



<Article>

Ficcionalisme i competències ètiques

Margarita Mauri-Álvarez, Begoña Román-Maestre, Josep Temporal-Oleart¹

Data de presentació: 19/02/2013

Data d'acceptació: 10/04/2013

Data de publicació: 01/07/2013

//Resum

El ficcionalisme, si més no en la seva versió més pràctica i aplicada, centrada en la literatura, és una eina àmpliament acreditada per la tradició filosòfica; i, possiblement, acreditada també per tots aquells lectors novel·lístics o espectadors teatrals que, a banda del goig estètic o la diversió que n'obtenen, han trobat en la literatura una oportunitat d'interpel·lació antropològica i moral. Es tracta, simplement, d'aprofitar didàcticament aquesta potencialitat que revela el ficcionalisme i d'estimular les dinàmiques intel·lectuals que l'experiència de la literatura suscita. La literatura és un lloc privilegiat de creació (artística i filosòfica) per presentar els fets humans i tots els seus aspectes morals. I, per descomptat, si ho singularitzem a la proposta de l'article, docents i alumnes hi poden acudir per descobrir materials literaris en què hi apareguin les competències ètiques que es consideri oportú de treballar preferentment a cada facultat.

//Mots clau

Competències ètiques, ficcionalisme, ètica, literatura.

// Referència recomanada

Mauri-Álvarez, M., Roman-Mestre, B. y Temporal-Oleart, J. (2013). Ficcionalisme i competències ètiques. [En línia] *REIRE, Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 6 (2), 53-63. Accessible a: <http://www.ub.edu/ice/reire.htm>

// Dades dels autors

Margarita Mauri-Álvarez. Universitat de Barcelona. Espanya. mauri@ub.edu

Begoña Román-Maestre. Universitat de Barcelona. Espanya. broman@ub.edu

Josep Temporal-Oleart. IES El Palau. Sant Andreu de la Barca. Espanya. jtempora@xtec.cat

¹ Membres del Grup d'Innovació Docent GIDÈtica.



1. Què és el ficcionalisme aplicat a la literatura

George Steiner és un estudiós humanista de la literatura i la cultura lletrada en general que s'ha revoltat sempre contra l'aïllament gnoseològic de les dues esferes, la de la "lògica" estil Frege —suposadament la dels ferris i ben travats arguments filosòfics— i l'esfera de la "metàfora", que és la de la literatura per antonomàsia —al marge de les metàfores lexicalitzades o catacrexis de les quals està farcida la vida quotidiana. Steiner es planteja en una obra molt recent, *The Poetry of Thought: from Hellenism to Celan (2012)*, una qüestió que ve molt a tomb pel que fa al propòsit d'aquest article: que el fet literari i el fet de pensament no es poden escindir perquè no tenen, en darrer terme, "gramàtiques" diferents per ser formulats; per això, tot i que són formalment diferents per altres raons que les "gramaticals", quan aquesta "gramàtica" compartida es proposa escriure sobre la realitat de l'acció humana, fa "coextensiva" filosofia i literatura, és a dir, fa que tinguin un territori i uns camins per recorre'l compartits. Sintèticament, ho formula així:

El punt que he intentat aclarir és senzill: la literatura i la filosofia, tal com les hem conegudes, són productes del llenguatge. De manera inalterable, aquest és el seu terreny ontològic i substantiu comú. El pensament en la poesia i la poètica del pensament són actes de gramàtica, actes del llenguatge en moviment. Els seus mitjans i les seves restriccions són els de l'estil. [...] De vegades [la filosofia] malda per transcendir les limitacions lèxiques i sintàctiques i les atrofies inherents, recorrent a la lògica formal i als algorismes matemàtics, com Frege. Però és el discurs humà allò que continua sent la matriu absoluta" (Steiner, 2012: 310).

I encara, perquè quedi ben explícit:

El llenguatge natural és el mitjà ineludible de la filosofia. El filòsof pot recórrer a tecnicismes i neologismes; pot, com Hegel, pretendre omplir els girs idiomàtics familiars de nous significats. Però essencialment i, com hem vist, excloent el simbolisme de la lògica formal, n'hi ha d'haver prou amb el llenguatge (Steiner, 2012: 28).

Steiner, però, no és pas el primer a formular aquesta natural coextensió entre filosofia i literatura. En això segueix les traces, almenys, de Paul Ricoeur, de Hans Vaihinger —ni que sigui indirectament perquè el seu ficcionalisme, gnoseològicament molt complex, no conegué una aplicació simplificada a la literatura— i, en darrer terme, les traces de Plató i Aristòtil, que inauguraren la reflexió sobre la metàfora i la mimesi i les seves dimensions filosòfiques.

Damunt de quin canemàs filosòfic es pot edificar un plantejament com el de Steiner? Només subscriuint el ficcionalisme aplicat a la literatura —o coincidint-hi *de facto*— es pot sostenir la coextensió entre filosofia i literatura o entre llenguatge lògic i llenguatge natural. El ficcionalisme, en el sentit ampli i, a la vegada, més aplicat que requereix l'objectiu d'aquest article, és la doctrina filosòfica que reconeix a la ficció una funció positiva pel que fa a l'expressió de judicis correctes sobre la realitat. Ja es veu, doncs, que una derivació immediata d'aquesta doctrina farà remissió al "relat" de qualsevol naturalesa artística, sigui literari —narratiu, poètic o teatral—, sigui construït com a art dramàtica o com a relat cinematogràfic, com un element preponderant d'interrogació i d'interpel·lació filosòfiques. I ho pot fer en dos sentits: qüestionant-se el valor filosòfic de la "narrativitat" del relat (els exemples de Paul Ricoeur i de la filosofia narrativa són, en aquest sentit, singularment eloqüents), o bé qüestionant-se els "continguts" antropològics i morals que hi apareixen. Aquesta segona opció és la que interessa aquí, presa com una derivació pràctica del ficcionalisme que propicia exemplarment l'anàlisi de les competències ètiques.



El ficcionalisme concep la literatura en si mateixa com un procés de descoberta, heurístic, de pensament, en oposició a l'exposició filosòfica tècnica basada en el procediment lògic. Sens dubte, quan Plató acudia als relats —a aquelles narracions convencionalment anomenades *μύθοι*— per formular vàlidament continguts del seu pensament, i ho feia no pas en oposició sinó en coordinació amb la forta presentació lògica d'inferències en els seus diàlegs, ja estava acreditant els fonaments d'aquesta doctrina i, tal vegada, de la “filosofia narrativa”. La cosa, però, no era nova de Plató, que estava imbuït, com a bon grec, de la mútua implicació que els grecs tendien a reconèixer entre raó i relat, entre *λόγος* i *μύθος*, i dels dinàmismes interns, especialment morals, que els fecundaven². A ló, 533c-e, Plató formula el que podria anomenar-se la metàfora de l'imant per explicar l'atracció que el rapsoda-narrador exerceix damunt els espectadors, talment com la pedra d'Heraclea (magnètica) atrau els anells de ferro. La noció del magnetisme està vinculada a la de la mimesi. Aristòtil, ben segur, a l'hora de desplegar a la *Poètica* la doctrina de la mimesi tenia aquest lloc platònic molt present, com també el de *República*, 395a-b, en què es formula la idea que tant la tragèdia com la comèdia consisteixen en la imitació humanes. Ras i curt, Aristòtil afirma l'essencial perquè un lector modern de literatura no trobi una beneitura tot el que s'hi explica sobre uns humans i les seves accions amb els quals es troba bàsicament en continuïtat *de naturalesa*: que la tragèdia —o sigui, amplificant-ho, la literatura— no és “sinó una imitació de l'acció i de la vida, com també de la felicitat i de l'infortuni” (*Poètica*, 1450a 15-17). Segurament, sense Homer no hi hauria hagut la literatura, el sentit del relat i la narració, almenys tal com els ha concebut la cultura d'origen europeu; però, segurament, sense la *Poètica* d'Aristòtil tampoc no hauríem disposat de la teoria literària més fonamental per explicar-nos els actes de creació verbal que hem anomenat, convencionalment, “literatura” en qualsevol de les seves formes.

Què va fer possible la transició d'una cosa a l'altra, o sigui, què va fer possible bastir un pont entre la riba de la metàfora i la riba del pensament? Ho va fer possible, en primer lloc, una qüestió ontològica —referida als fets—i, després, moral —referida al seu contingut. En ambdós casos es tracta de fets: l'un, el de la literatura, és el que “exposa” els *fets humans* tal com són imitats en el relat; l'altre cas, el del pensament, és el que “explica” com el poeta, prenent com a base la imitació, pot arribar precisament a exposar els fets humans amb *versemblança humana*. La mimesi aristotèlica només es pot sostenir damunt el convenciment ontològic que l'acció humana i l'acció de ficció, en la tragèdia com en qualsevol altra mena de relat humà, simplement s'identifiquen; no contenen cap ruptura ontològica, com si es tractessin d'esferes diferents. Per això, per Aristòtil la tragèdia parlava de la veritable realitat humana i moral; i això ja era, de fet, una primera formulació incipient, en llavor, però enormement poderosa, de la posterior doctrina ficcionalista.

Al marge de la raó ontològica de pes que apareix a la mimesi i que el ficcionalisme assumeix *ad pedem litterae*, hi ha un pla psicològic que reforça el dinamisme ficcionalista. La ficció, tant si és

² Josep Batalla ho resumeix així (“Introducció», a *ARISTÒTIL, Ètica nicomaquea*, I (1995). Barcelona: Fundació Bernat Metge. p. 20): “Els grecs valoraren sempre l'enraonament (*λογος*): al capdavant, és clar, com a raó que s'expressa en termes rigorosos, però primer de tot com a parla (*μύθος*) que transmet històries captivadores. Car el mite fou el gran mestre dels grecs, en tot allò que feia referència a l'esperit. Amb ell aprenien les regles de conducta i amb ell descobrien la moralitat. Ell els ensenyava què feia noble (*καλος*) una acció, o mesurat (*μσος*) un criteri i per què s'havia de defugir la insolència (*υβρις*). Inevitablement, doncs, els grecs es trobaren abocats a anar repensant i depurant constantment el mite si volien que romangués llur mestre de vida al llarg de les diverses èpoques de llur història.»



realista com si és fantàstica, tant si es tracta d'accions com si versa sobre actes psicològics o "esdeveniments mentals", sempre se situa en el pla dels fets. Aquest és un pla concebible per a qualsevol humà i, com a tal, és perfectament susceptible de ser qüestionat i de ser objecte de reflexió sense més requeriment que l'exercici de les facultats racionals (és a dir, sense l'exigència d'un ordre conceptual especialitzat). És l'avantatge de la filosofia narrativa, entesa aquí en el sentit de pensar filosòficament la "narració" de la vida; i és el que ve a dir George Steiner sobre la transició entre metàfora i pensament —transició que també reivindica i estudia a fons Ricoeur— i, en definitiva, entre el llenguatge natural i el llenguatge lògic.

La literatura, doncs, és un lloc privilegiat de creació (artística i filosòfica) per presentar els fets humans i tots els seus aspectes morals. I, per descomptat, si ho singularitzem a la proposta de l'article, el docent i l'alumne hi poden acudir per descobrir materials literaris —tant com filosòfics!— en què hi apareguin les competències ètiques que es consideri oportú de treballar preferentment a cada facultat.

Si el fonament ficcionalista que permet l'anàlisi no fos bo, una munió de filòsofs no haurien acudit a la literatura buscant-hi "matèria humana" per referenciar-hi les seves doctrines antropològiques i ètiques, ni tampoc una munió igualment innombrable de filòsofs haurien recorregut a la literatura per formular els seus continguts filosòfics. El ficcionalisme, si més no en la seva versió més pràctica i aplicada, centrada en la literatura, és una eina àmpliament acreditada per aquesta tradició filosòfica; i, possiblement, acreditada també per tots aquells lectors novel·lístics o espectadors teatrals que, a banda del goig estètic o la diversió que n'obtenen, han trobat en la literatura una oportunitat d'interpel·lació antropològica i moral. Es tracta, simplement, d'aprofitar didàcticament aquesta potencialitat que revela el ficcionalisme i d'estimular les dinàmiques intel·lectuals que l'experiència de la literatura suscita.

2. Proposta docent³

2.1 Proposta docent: aspectes teòrics

L'ètica i la realitat humana mantenen una relació d'interdependència que presenta dos camins de vinculació: d'una banda, la reflexió moral té com a punt de partida la conducta humana i, de l'altra, els resultats de la reflexió moral prenen tot el seu sentit quan s'aboquen a la conducta. Mentre la reflexió es lliura en el terreny de l'abstracció, la moralitat té lloc en el món de les coses particulars, perquè les decisions que es prenen:

³ La concreció d'aquesta proposta docent es pot veure en l'anàlisi de les obres *Orgull i prejudici*, *Germinal* i *Amor perdurable*, i de diversos contes que hi ha a la pàgina web del Projecte d'Innovació Docent "La competència transversal comuna "compromís ètic" a través de la literatura en les classes d'Ètica»:

http://www.ub.edu/innovaciiodocent_eticailliteratura/?q=node/2. Aquestes experiències, fruit de dos projectes d'innovació docent concedits pel PMID de la Universitat de Barcelona, les van dur a terme els docents Margarita Mauri i Carles José a les classes pràctiques de l'assignatura Introducció a l'Ètica del grau de Filosofia de la Universitat de Barcelona, en el grup A2 dels cursos acadèmics 2009-2012.



- a) són el resultat de l'entesa de la situació que viu cadascú;
- b) estan influïdes per les situacions que s'han viscut o les que s'ha vist que vivien els altres, i
- c) afectaran de forma concreta els que un té al voltant.

Si la moralitat es ventila en el terreny del concret, l'aprenentatge moral que més s'hi acosti serà també el més útil. És en aquest sentit que es pot dir que entre els avantatges que, per sobre de la consideració filosòfica, té la literatura hi ha la seva concreció i la contextualització dels problemes morals que planteja. Allò que l'ètica tracta de forma abstracta, la literatura ho presenta encarnat en personatges i situacions.

Si gran part de l'aprenentatge moral es fa a través de l'experiència, cal treballar *la percepció i la sensibilitat*, és a dir, l'habilitat de saber distingir, en una situació donada, què és rellevant per al pensament i per a l'acció. Martha Nussbaum veu en la literatura la possibilitat d'aquest aprenentatge:

"This active task is not a technique; one learns by guidance rather than by a formula. [William] James plausibly suggests that novels exemplify and offer such learning: exemplify it in the efforts of the characters and the author, engender it in the reader by setting up a similarly complex activity" (Nussbaum, 1990: 44).

Quins són els avantatges de la literatura concebuda com a mitjà d'aprenentatge moral?:

1. En les narracions literàries els autors posen en relleu qüestions morals; i no solament això, sinó que suggereixen diferents formes de resposta. Per això, per a alguns autors la literatura es converteix en una font de models de com ha de ser la bona conducta (Singer, 2005).
2. La literatura ens és propera perquè parla de nosaltres, de les nostres emocions, dels nostres actes i decisions.
3. La literatura té una funció reveladora i transformadora de les experiències quotidianes (Ricoeur, 1985).

La finalitat que ha de guiar la tria de la proposta docent ha de ser, en termes de Peter Singer, "to offer good reading that stimulates thought about issues in ethics". (Singer, 2005: XI). D'aquesta manera, els textos literaris proposats a partir dels quals es farà l'anàlisi i la reflexió ètica s'adrecen a aconseguir els objectius següents:

1. Ajudar a aprendre a valorar, a afinar, el judici valoratiu.
2. Fomentar l'empatia.
3. Estimular la imaginació.
4. Treballar la sensibilitat.
5. Posar al descobert valors morals.
6. Ajudar a prendre consciència de situacions i d'actuacions.



7. Ajudar a reflexionar sobre la pròpia vida moral i a aprendre quelcom de nosaltres mateixos.
8. Ajudar a reconèixer situacions.
9. Ajudar a suportar la realitat contingent (Mèlich, 2009: 141-142).
10. Mostrar conflictes de valors o de principis.
11. Generar actituds.

Atenent a aquestes finalitat per les quals la literatura pot ser útil, la proposta docent s'ha de centrar en dos punts:

a) Triar textos literaris prou rics per permetre que s'assoleixin els objectius esmentats. Una de les característiques d'aquests textos ha de ser la seva universalitat. La universalitat d'un text literari, diu Frank Palmer, "consists in the fact that these plays speak to people living in different societies and at different times". (Palmer, 1992: 241). Aquesta universalitat, continua Palmer, consisteix en el fet que, d'una banda, els problemes plantejats en l'obra literària siguin tan comuns als éssers humans que qualsevol societat els pugui reconèixer i, de l'altra, que puguin sobreviure a diferents interpretacions.

b) Conduir la classe de manera que faciliti l'anàlisi, la discussió i el comentari dels alumnes amb una mínima intervenció del professor.

2.2 Proposta docent: textos literaris i anàlisi

Són molts els textos literaris que compleixen el requisit de ser adequats per a l'adquisició de competències ètiques; aquí ens limitem a anomenar-ne alguns (una relació de textos literaris relacionats amb els temes ètics que permeten treballar es troba a: Donlin-Smith, 1993).

J. Austen, *Orgull i prejudici*

E. Balzac, *Una passió en el desert*

L. A. Clarín, *La Regenta*

J. M. Coetzee, *En el cor del país*

J. Conrad, *L'agent secret*

Dante, *La Divina Comèdia*

G. Eliot, *Adam Bede*

H. James, *Daisy Miller*

I. MacEwan, *Amor perdurable*



O. Wilde, *El retrat de Dorian Grey*

E. Zola, *Germinal*

La conducció de l'anàlisi hauria de seguir almenys les pautes mínimes següents, sense perjudici d'incorporar altres elements d'anàlisi de més complexitat o bé complementaris, segons convingui a cada cas específic:

- a) Identificar situacions, conductes, normes, valors, regles o virtuts.
- b) Analitzar l'actuació de cada agent moral: intencions i execucions.
- c) Valorar l'actuació dels agents morals.
- d) Passar de l'anàlisi concreta a la reflexió descontextualitzada.

3. Justificació de l'adquisició de la competència ètica a través de la proposta docent

Tota competència suposa uns coneixements, unes habilitats o destreses i uns valors, normes i actituds; la competència ètica no n'és cap excepció. En efecte, en la competència ètica cal tenir un coneixement de la situació, dels criteris des d'on es jutjarà com a correcta o incorrecta la decisió; aquesta competència també requereix una destresa argumentativa, deliberativa, així com valors, actituds i normes.

El ficcionalisme és una molt bona eina pedagògica per incentivar la competència ètica a la universitat per les raons següents:

1. Parlem d'estudiants universitaris de diferents edats i, sovint, amb contextos culturals i codis morals diferents. El fet de partir d'una ficció —la literatura, per exemple— permet posar-los i disposar-los a tots davant la *mateixa situació i la mateixa narració dels fets*, i això permet acotar molt bé el marc des d'on i sobre el qual tots discutirem des de la perspectiva ètica. El ficcionalisme permet entendre "existencialment" o, millor, comprendre la problemàtica dels personatges i apel·la a l'empatia per tal que cadascú faci més o menys seva aquesta problemàtica. A partir d'aquestes primeres "vivències" sobre els mateixos fets i narracions, la discussió dels problemes ètics és, per més vivencial, un xic més "autèntica".
2. El ficcionalisme supera la dificultat pedagògica de desenvolupar la competència ètica si només s'aborda des d'un punt de vista estrictament teòric, filosòfic a seques. Aquest abordatge no només fa més àrida la comprensió, sinó que sovint fa que els alumnes tinguin la sensació que "això" no va amb ells si no ho han viscut; o que, senzillament, és una qüestió molt teòrica que no troba l'aplicació a la seva persona ni a la seva vida quotidiana.



3. El ficcionalisme té avantatges, al nostre parer, sobre l'anomenat "mètode del cas": aquest ja cataloga la situació plantejada com "hi ha cas", és a dir, "s'escau", la qual cosa ja implica tota una acceptació teòrica del perquè "és un cas". Per altra banda, la narració del cas, sovint succinta dels fets, permet entendre'ls, però no genera "la vivència" ni "la recreació" de l'alumne en no sentir-se "tocat ni trastocat". El cas es manté, per dir-ho d'alguna manera, en una perspectiva més "asèptica", i impedeix així la intuïció, comprensió i sensibilitat que la literatura, malgrat que sigui ficció, busca de provocar.
4. Amb els estudiants universitaris que s'estan formant i que encara no han tingut, la majoria, una experiència professional concreta, cal partir de "ficcions", de situacions que no són les seves vivències però que estan narrades com a vivències d'altres que podrien ser les seves. Si aquestes vivències estan ben narrades, colpeixen *com* si fossin pròpies. En aquest sentit, el ficcionalisme ens permet superar l'aridesa de l'explicació estrictament conceptual i facilita, en un primer moment, una immersió sensible i intuïtiva en les circumstàncies. En un segon moment es tracta de saber, partint tots de la mateixa narració dels fets, conceptualitzar rigorosament, descobrir (*αλήθεια*) les raons, quins valors, normes, actituds, ignorància, incapacitats, etc., influeixen en les decisions dels personatges, així com les conseqüències que previsiblement se'n derivarien o ja se n'han derivat, i mirar de buscar alternatives. D'aquesta manera es treballa la sensibilitat moral, la deliberació, l'argumentació, l'exposició pública de raons i la consciència de responsabilitat.
5. Si l'ensenyament de la competència ètica és massa teòric o idealitzant —cosa que sol ser un perill de les disciplines normatives com ara l'ètica— l'alumne no hi troba la connexió amb ell mateix i el seu món, perd interès i es fracassa en l'adquisició de la competència ètica. Els psicòlegs evolutius Kohlberg (Kohlberg, 1992) i Gilligan (Gilligan, 1987) ens demostren que *treballar amb conflictes i dilemes és una eina per promoure el nivell de maduresa, de competència moral* i, per tant, per avançar en els diferents estadis fins aconseguir un nivell postconvencional (estadi V i VI). Això és el que es desitja per a ciutadans de societats democràtiques, i sobretot per a professionals que en el futur assumiran responsabilitats importants sobre la vida d'altres.

Com a professionals o com a ciutadans hem d'exposar els fets: el ficcionalisme també permet desenvolupar *eines hermenèutiques i narratives per saber exposar amb rigor, precisió i pedagogia* els fets i el conjunt de coneixements, habilitats, normes, valors i actituds necessaris per comprendre'ls i poder-los resoldre.

6. La *responsabilitat*, concepte cabdal al nostre món, és proporcional al saber: la universitat, que és una institució encarregada del saber, també ho ha de ser de la responsabilitat inherent al saber, de la seva custòdia, desenvolupament i bon ús. Quan no disposem d'*eines pedagògiques eficients* per fer-ho, podem convertir la competència ètica en una mera qüestió de noms ("excel·lència professional", "responsabilitat social corporativa", etc.) i finalitats que cal perseguir, però sense donar els mitjans idonis per aconseguir-los. La ineficiència, tanmateix, pot desacreditar la bona intenció. Vivim en una crisi de confiança generalitzada en el món polític i empresarial, i alhora tenim una gran necessitat de posar-nos en mans dels experts, els professionals que tenen els coneixements que el ciutadà no té. Prendre consciència que cal *guanyar-se com a professional la confiança* de



Margarita Mauri, Begoña Román, Josep Temporal. *Ficcionalisme i competències ètiques*

l'alumne, del client, del pacient, etc. passa per ser conscients que això no ho dóna el títol de graduat ni s'aconsegueix per art de màgia: la responsabilitat social que suposa l'exercici de la professió també s'ha de transmetre a la universitat, i les eines teòriques i estrictament individuals no són les millors per fomentar que s'adquireixi.

El ficcionalisme promou certa vivència, certa experiència, certa sensibilitat, que és el punt ineludible per a la comprensió ètica de la situació, *conditio sine qua non* per, després, obrar en coherència.

Preparar l'estudiant abans d'aterrar al món professional permet fer-li més comprensible la deontologia del col·legi o associació professional al qual s'incorporarà; li permet, també, veure en quins aspectes hi ha llacunes en aquella deontologia, pels vertiginosos canvis tècnics i socials del nostre món, o si hi ha obsolescències que obstaculitzen el progrés i la innovació professional. Atès que la recerca, la innovació i el desenvolupament no es donen legítimament fora d'un marc ètic, són els mateixos professionals els més adients (però no els únics) per dirimir els conflictes ètics en aquestes qüestions "tècniques". I aquesta preparació cal oferir-la també a la facultat, que ha de "facultar" íntegrament.

En efecte, desenvolupar la competència ètica no només és important per a l'estudiant universitari com a ciutadà i persona, sinó que serà també l'*humus* sobre el qual es podrà treballar millor la *deontologia professional* de cada carrera universitària. Sovint, l'alumne encara no té la pràctica professional i, per tant, no pot percebre ni entendre fàcilment els conflictes implicats, ni tenir destreses, actituds i valors (normes sí, però atès que vénen donades heterònomament, es corre el risc d'entendre la deontologia com una mena de reglament jurídic intern regulador de la professió) per gestionar els conflictes o dilemes i mirar de resoldre'ls.

Segons quines eines pedagògiques es facin servir en l'ensenyament de les respectives deontologies professionals s'esquiven, o no, dos perills que, en part, el ficcionalisme pot disminuir: per una banda, que la perspectiva ètica estrictament es perdi i caigui en una *juridificació* o normació de la vida cívica i professional; i, per una altra banda, que es formin persones i professionals poc atents a la realitat i als seus canvis en no tenir criteris per saber discernir, en la complexitat del context, què seria cívica i professional de fer més enllà d'aplicar el protocol o el que la normativa prescriu. Sense desenvolupar la competència ètica, estarem formant futurs professionals que potser sí que coneixeran la normativa i la deontologia, però, més enllà d'això, no s'adonaran de la càrrega moral del seu acte no prohibit o censurat; o bé, senzillament, es deixaran emportar per l'eufòria d'una determinada innovació sense constatar que podria suposar una involució moral i ètica. Sense la competència ètica tampoc sabran quan i per quin motiu cal fer un ús adequat del dret a l'objecció de consciència quan s'estigui obligat a alguna cosa per contracte o jurídicament.

El treball amb el ficcionalisme permet el desenvolupament moral, la maduresa i saber-se organitzar en nom de la legitimitat i l'eficiència, com a professionals, com a ciutadans i com a persones.

Ara bé, i per acabar, seria deshonest no veure els límits que té aquesta eina del ficcionalisme i, al nostre parer, qualsevol eina pedagògica que vulgui desenvolupar la competència ètica: que no es pot avaluar ni garantir.



Podem avaluar i garantir que l'estudiant entén, comprèn, la situació i fins i tot pot argumentar que "se'n fa càrrec" i sap retre comptes de com resoldria el conflicte o el dilema. Això no el converteix, però, ni en millor persona, ni en millor professional, ni en millor ciutadà.

La competència ètica, tal com la podem desenvolupar a la universitat, permet treballar la condició necessària: millorar el fet de "adonar-se de", augmentar el grau de consciència moral; comprendre i narrar els fets en conflicte i exposar amb rigor, i fins i tot amb competència persuasiva, per què la persona creu que s'hauria de prendre una decisió i no una altra, etc. Però no podem garantir la coherència de les seves accions amb allò que diu. Posem traves a l'acció irresponsable amb els coneixements i la pedagogia, però no podem oblidar el següent:

1. Que la llibertat és condició de possibilitat de la moralitat i, també, que dóna entrada a l'abús de la llibertat i, amb ell, al mal moral.
2. Que el professor pot retre comptes dels coneixements, destreses i valors i actituds de l'alumne a partir dels seus exercicis i del comportament, però no hi ha res que garanteixi la convicció ètica de l'alumne. Primer, perquè l'alumne sap que l'estan avaluant i es comportarà "com Déu mana"; i segon, perquè quan parlem de competències *ètiques* parlem de conviccions, no tan sols d'accions, i les conviccions només es poden demostrar en la seva coherència al llarg de la vida d'un individu, cosa que no sempre es pot comprovar empíricament.
3. Que no s'hauria de desconsiderar el perill de judici moral subjectiu en què podríem incórrer com a professors si comencem a avaluar els alumnes perquè "fan bondat": faran bondat perquè interessa, perquè hi ha en joc la seva nota o l'acceptació de la seva persona. Així, correm el risc —i no ho volem pas— de convertir la pedagogia de la competència ètica en un reglament de règim intern que vicia allò que pretén aconseguir.

Com a conclusió, afirmem que el ficcionalisme és una eina molt bona per treballar la competència ètica perquè millora la *sensibilitat* moral gràcies al punt de partida literari, *estètic*. Aquest punt de partida sensible commou, mou l'enteniment, pot remoure les pròpies conviccions sobre els temes i pot mobilitzar l'acció. La confrontació amb els companys a partir de la lectura dels mateixos textos, la deliberació pública, enraonada, permet veure la potència, impotència, suficiència o insuficiència argumentativa de cadascú. I tot plegat millora el desenvolupament moral de l'estudiant.

Però des del ficcionalisme tampoc no podem garantir la coherència de les accions amb aquests progressos, perquè en són condició necessària però no suficient. Som lliures i el desig de fer el contrari del que sabem que és correcte forma part de la mateixa llibertat. Cal dir-ho per esquivar d'antuvi el risc de rebutjar l'eina pedagògica si veiem que aquesta no es pot avaluar ni pot eradicar el mal. "Viure la ficció" millora la reflexió sobre el propi viure. La reflexió sobre la manera de viure d'un mateix millora les possibilitats de la vida bona; i fer-ho en una comunitat deliberativa i cooperativa de recerca de la veritat millora les possibilitats de la societat justa. La universitat, doncs, es pot beneficiar d'aquesta eina pedagògica que és el ficcionalisme per desenvolupar la competència ètica.



<Referències bibliogràfiques>

Bloom, L. (1991). Moral Perception and Particularity. *Ethics*, 101, 701-725.

Donlin-Smith, Th. (1993). Short Stories for Ethics courses. *Thinking*, 10, 46-48.

Gilligan, C. (1987). *La teoría y la práctica*. Madrid: S. XXI.

Kohlberg, L. (1992). *Psicología del desarrollo moral*. Bilbao: Desclée de Brouwer.

Mèlich, J. C. (2009). Ética y narración. *Ars Brevis*, 136-150.

Nussbaum, M. (1990). *Love's Knowledge*. Oxford: Oxford University Press.

Odero, J. M. (1998). Filosofía y literatura de ficción. *Anuario Filosófico*, 31, 487-517.

Palmer, F. (1992). *Literature and Moral Understanding*. Oxford: Clarendon Press.

Ricoeur, P. (1985). *Temps et récit, III. Le temps raconté*. París: Seuil.

Singer, P. (2005). *The Moral of the Story*. Oxford: Blackwell.

Steiner, G. (2012). *La poesia del pensament*. Barcelona: Arcàdia.

Steiner, G., (2011). *The Poetry of Thought: From Hellenism to Celan*. New York. New Directions Books.

Copyright © 2013. Aquesta obra està subjecta a una llicència de Creative Commons mitjançant la qual qualsevol explotació de l'obra haurà de reconèixer els autors de la mateixa, citats a la referència recomanada que apareix a l'inici del document.

