la libertad. Las utopías se vuelven distopías cuando se topan con la realidad y la libertad. Entonces las utopías se transforman en ideologías totalitarias para no salirse de su proyecto utópico fijista. Las utopías son como fotos, cristalizaciones de un momento que reclaman eternidad; pero la eternidad de esas utopías supone no moverse de la foto, y por tanto totalitarismo. Pensar que estos metarrelatos tendrían que haber logrado la utopía es la pretensión del iluso a punto de convertirse en cínico.

La vida ética, la vida buena, es aquella que devuelve la esperanza, frente a la vida malgastada o dañina que envuelve en la desesperación.

Aprender a vivir las experiencias fundamentales como la decepción y colocarse en la vida adecuadamente ante ellas es la clave fundamental de la educación ética.

#### **14.- El mal o el relato de Job**

Si seguimos advirtiendo acerca de los límites de la educación del carácter en cuanto a su capacidad de educación ética, no podemos dejar de lado el encuentro personal, de cada uno, con el sufrimiento, el dolor, la muerte, y el mal. Todos ellos, en muchas ocasiones, se han llamado indistintamente “mal” (RICOEUR, 2011), con toda la imprecisión que eso conlleva. Pero ciertamente es justo reconocer que son parte de la pregunta decisiva para la vida ética. Conocemos demasiadas vidas truncadas, alejadas de una vida de plenitud por el encuentro infortunado con el mal, el sufrimiento o el dolor. Debemos por tanto educar éticamente sin dejar de lado esas preguntas y esas respuestas a través de los mitos, la sabiduría, la gnosis, la dialéctica fracturada... El relato de Job es el grito de toda la humanidad en todos los tiempos. No deja de ser nuestro. Pero, más allá de una respuesta teórica, la respuesta fundamental es narrativa y experiencial: afrontar el mal desde el perdón o desde el rencor no es lo mismo; el uno pacifica y descansa, el otro enerva y enfurece. El uno rompe la cadena con el mal, le niega la última palabra sobre la vida. El otro perpetúa la fuerza radical del mal. Lo mismo ocurre con el sufrimiento o con el dolor, de alguna manera se produce un diálogo confrontado con la naturaleza o la divinidad: ¿por qué el sufrimiento?, o ¿por qué a mí? A la naturaleza, como en la primera parte del relato de Job, o a Dios mismo, habría que “perdonarles” por el mal, por vivir atrapados en el sufrimiento. Por supuesto, hay que dar respuesta también a otro de los misterios graves: la conexión entre el mal sufrido y la culpa como si fueran las dos caras de una misma moneda. Conexión que, misteriosamente, nunca se rompe del todo en la mayoría de los relatos occidentales y orientales (“algo habrás hecho, algo habré hecho”), aunque encierre cierta superstición; es lo que ahora nuestros jóvenes llaman Karma.

#### **15.- De Antígona al Ecce homo**

La vida buena que propone como finalidad el florecimiento personal puede tener el riesgo de entenderse en un sentido de plenitud humana que tenga como arquetipo la plenitud de facultades junto con el éxito personal. Si leemos artículos sobre la educación del carácter la idea de fondo que prevalece remarca la excelencia, la vida bien plenificada, redondeada, y el mundo interior del agente estable que incorpora elementos emocionales (KRISTIANSAND, 2013, p. 280). En estricto sentido esto es positivo, pero “el Otro”, aunque evidentemente se entiende incluido en la

virtud, queda difuminado en esos textos y escritos. A veces ocurre lo mismo en la educación, se centra más en el florecimiento personal que en el vivir para el otro. Si es así se topa con el límite tempranamente y, entonces, o lo traspasa o se queda en la infancia moral. Nuestros referentes griegos y judeo-cristianos son muy diferentes de esa idea reducida de florecimiento y plenitud. En Antígona, Sócrates, Abraham, Moisés, y Jesús, sus vidas buenas están mejor representadas en el Ecce homo que en la idea que alberga la palabra florecimiento. “Este es el hombre”, ante el cual muchos nos lavamos las manos, ante el cual la muchedumbre hostil libera a otro: esta es la humanidad. El Ecce homo parece la antítesis del florecimiento, pero es en realidad, conforme a esos referentes griegos y judeo-cristianos, la máxima expresión de una vida virtuosa, que ha desembocado en ese estado precisamente por no haberse olvidado del Otro para centrarse en la búsqueda de la propia perfección individual.

Por tanto, la resignificación que necesitamos de lo que Lyotard pensó agotado, no sólo es de la vida virtuosa, o la mera resignificación de cada uno en la búsqueda de un sentido, sino también la de nuestra sociedad que ha perdido algo esencial; es la resignificación que propone una razón ampliada y capaz de superar la decepción. La educación del carácter en muchas ocasiones se ha olvidado de los metarrelatos, y esto conlleva el vacío de la cuna y el horizonte de la educación del carácter. Pero, aun en los casos en los que los expone, ha perdido algo esencial del relato: que la justicia, la igualdad, y la bondad hay que tomarlas cada día y, siempre, tienen algo de utopía, o si no se convierten en totalitarismo; que tienen siempre algo de deseo y de nueva conquista, o si no se convierten en control y eliminación del otro y, a veces, hasta de uno mismo.

Agustín (2010) Confesiones, Madrid, Gredos.

Arendt, H. (2013) Eischman en Jerusalem. Barcelona, Debolsillo.

Fuentes, J. L. (2018) Educación del carácter en España: causas y evidencias de un débil desarrollo. Estudios sobre Educación, Vol. 35, 2018, pp. 353-371.

Gadamer, Hans-Georg. 1998. "El texto ‘eminente’ y su verdad" (1986), en: Arte y verdad de la palabra. Barcelona, Ed. Paidós.

González Martín, M. R. (2017) Comprensión de las dinámicas afectivas y capacitación ética. Emoción y deseo. Ibáñez Martín, J. A. Fuentes, J.L. Educación y capacidades: hacia un nuevo enfoque del desarrollo humano. Madrid, Dykinson.

Kristjánsson, K (2013) Ten Myths About Character, Virtue and Virtue Education – Plus Three Well-Founded Misgivings, British Journal of Educational Studies, 61:3, 269-287.

Levinas, E. (1997) Totalidad e Infinito. Salamanca, Sígueme.

Lyotard, J. F. (1987) La posmodernidad explicada a los niños. Barcelona, Gedisa.

Marcel, G. (1933) *Position et Approches concretes du Mystere Ontologique*, trad. José L. Cañas bajo el título de *Aproximación al misterio del ser*, Madrid, Encuentro, 1987, p. 90.

Ricoeur, P. (2009) *Escritos y conferencias alrededor del psicoanálisis*. Madrid, siglo XXI.

Ricoeur, P. (2011) *El mal. Un desafío a la filosofía y a la teología*. Buenos Aires, Amorrortu.

Steiner, George. (2000) *Antígonas. La travesía de un mito universal por la historia de occidente*. Barcelona, Ed. Gedisa.