

FENOMENOLOGÍA DE LA NARRACIÓN AUDIOVISUAL PARA LA FORMACIÓN ÉTICA EMPLEANDO EL “ANIME”

Phenomenology of audiovisual narrative for an ethical formation employing “anime”

VÍCTOR FRANCISCO CASALLO MESÍAS*
Universidad Antonio Ruiz de Montoya, Lima, Perú
victor.casallo@uam.pe
<https://orcid.org/0000-0001-7954-5780>

Forma sugerida de citar: Casallo Mesías, Víctor Francisco (2024). Fenomenología de la narración audiovisual para la formación ética empleando el “anime”. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, (37), pp. 161-187.

Resumen

La formación ética enfrenta el reto de ser comprensible para los estudiantes, pero, sobre todo, de formularse desde las formas de comprender y discutir sus propias vidas, para que les sea relevante. Una de esas formas especialmente atractiva entre niños y jóvenes es la comunicación audiovisual, cuyo potencial formativo ha sido comprendido usualmente en términos instrumentales, cuando no negado absolutamente. Este artículo presenta una propuesta fenomenológica para trabajar dialógicamente en el aula la problematización de una ética centrada en el deber, tal como es puesta en escena en dos productos de animación japonesa (“anime”). En primer lugar, discute fenomenológicamente cómo comprender el potencial formativo de la experiencia de ver una narración animada. En segundo lugar, argumenta cómo la reinterpretación fenomenológica del imperativo categórico puede superar su desconexión de la dimensión afectiva del sujeto ético y sus contextos fácticos de acción para centrarse en el cuidado de la condición humana de vulnerabilidad. En tercer lugar, muestra cómo las discusiones anteriores son elaboradas en dos “animés” que permiten que los estudiantes se involucren vivencialmente en estas interpelaciones éticas y que los docentes puedan acoger sus vivencias en una experiencia dialógica de aprendizaje comprendida narrativamente. Concluye recapitulando las oportunidades y exigencias planteadas a los docentes desde esta clave de lectura del sentido de las creaciones audiovisuales en la actividad educativa.

Palabras clave

Educación, fenomenología, ética, estética, animación, vulnerabilidad.

* Docente investigador, coordinador de la Maestría en Filosofía y director del Instituto Fe y Cultura de la Universidad Antonio Ruiz de Montoya (Perú). Es doctor y magíster en Filosofía, miembro del Círculo Latinoamericano de Fenomenología y Hermenéutica y de la Red Latinoamericana de Investigaciones en Prácticas y Medios de la Imagen.

Abstract

Ethic formation faces the challenge of being understandable for students, but, above all, of being expressed in their own ways of understanding and discussing their lives, in order to be relevant. One especially attractive form among children and young people is audiovisual communication, whose formative potential has been usually understood in instrumental terms, when not absolutely denied. This article presents a phenomenological proposal to dialogically elaborate in the classroom the problematization of duty centered ethics, as it is dramatized in two Japanese animation productions (“anime”). In first place, it discusses phenomenologically how to understand the formative potential of the experience of watching an animated narrative. In second place, it claims that the phenomenological reinterpretation of the categorical imperative can overcome its disconnection from the affective dimension of the ethical subject and his factual contexts of action to focus on the caring of the human condition of vulnerability. In third place, it shows how the previous discussions are elaborated in two “anime”, which allow students to experientially involve themselves in these ethical interpellations and offer teachers the opportunity to embrace their student’s insights in a dialogical learning experience understood narratively. It concludes summarizing the opportunities and challenges presented to teachers from this perspective of the meaning of audiovisual creations in the education activity.

Keywords

Education, Phenomenology, Ethics, Aesthetics, Animation, Vulnerability.

162



Introducción

El tema discutido en el presente artículo es el potencial éticamente formativo de las narraciones, considerando las diferentes formas que asume en una comunidad cultural determinada. El objeto de estudio específico en el que se instancia este tema, es una narrativa audiovisual particular cada vez más popular entre los públicos latinoamericanos y a nivel global: la animación japonesa o “anime”. Se busca ofrecer una comprensión actualizada del potencial ético de esta forma de consumo cultural, orientada por la pretensión de disfrute estético, a fin de fortalecer el atractivo y relevancia práctica de las actividades formativas en el aula.

El problema al que se pretende responder es la pretensión de actualizar y fortalecer la formación ética como uno de los desafíos más urgentes en las sociedades contemporáneas. En las instituciones educativas hay conciencia de que esta formación no se limita a lograr la comprensión de conceptos y criterios éticos, sino que apunta a conmovir las certezas cotidianas, impulsar diálogos críticos y mover a una acción solidaria renovada (Nava Preciado, 2022). Esta pretensión presupone que los desafíos y discusiones éticas ya están presentes en esa vida cotidiana y que una de las raíces del problema es no advertirlos. Por esta razón se ha seleccionado como perspectiva para la presente discusión a la fenomenología de Husserl, cuya comprensión de la relación entre vida y reflexión ética, permitirá aclarar cómo la aspiración a articular en una narrativa unitaria los

avatares de la historia personal se puede alimentar y orientar al sumergirse en narrativas audiovisuales contemporáneas, como las consideradas en el tema propuesto.

La idea central a defender es que una comprensión pertinente de las narrativas significativas para los estudiantes permite sintonizar mejor con cómo estos viven sus desafíos éticos actuales y, a partir de ello, hace posible generar diálogos que permitan compartir, enriquecer y orientar esas vivencias, con el apoyo del docente. La importancia del tema no se limita, entonces, a un aprovechamiento oportunista de la popularidad coyuntural del consumo de “anime”, sino que responde al intento de comprender cabalmente —tanto docentes como estudiantes— el valor de la innovadora calidad estética y narrativa que ha alcanzado en producciones donde se plasman aspectos relevantes de la experiencia humana, sin dejar de constituir productos de entretenimiento.

En ese sentido, la actualidad del tema reside en que se articula con el intento más amplio de aprovechar pedagógicamente el universo de creaciones estéticas —ya sean audiovisuales, literarias o escénicas— que ha alimentado la educación humanista en los últimos siglos y que lo puede seguir haciendo hoy, siempre que sea comprendido, junto con las creaciones contemporáneas, desde una sensibilidad ética y estética en clave dialógica.

Con este fin, se ha optado por la metodología descriptivo-interpretativa de la fenomenología de Husserl, porque permite advertir la especificidad de, por un lado, el potencial ético en la experiencia de ver estos “animes” y, por el otro, del diálogo formativo que se puede generar al interior de su articulación narrativa. Como se precisa en la siguiente sección, la perspectiva fenomenológica sitúa al investigador en el punto de vista del sujeto que vive una experiencia para describir las estructuras y dinámicas de esta, en las que se constituyen el sentido particular de lo que se experimenta. Se analizará, entonces, la vivencia de ver una narración animada para precisar cómo se relaciona con la vivencia de pretender dar un sentido a la existencia propia, dando razón de ella narrativamente. Estos productos del análisis constituyen, a la vez, recursos para esa pretensión de maduración ética: las descripciones e interpretaciones producidas pretenden que el sujeto experimentante se reconozca en ellas y pueda, así, hacerse más responsable por ellas. En ese sentido, como lo formula expresamente Husserl (2002), la fenomenología se comprende filosóficamente como un proyecto de renovación educativa y cultural que busca incorporar en su diálogo crítico y creativo a sectores cada vez más amplios de la comunidad humana. En esa misma línea, este artículo ofrece, como parte



de sus resultados, el análisis básico de dos “animes”, como un modelo replicable para la interpretación y discusión éticas de creaciones culturales. En cuanto ejemplos modélicos, pueden y requieren ser enriquecido por los docentes según los contextos vitales —discernibles fenomenológicamente, según se discute más adelante— en los que desarrolle su actividad.

Este esfuerzo por hacer más significativa una formación ética apelando a narrativas audiovisuales populares enfrenta algunas objeciones de partida. En primer lugar, podría señalarse que confunde un problema didáctico con una discusión propiamente ética: solo estaría proponiendo ejemplos más cercanos a sus estudiantes y, lejos de recuperar el valor de las narraciones, las estaría instrumentalizando. En segundo lugar, si efectivamente el cuestionamiento y reorientación de la vida involucra una dimensión narrativa inescapable, parecería que se compromete la pretensión de universalidad del deber ético y la reduce a la condicionalidad de prescripciones prácticas según la situación particular. En tercer lugar, podría objetarse que, en lugar de promover el pensamiento crítico, (mal)trata condescientemente a adolescentes y jóvenes al ofrecerles una ética simplificada que podrían consumir desde los medios de comunicación hegemónicos.

La estructura de la argumentación responde, desde la fenomenología, a estas posibles objeciones para mostrar cómo pueden ayudar a generar y orientar diálogos éticos formativos a partir de la discusión de dos “animes”. En primer lugar, mostrará la necesidad de una comprensión renovada de la relación entre las narrativas audiovisuales contemporáneas y sus públicos. Fundamentará fenomenológicamente esa comprensión exponiendo cómo se enraíza en la capacidad de la experiencia estética para renovar el proceso de formación originario del yo personal y su integración comunitaria, comprometiéndolo éticamente. En un segundo momento, se fundamentará esa perspectiva ética a partir de la interpretación fenomenológica de la racionalidad y el imperativo categórico, donde se recupera el rol irremplazable de la afectividad y la atención a los contextos fácticos de acción para la maduración ética. Aclarará cómo ese crecimiento ético del yo mantiene la relevancia del deber dentro del horizonte mayor del cuidado de la vulnerabilidad humana. En un tercer momento, mostrará, a través de la discusión de dos “animes”, cómo los conceptos, criterios y orientaciones aclarados en las secciones previas pueden trabajarse dialógicamente en el aula aprovechando el espacio narrativo que abren. Como conclusión, recapitulará lo que esta propuesta exige de los docentes en el esfuerzo de formar éticamente a sus estudiantes.



El potencial ético en la experiencia estética de ver animación

Esta sección parte de problematizar una (in)comprensión vigente sobre la vivencia de las narraciones audiovisuales en los medios de comunicación masivos, para aclarar, desde una perspectiva fenomenológica, cómo no se limita a una recepción pasiva, sino que requiere la participación activa de sus espectadores para cobrar sentido. Luego de precisar la forma específica de participación que requiere la narración animada, mostrará cómo el carácter estético de esta vivencia, al reactualizar la capacidad de aprender a percibir con sentido el mundo, ofrece una oportunidad de renovación personal y, con ello, de crecimiento ético. Desde esta perspectiva, planteará, finalmente, que la relación entre investigación académica de las narrativas audiovisuales y sus pretensiones de formación requiere profundizar en su comprensión de la ética.

La investigación sobre el poder de los medios de comunicación audiovisuales ha producido, en el último siglo, perspectivas esclarecedoras para comprender mejor el fenómeno de su consumo y su posible influencia en el público. Un referente dramático en esa investigación fue el uso propagandístico de los medios como el que sufrieron los miembros de la escuela de Frankfurt con el ascenso del totalitarismo nazi. La pretensión de reducir a los públicos a una única masa ideologizada se mostró, sin embargo, como un fenómeno complejo. Incluso antes de que los estudios culturales desarrollados por la escuela de Birmingham resaltarán la capacidad de los públicos para resignificar el flujo comunicacional hegemónico, ya autores como Walter Benjamin (1989) supieron advertir en los nuevos medios audiovisuales posibilidades inéditas para que sus espectadores generen sus propias dinámicas de reconocimiento y toma de conciencia.

Con todo, persiste hasta nuestros días una vulgarización de la teoría crítica en una suerte de “teoría de la aguja hipodérmica” que asume una relación causal directa entre el alcance masivo de los medios audiovisuales y el comportamiento del espectador individual. Investigadores que inicialmente partieron de la idea de causalidad, como Harold Laswell o Paul Lazarsfeld, concluyeron refutando teórica y empíricamente sus principales presupuestos (Otero, 1999). Tres de ellos son especialmente relevantes: que se puede identificar unívocamente un mensaje decodificable por el receptor en los mismos términos en que fue codificado por el emisor; que al estudiar un presunto efecto se puede distinguir la influencia mediática de otras influencias del entorno; y que la vivencia del espectador es estricto-

tamente individual, ajena a mediaciones como la familia, la comunidad local y otros grupos de pertenencia. A pesar de estas aclaraciones, hoy se sigue leyendo y publicando investigaciones que identifican el consumo de cine, televisión o videojuegos como causa directa de conductas machistas, racistas y, en general, violentas. Problematizar este prejuicio no implica negar que haya alguna influencia, pero sí cuestionar el determinismo en su concepción individualista y pasiva del espectador. Esta discusión teórica y empírica en las ciencias de la comunicación puede enriquecerse con la discusión fenomenológica de los fundamentos de la vivencia de ver una narración audiovisual y, específicamente, de una animación.

La metodología fenomenológica exige poner entre paréntesis (*epoché*) los presupuestos de las teorías y creencias sobre esta vivencia, situando al investigador en la perspectiva de primera persona de quien está viviéndola (reducción), para aclarar cómo le aparece su objeto y cómo lo aprehende (Zahavi y Gallagher, 2013). Esta atención al aparecer (fenómeno) permite constatar que el sujeto de la vivencia no busca ni se preocupa por algún supuesto mensaje, sino que lo guía una intención específica de sumergirse en esa narración animada. En términos fenomenológicos: no está orientado por una intencionalidad cognitiva, sino por una intencionalidad estética que subordina aquella (Casallo, 2021). En esta actitud estética, su intención no se dirige al *qué* de lo que aparece sino al *cómo* le aparece sensiblemente cautivándolo y sumergiéndolo en ese mundo imaginario. Otras actitudes posibles, como la científico-natural, también se dirigen a este *cómo* del aparecer, pero lo objetivan matemáticamente, mientras que la actitud estética no sirve a ningún interés ulterior: se concentra y entrega en el disfrute del aparecer sensible por sí mismo. La actitud estética se configura, entonces, alrededor de una intencionalidad afectivo-valorativa, aunque también integra lo cognitivo y práctico.

Esta configuración asume diferentes formas, según se trate de escuchar un relato oral, leer una novela, etc. (Ong, 1996). Para la vivencia de ver una animación el análisis fenomenológico busca identificar la especificidad, tanto del aparecer de esa narración audiovisual, como las correlativas disposiciones y capacidades que activa en el espectador. Se constata inmediatamente que, aunque se habla de ver una animación, se trata de una vivencia diferente a la percepción cotidiana de los objetos que nos rodean. Permaneciendo en la mera percepción, una fotografía podría describirse como un papel cubierto de manchas irregulares, o una animación como píxeles cuyo brillo y color cambian continuamente en la pantalla; y, sin embargo, en la imagen fotográfica se reconoce a la familia propia retratada y en la imagen animada es posible sumergirse en un drama *cyberpunk*.



En la imagen aparece sensiblemente algo ausente. Husserl (1980) distingue la conciencia perceptiva de la conciencia de imagen, donde esta última se dirige a la articulación de tres objetos: la cosa imagen (el papel fotográfico, la pantalla), la imagen propiamente dicha, y el referente existente o ficticio que la imagen trae a presencia. Con todo, la vivencia de la imagen fotográfica y la animada asumen formas específicamente diferentes. A pesar de ser una imagen fija, la fotografía de un mar embravecido o de una bailarina saltando permiten vivenciar el movimiento porque la percepción visual no involucra únicamente la actividad ocular sino a la integridad del cuerpo vivo del sujeto. Esta corporalidad viva no es solo sensiblemente receptiva sino capaz de movimiento en relación con el mundo circundante. Percibir es sintonizar corporalmente con ese mundo circundante (Abram, 1996) y, en particular, con la porción de mundo que viene a presencia en la imagen. Si en la fotografía el movimiento se da en forma potencial, en la animación las imágenes se mueven efectivamente y el sujeto aprende a reconocer y disfrutar escenarios, personajes y acciones tridimensionales traídas a presencia bidimensionalmente. Aprende también a comprender y seguir la continuidad espacio-temporal articulada a través de la riqueza del lenguaje audiovisual (ángulos, planos, movimientos de cámara, etc.) con sus posibilidades narrativas (elipsis, prolepsis, analepsis, etc. ejecutadas a través de la edición) y estéticas (iluminación, fotografía, dirección de actores, maquillaje, caracterización, etc.) propias. A diferencia de otras formas de narración audiovisual, la animación abre desde el dibujo que le sirve como base material para la cosa imagen, posibilidades de mundo inaccesibles a las producciones *live action*. Así como se puede reconocer a personajes humanos viviendo un drama estremecedor a pesar de que sus cuerpos estén dibujados solo con trazos esquemáticos, también se pueden aceptar expresiones, proezas atléticas y deformaciones —cuando, por ejemplo, una piedra aplasta y aplana a un personaje que luego se levanta y camina— como verosímiles, a pesar de que serían imposibles en el mundo cotidiano.

Como precisa Dufrenne (1989), el objeto estético se da como un mundo o, más bien, como una atmósfera de mundo cuya incompletitud debe ser suplida por la participación activa del espectador. Esta tarea, lejos de gravar la vivencia, la hace más provocativa y disfrutable. De hecho, la expresividad de la animación, cuanto más tiende a lo esquemático y no se preocupa por el detalle, demanda de sus participantes una participación mayor (McCloud, 1994). Si bien la vivencia de toda narración audiovisual presupone el entretejimiento con toda la corporalidad y afectividad (Sobchack, 1992), esta participación puede ser incluso más intensa en ciertas narrativas centradas en el cuerpo y la acción, en comparación con



producciones *live action* (Ortega Brena, 2009). Una fenomenología de la vivencia de la imagen animada escapa al objetivo de este trabajo, pero este breve esbozo permite advertir que el sujeto no es un mero espectador, sino que participa activamente en la emergencia de la imagen animada en la que se sumerge afectiva y valorativamente. El sujeto puede aprender a sumergirse en estos mundos alternativos de experiencia porque al participar en su constitución de sentido recupera y reactualiza su propio proceso de autoconstitución personal en el que el mundo cotidiano fue comenzando a aparecerle con sentido.

El sujeto puede experimentar con sentido el mundo porque en su primera infancia fue capaz de ir aprendiendo a percibirlo gracias a otros con quienes se comprendía, incluso antes de aprender a hablar. Esta intercomprensión prelingüística es la apertura compartida al mundo, como afectividad receptiva y creativa, que hace posible toda forma de experiencia y conocimiento (Gazmuri, 2022). En estricto sentido, el recién nacido solo se va haciendo gradualmente capaz de reconocerse como un yo en la medida que su mundo circundante va cobrando sentido en su vida experiencial gracias a la mediación de los otros. Este descubrimiento paulatino no es, en esta primera etapa de la vida, una tarea teórica; más bien tiene un sentido fundamentalmente valorativo y práctico. El infante va descubriendo objetos deseables, punzantes, amargos, brillantes, inalcanzables, etc. Aunque todavía no los pueda nombrar así, los vive desde ese sentir y querer que van constituyendo en él una capacidad de agencia creciente. Esta capacidad de acción del yo presupone su autoidentificación corporal: no solo tiene un cuerpo, sino que es corporalidad viva (Husserl, 1997). Esta autoidentificación se funda en la interacción corporal con otros yos personales. Aquellos que lo cuidaron al limpiarlo, abrigarlo y, sobre todo, acariciarlo, le permitieron ir diferenciando las vivencias de ser tocado, tocar y tocarse, constituyendo su experiencia corporal como la de un yo personal que espera, agarra, desea, disfruta, teme, etc. en relación a los demás con quienes comparte un mundo. Aprender a experimentar ese mundo solo es posible, desde su inepción, sobre un horizonte intersubjetivo.

Si en su primera infancia, el yo se autoconstituye en su salir de sí mismo mediado por los otros que le va descubriendo un mundo con sentido, su crecimiento personal posterior prolonga este movimiento de autodescentramiento. Las sorpresas, conflictos y fracasos que encuentra en su vida cotidiana le revelan un mundo cada vez más amplio y diferenciado que desafía en menor o mayor medida su autocomprensión como yo personal. Así, sus acciones y los proyectos cada vez más complejos que estas pueden articular solo cobran sentido desde una pretensión, a menu-



do implícita, sobre quién quisiera ser y cómo quisiera (con)vivir. Madurar éticamente implica la posibilidad de dar un sentido integral a la historia de la propia vida (Husserl, 2002). Esta posibilidad de asumir el conjunto de lo vivido puede formularse a través del discurso filosófico o, más usualmente, plasmarse narrativamente (Čapek, 2017). Cotidianamente el sujeto da razón de sí mismo ante otros narrándose; así también, ocasionalmente enfrenta situaciones que lo cuestionan personalmente al desestabilizar aquella pretensión sobre quién aspira a ser. Aunque se pueda vivir dando respuestas dispersas, también es posible madurar personalmente esforzándose con sus acciones en articular una narración coherente de la propia vida —donde puede haber tanto constancia renovada, matices graduales o cambios radicales— en la que el yo pueda reconocerse. Ser crecientemente capaz de dar razón fundada de esa narración es poder responder —en acciones y palabras— ante uno mismo y ante los demás por la vida propia; es decir, hacerse éticamente responsable. De ahí la importancia de las experiencias estéticas en las que el yo es cautivado por otras narraciones que se confrontan con la suya porque en ambas se pone en juego su capacidad de salir de sí para vivir con sentido en el mundo.

En esa misma línea, Nussbaum (2010) destaca la importancia de la experiencia de aprendizaje en las artes y humanidades como cultivo ético de salir de sí mismo a otras formas de sentir y comprender el mundo, sin pretender reducir las a un único discurso. Explica, desde la perspectiva psicoanalítica de Winnicott, cómo la experiencia estética reactualiza la capacidad infantil de constituir un espacio transicional donde la aspereza de la realidad y los deseos del ego puedan mediar simbólicamente. La literatura y, en particular, la tragedia griega clásica serían el paradigma del espacio donde se puede contemplar y asumir los desafíos de la libertad y vulnerabilidad humanas. Aunque las narraciones audiovisuales no son consideradas por Nussbaum ni por algunas lecturas más recientes de su propuesta (Gazmuri, 2022), las dinámicas comunicacionales que genera sí ofrecen posibilidades propias para abordar esos mismos desafíos.

La literatura, como otras artes, genera diálogos donde se prolonga el ejercicio empático de salir de sí destacado por Nussbaum. Hoy, quienes disfrutan de animaciones se comunican de manera cada vez más intensa gracias al desarrollo de los medios digitales en las últimas décadas. Además de reseñas, recomendaciones, críticas y discusiones, esta comunicación se materializa en imágenes, ya sea reproducidas o creadas desde la animación original. Así, los dibujos de personajes y escenas se extienden desde la animación hasta salvapantallas, afiches, cubiertas de cuaderno, mochilas, etc. En un sentido todavía más radical, el *cosplay* no se limita a “disfrazarse” de



un personaje, sino que asume el reto de encarnarlo efectivamente y mostrarse así ante otros. Como en este entretimiento corporal entre ficción y cotidianidad, la interacción digital y presencial se articulan en encuentros como convenciones, ferias o centros comerciales donde se constata que el consumo de la animación, como el de otros productos culturales excede lo meramente económico. La investigación sobre consumo cultural muestra cómo este se orienta por expectativas de realización identitaria y de su reconocimiento, a menudo porque estas no se satisfacen en el mundo circundante inmediato (Huber, 2002). Así, la comunidad de aficionados a un “anime” puede ofrecer una vivencia de cercanía y reconocimiento más satisfactoria que espacios físicamente más cercanos como la familia, barrio o escuela. La participación personal requerida por la vivencia de ver una animación se concreta socialmente en una capacidad compartida de resignificación que solo se comprende en relación con el contexto local y, en particular, con sus posibilidades o limitaciones para el reconocimiento. Sobre ese horizonte intersubjetivo, se puede apreciar la relevancia de adaptaciones animadas de clásicos de las tradiciones culturales europea o asiática que hoy son disfrutadas por públicos que quizás aún no se han acercado a sus textos (Rosain, 2021). Ristola (2021) muestra, por su parte, cómo la articulación gráfica de ciertos “animés” de ciencia ficción permite desplegar la participación del público en una deconstrucción crítica de sus narrativas. La aclaración fenomenológica de estas posibilidades de crítica y resignificación específicas del carácter intersubjetivo de la experiencia de ver una animación sirve de fundamento para su investigación desde las ciencias de la comunicación y, en particular, para su diálogo con la educación, a fin de aprovechar su potencial formativo.

Lamentablemente persiste la suspicacia o la valoración puramente instrumental de las narraciones audiovisuales. El motivo no es una deficiencia puramente teórica. Ya el siglo pasado Umberto Eco (2006) encontraba en la aproximación de la institucionalidad académica europea a los productos de entretenimiento de las industrias culturales, una mal disimulada actitud de superioridad, tanto en quienes se rasgan las vestiduras ante la degradación de la “verdadera” cultura, como en quienes, en el extremo contrario, celebran su disolución en el ascenso de la cultura popular. En realidad, apocalípticos e integrados, al descartar *a priori* la capacidad de resignificación los públicos, ponen en evidencia que, para autoafirmar su autoridad cultural, necesitan presuponer su posición de ventaja epistémica y ética en comparación con un público presumiblemente incapaz de aclararse sobre el sentido de sus prácticas (Nugent, 2016). En contraste, investigaciones como las de Martín Barbero (1987)



sobre las telenovelas latinoamericanas, muestran la importancia de comprender el sentido en el que los públicos viven su experiencia. Desde esa mirada fenomenológica, las telenovelas no aparecen como productos simplistas diseñados a la medida de un público poco instruido y atrapado en ideologías románticas, machistas, racistas, etc. Permite apreciar cómo sus narrativas ofrecieron temas y categorías compartidas a millones de migrantes cuando necesitaban establecer vínculos de comunicación y reconocimiento, ya no en sus comunidades culturales tradicionales, sino en las grandes urbes. Como señala Nugent (2010):

Los medios de comunicación masiva han permitido la disolución de los tradicionales monopolios del saber y la legitimación de la opinión pública. Las posibilidades de participación masiva y la importancia ganada por la persuasión a costa de la obediencia han tenido lugar en un contexto de ampliación de la cobertura de los servicios de educación pública y los medios audiovisuales (p. 60).

Comprender la vivencia del “anime” hoy exige caer en la cuenta de cómo las aproximaciones teóricas del investigador o, más específicamente, del educador lo sitúan en relación con la capacidad de sus públicos para dar sentido a su experiencia, porque ahí también se configura su comprensión de lo ético y de formar éticamente.

Esta primera sección ha mostrado, desde una fenomenología del ver una animación, que las narrativas animadas no solo tienen un valor instrumental para la formación, sino que, en cuanto objetos estéticos, ofrecen la posibilidad de enriquecer la experiencia del mundo y del sujeto como un yo personal llamado a crecer éticamente. Aprovechar este potencial formativo requiere mostrar cómo esa perspectiva ética puede mantener su dimensión normativa, aunque se enraíce en la particularidad de la vivencia personal.

Recuperación fenomenológica de la afectividad y los contextos prácticos

Esta sección profundiza en la comprensión fenomenológica de la racionalidad y la ética empleada más arriba, para mostrar cómo permite una reinterpretación del imperativo categórico que, al incorporar la dimensión afectiva y la relevancia de las posibilidades fácticas de acción, dota de contenido orientador el deber formal, moviéndolo a su realización concreta. Esta concreción se da en forma del cuidado de la vulnerabilidad, como condición fundante del yo y *telos* ideal de una comunidad ética humana.

Sophia 37: 2024.

La sección anterior expuso cómo el yo personal solo se va constituyendo como tal por su integración gradual en una comunidad intersubjetiva habitando un mundo compartido. Ese mundo no es, entonces, una exterioridad trascendente que la conciencia subjetiva debe alcanzar construyendo el conocimiento, sino el horizonte que hace posible todo objeto de experiencia. A ese mundo de la vida corresponde entonces, un sujeto cuya racionalidad “no admite ninguna diferenciación entre ‘teórica’, ‘práctica’ y ‘estética’” (Husserl, 2008, p. 308). Esta comprensión fenomenológica de la racionalidad funda su idea de la filosofía como ciencia; es decir, como recuperación del proyecto occidental de una vida fundada en la evidencia de la razón. La crisis de las ciencias que Husserl discute en el texto homónimo consiste en el abandono de la pregunta por su fundamento y sentido, para concentrarse en la formalización matemática con fines pragmáticos. Recuperar para la filosofía, que asumió también esa autocomprensión reduccionista, la amplitud de la vida de la razón, permite aclarar cómo se puede entender la posibilidad de una vida auténticamente ética. En adelante, se tomará como base la comprensión de la racionalidad, la ética y la vida comunitaria expuesta por Husserl (2002) en sus artículos para la revista japonesa *Kaizou* (“Renovación”). Estas se gestan dentro de un largo de proceso reflexión que comenzó con la aclaración del carácter racional de la ética como discurso normativo, prosiguió precisando su concreción en la respuesta a un llamado personal para la maduración ética en la realización del bien común, y culminó en una ética de apertura y autodonación en los valores absolutos del amor (Melle, 2005).

En *Kaizou*, una vida racional es una vida en autorresponsabilidad compartida en una comunidad ética que se realiza en un creciente autodescentramiento empeñado en el bien común, comprendido cada vez más exigentemente. Ser racional es empeñarse sostenidamente en ser más racional. Ese autodescentrarse solo se realiza auténticamente cuando se abre a los otros en cuanto otros, en vez de reducirlos a meras proyecciones egocéntricas o etnocéntricas. La ética fenomenológica presupone el cuidado de la alteridad cuya mediación permite el reconocerse y dejarse sorprender en el encuentro con los otros. En ese sentido, el bien personal como crecimiento ético se comprende sobre el horizonte del bien común, como posibilidad de que los otros puedan realizarse en el esfuerzo por ser más auténticamente quienes aspiran a ser. La idea de la persona ética es correlativa, entonces, a la de una comunidad ética. Desde esta perspectiva fenomenológica se puede plantear dos discusiones que permiten comprender la fecundidad de la reinterpretación husserliana del imperativo categórico para la formación ética.



En primer lugar, Husserl objeta la comprensión del deber implícita en la versión kantiana del imperativo categórico. Kant (2012) no podía admitir una dimensión afectiva en la determinación del deber, porque la particularidad de los afectos comprometería la incondicionalidad propia de lo moral, solo garantizada por la universalidad de la razón. Husserl (2020) objeta que conceptos morales como deber, bien y, en general, razón práctica solo cobran sentido desde la vida afectiva: la acción es movida y orientada por un valorar fundado en afectos. Esta objeción puede mantener la fuerza normativa del deber porque aclara la estructura *a priori* en la vida afectiva; así se comprende que los afectos sean el origen de los conceptos morales, pero que las normas no sean simplemente una inducción de las regularidades afectivas fácticas (Crespo, 2017). Husserl muestra que, así como el pensamiento se puede juzgar por su corrección lógica, la vida afectiva entraña una normatividad propia que organiza la sedimentación de habitualidades en el yo como sus formas personales de dejarse afectar por el mundo. Este carácter *a priori* se puede formular en términos de leyes axiológicas; por ejemplo, cuando el valor de un bien se suma al valor de otro (un trabajo está bien remunerado y es personalmente satisfactorio) o cuando el disvalor del primero es absorbido por el valor del segundo (aunque no pague bien, realiza a la persona profesionalmente). Asimismo, en contraste con las leyes lógicas, no hay contradicción en querer un bien y querer otro simultáneamente (dos opciones profesionales), o en sufrir el querer y no querer un mismo objeto (porque es placentero, pero daña la salud). Este carácter *a priori* de la afectividad que anima la vida práctica presupone, entonces, no solo un desear que desencadena y orienta la acción, sino también un empeñarse creativamente en su despliegue para alcanzar lo deseado: actuar es procurar un bien, atendiendo en cada momento qué se debe hacer, cómo y con qué recursos. Entre el mundo de bienes y la actividad del agente se establece una relación de causalidad que Husserl (1997) prefiere llamar motivación, para distinguirla de la causalidad de los fenómenos físicos. Ese mundo también está integrado por las acciones de los otros y los hechos que acaecen independientemente de cualquier acción humana, condicionando, a la vez que posibilitando, su capacidad de agencia. Como precisa Husserl (2013): “Mi vida no es, sin embargo, nada para sí; está unida a las vidas de los otros, es parte de la unidad de la vida comunitaria y alcanza, por sobre ella, a la vida de la humanidad” (p. 302) (la traducción es mía).

En segundo lugar, Husserl (2020) argumenta que solo es posible realizar el deber —y no permanecer solo en el reconocimiento formal de su obligatoriedad— si se comprende en qué puede consistir su cum-



plimiento, lo cual presupone saber discernir éticamente las posibilidades fácticas de acción en las que se encuentra el agente: “En ella [la preferencia realizada sentimentalmente en la voluntad], no se es consciente de una de las posibilidades prácticas solo como un bien práctico, así como también para las otras, sino como lo mejor prácticamente y eventualmente como lo debido” (p. 235).

En este sentido, el contenido material axiológico de la voluntad no solo impulsa la acción, sino que la orienta a buscar lo mejor posible, dado el contexto práctico que se habita. Ese contenido no confina la ética al repertorio de bienes o acciones legitimados por una comunidad particular porque la dimensión normativa de la esfera axiológica le exige abrirse a un horizonte cada vez más universal. Así, la vida ética no se limita al reconocimiento formal del deber, pero tampoco a su cumplimiento puntual:

Pero [el imperativo categórico kantiano que es el mismo para todos] para cada uno recibe su contenido particular mediante las situaciones motivacionales materiales, las cuales confieren a los actos singulares de la voluntad no solo la racionalidad que se funda en la motivación por los valores auténticos y aquellos respectiva mente mejores, sino también la racionalidad categórica que procede del categórico “debes” que coloca a la voluntad en el contexto universal de esta vida individual toda y la subordina a un fundante “quiero hacer el bien” que abarca esta vida toda (p. 255).

Por eso, la persona requiere acreditar la concepción propia de vida buena cómo la más valiosa ante los cuestionamientos surgidos de las dificultades prácticas para su realización, las objeciones de los otros o la autocrítica.

La reformulación husserliana del imperativo categórico de Kant y Brentano en forma de “¡Haz lo mejor entre lo alcanzable en toda tu esfera de influencia práctica!” (Husserl, 1988, p. 142, en Cabrera, 2017, p. 32), involucra, entonces, la responsabilidad de aclararse permanente sobre lo axiológicamente mejor y sobre la mejor manera de realizarlo. En este sentido, la ética fenomenológica no descarta toda preocupación por la racionalidad práctica como meramente instrumental para limitarse a destacar la importancia de la apertura afectiva a la realidad, como parecen sugerir ciertas aproximaciones hermenéuticas (Gazmuri, 2022). Asumir la responsabilidad por la acción es, simultáneamente, comprometerse con el autoconocimiento personal para crecer en autorresponsabilidad. Como ya se señaló, este crecimiento tiene como condición la apertura a críticas, confirmaciones o aportes novedosos de los otros.

Esta acreditación comunicacional de la racionalidad no se limita a la necesidad de la comunicación como instrumento de socialización ni del



otro como mero interlocutor. El proceso mismo de autoconstitución originaria del yo tiene la forma de un autodescentramiento en el otro, como quien despierta y orienta su incipiente capacidad de agencia. En ese sentido, el otro que acoge y cuida es, en sentido estricto, el primer yo (Hart, 1992). Ese cuidado es vivido por el yo en emergencia como una gracia, en el sentido de que no la consigue con su esfuerzo ni puede todavía reconocer lo que necesita. Su capacidad de agencia y, en particular, de cognición, se irá constituyendo desde la apertura de su vida afectiva y volitiva al cuidado. Como precisa Hart (1992): “Porque el Otro es la primera persona que el infante conoce y por quien se guía en su calidad de persona, el Otro y la medida del Otro es el estándar de su valor” (p. 200) (la traducción es mía).

El reconocimiento de la alteridad del otro no se limita, entonces, a la identificación de otro sujeto, sino que se realiza como el entretejimiento afectivo con quien hace posible vivir. En ese sentido, la gracia del cuidado tiene como correlato el respeto por el otro; esto es, no solo su irreductibilidad a los deseos del yo emergente, sino su valor modélico como aquel que le hace posible reconocerse, orientando el crecimiento de su ser y actuar en el mundo (Drummond, 2006). Ese sentimiento de respeto al otro como modelo que aparece por primera vez en la persona cuidadora funda la posibilidad del respeto a la persona en general; es decir, a la posibilidad de apreciar la dignidad de la alteridad humana y su capacidad de ser y actuar auténticamente, incluso cuando no siempre lo haga y se dañe a sí mismo y a otros.

Este respeto a la dignidad del otro lo comprende, entonces, en referencia al mundo concreto donde su vulneración se da fácticamente y no solo como posibilidad. En ese mundo, el yo aparece a los otros en su condición humana de vulnerabilidad, no solo en su primera infancia sino, a lo largo de su vida, en el empeño por una vida plena con ellos: “Es un activo hacernos vulnerables lo que nos permitirá recuperar el mundo de la vida como un mundo interpersonal pacífico” (Quepons, 2020, p. 9) (la traducción es mía). En ese sentido, el bien común no es solo una despena de propiedades compartidas, sino la vida de una comunidad ética que tiene en el amor su origen y *telos* último (Hart, 1992). Husserl comprende éticamente el amor como el autodescentramiento personal que crece hasta hacerse capaz de la autodonación que alguna vez lo acogió en el cuidado. Esta entrega de uno mismo para que los otros puedan ser cada vez más auténticamente sí mismos, mueve a la persona éticamente madura incluso cuando la teoría ética no puede formular más razones. Husserl (2013) discute esta resolución de la vida ética proponiendo la imagen de una madre que, sabiendo que la destrucción del mundo es inminente, se

empeña en el cuidado de su hijo. Cuidar del otro en el amor, cuando la propia vulnerabilidad se sufre en toda su radicalidad, hace visible el valor absoluto de la vida ética no como omnipotencia suprahumana, sino como servicio solidario abierto a todo sufrimiento. Husserl (1987) refiere esta realización ética en el amor al modelo de Cristo. Desde él pudo reconocer durante el ascenso del totalitarismo nazi el valor de la lucha de las personas auténticamente éticas. Un siglo después, hay que buscar, compartir y elaborar formativamente nuestros propios modelos comprensibles, cuestionadores y movilizadores para estas nuevas generaciones.

Drummond (2006) apunta que el respeto por el otro como modelo de persona ética no se limita a los prójimos fácticamente existentes. Puede haber personas ya fallecidas cuya presencia se sigue viviendo en la tradición familiar o comunitaria como una inspiración movilizadora. Más aún, también los personajes de ficción pueden encarnar esos modelos cuando el sujeto, al sumergirse en sus mundos alternativos, reactualiza su capacidad de aprender a percibir su mundo cotidiano, como se discutió en la primera sección. Objetos estéticos como las narraciones audiovisuales y, específicamente, la animación, entrañan esta dimensión ética que ahora familias y docentes pueden comprender mejor para aprovecharla formativamente:

El acceso público a una ficción animada ofrece a espectadores, que pueden no conocerse entre sí, formas compartidas de narrarse: modelos de persona(je), aspiraciones, peripecias, valores, etc. Les ayuda así a comprender e imaginar mutuamente quiénes son y quiénes quisieran ser, no porque todos digan o hagan lo mismo, sino porque comparten un sentido común narrativo que les permite reconocerse en la ruta que cada cual sigue (Casallo, 2023, p. 47).

El “anime”, en particular, tematiza en sus tramas algunas de estas discusiones éticas y la pretensión formativa misma.

Esta sección ha mostrado cómo la comprensión fenomenológica de la afectividad y los contextos de acción fundamenta una reformulación del imperativo categórico que no debilita el deber ético, sino que lo radicaliza en el amor como la exigencia del cuidado concreto de la vulnerabilidad humana. La importancia del respeto y las figuras modélicas, incluso ficticias, en ese proceso de crecimiento ético permite aprovechar las discusiones desarrolladas en la sección anterior sobre la experiencia estética de las narraciones animadas para mostrar cómo ofrecen un escenario y claves para trabajar formativamente estos temas con estudiantes.



Ensayo de diálogo ético formativo a partir de dos “animés”

Esta sección articula las discusiones fenomenológicas precedentes sobre la vida ética con la interpretación previas del potencial formativo en la experiencia estética de narraciones animadas. Esta articulación se aplicará a dos “animés” que ponen en escena algunas de las problemáticas éticas abordadas en aquellas discusiones, para mostrar cómo una comprensión narrativa de la experiencia educativa permite a los docentes abrir diálogos formativos con los estudiantes sobre la vulnerabilidad y el cuidado.

Se propone, entonces, ver y trabajar en el aula con: *Psycho-Pass* (Dir. Katsuyuki Motohiro y Naoyoshi Shiotani, 2012-2013, 22 episodios) y *Death Parade* (Dir. Yuzuru Tachikawa, 2015, 12 episodios). Ambos son accesibles en Latinoamérica a través de servicios de *streaming* pagados y gratuitos. La cuestión de la accesibilidad puede motivar un diálogo preparatorio donde los estudiantes compartan sus hábitos de consumo audiovisual —qué ven, con qué frecuencia, qué les gusta más, etc.— en contraste con sus docentes. Este compartir mostrará, por ejemplo, si conocen los “animés” propuestos. Intencionalmente no se ha seleccionado los más vistos internacionalmente, precisamente para animar a los participantes a generar un discurso original. Con todo, quienes no los conozcan probablemente se informen rápidamente por internet de la trama, críticas, etc. El docente no necesita evitar esta situación hermenéutica que hoy involucra a todas las materias —los estudiantes pueden encontrar rápidamente recursos en internet para completar, cuestionar o suplir los contenidos y actividades trabajados en el aula— sino insertarse en ella para mostrar con sus preguntas que el diálogo se inicia con la disposición a aprender de los otros.

Ambos “animés” transportan al espectador al futuro. En *Psycho-Pass* asistimos a una sociedad gestionada y planificada por el sistema Sybil, una inteligencia artificial capaz de evaluar en tiempo real el potencial violento de cada ciudadano para determinar si sigue siendo aceptable para la vida social o si es necesario someterlo a terapia, encarcelarlo o eliminarlo. Sybil determina ese coeficiente con objetividad científica, analizando la actividad cerebral de cada persona y prescindiendo de cualquier consideración sobre su historia previa o situación particular que pudiera afectar su imparcialidad. *Death Parade* transcurre en otra forma de futuro: un bar donde aparecen personas que acaban de morir para participar en juegos que deben sacar a la luz su verdadera personalidad moral. Los jugadores ignoran que han muerto y que el árbitro de los juegos decidirá si se reencarnarán o desaparecerán en el vacío; de lo contrario, perderían interés en el juego. Según esa misma lógica, la imparcialidad de los árbi-

tros está garantizada porque estos no pueden morir, sentir emociones ni eximirse de juzgar. A continuación, se explicita, como guía para que el docente motive la discusión, cómo cada “anime” problematiza la certeza ética que sostiene implícitamente su narrativa.

Psycho-Pass pone en pantalla la inevitabilidad de la violencia sistemática cuando se pretende suprimir toda violencia. La sociedad gestionada por Sibyl no solo es administrativamente eficiente, sino que ubica a cada ciudadano en un trabajo de acuerdo con sus capacidades y expectativas, para que al final del día disfrute su vida privada. Mientras el orden garantiza paz y seguridad, el consumo ofrece felicidad. Sibyl no es una máquina, sino un sistema: un conjunto de protocolos capaces de calcular los cambios en las fuerzas del entorno para automodificarse y responder mejor. Juzga a cada ciudadano por lo que hace, pero también por lo que podría hacer, incluso antes de que lo decida. Por eso, evalúa también a la víctima de un crimen, por si el *shock* afectivo elevara tanto su coeficiente de violencia, que debiera ser ejecutada inmediatamente. En ese Japón que prospera económicamente cuando el resto de países sufre la anarquía política y social, cada cual se ocupa solo de sus asuntos y procura que su coeficiente de violencia se mantenga en niveles suficientemente bajos.

La narrativa ubica a los espectadores —docente y estudiantes— en un equipo del Ministerio de Bienestar encargado de intervenir en los (posibles) brotes de crímenes detectados por los sensores de Sibyl. Los inspectores lideran las intervenciones del equipo y realizan los arrestos o ejecuciones necesarios. Son asistidos por ejecutores, antiguos inspectores que perdieron su libertad cuando su coeficiente de violencia superó lo permisible. El conflicto comienza cuando aparece un criminal indetectable por el sistema y se desarrolla siguiendo cómo Sibyl respondería a esta anomalía. Esta respuesta gira en torno a Akane, una joven inspectora que, aunque cumple escrupulosamente las reglas, tiende a ver a las personas más allá de ellas, incluso a sus colegas ejecutores y a los (potenciales) criminales. Las perplejidades de Akane transforman la aventura policial en un *thriller* que va revelando la verdadera naturaleza de Sibyl: una red de cerebros humanos interconectados capaces de procesar y resolver conflictos confrontando sus diferentes puntos de vista en un proceso estrictamente lógico. El sistema está programado para adaptarse a la imprevisibilidad de las acciones humanas, pero solo la puede formalizar en términos de una insuficiencia en su perspectiva de análisis. Por eso, la única solución que puede producir es incrementar su diversidad interna con puntos de vista radicalmente diferentes al del sistema: incorporar los cerebros de los criminales más violentos, extraídos en secreto antes de



su ejecución oficial. Cuando la inspectora Akane descubre la verdad, su confrontación con Sybil encarna narrativamente el debate entre la inhumanidad de una ética del deber recortada según el modelo de objetividad científica y la relevancia de la particularidad del agente y su situación vital. El sistema tiene normas bien definidas, pero la generalidad de esa definición necesita excluir la referencia a casos específicos. Esta centralidad de la norma reduce su aplicación a un problema secundario que, en la narración, se resuelve técnicamente con el algoritmo al que los Inspectores obedecen cuando liberan, arrestan o ejecutan a alguien. Cuando Akane le reclama a la red de cerebros qué orden y qué sociedad ha construido, está recuperando una pregunta por el sentido de lo ético que, en ese mundo imaginado, como en el mundo real, parece ya no tener espacio. Aunque *Psycho-Pass* pone en escena muchas otras problemáticas éticas en sus tramas secundarias y sus siguientes temporadas, no pretende alcanzar una refutación definitiva de las pretensiones de una ética deontológica. Ofrece, en cambio, un horizonte narrativo desde el que el docente puede apreciar y acoger las preguntas y comentarios de los estudiantes, ayudándoles a advertir las discusiones éticas en las que han tomado posición al sumergirse en ese “anime”. Las puede relacionar, por ejemplo, con las tomas de posición cotidianas frente al crecimiento de la violencia en América Latina, la insatisfacción frente a las respuestas estatales, los límites que prescribe la ley para el uso de la fuerza y, finalmente, la disposición a aceptar medidas que sobrepasen, en nombre del orden, ese marco legal.

Death Parade deconstruye, por su parte, la noción moderna de sujeto ético y la posibilidad de juzgarlo. Como Nietzsche, cuestiona la idea de ese sujeto unitario y estable, como una construcción tranquilizadora que presupone la autotransparencia de la conciencia, al costo de reprimir la fuerza vital y tumultuosa que anima su sí mismo (Parmeggiani, 1998). La moral y la verdad que la justifica serían herramientas centrales para esa represión. Por eso, en *Death Parade*, el juicio de los árbitros es necesario: se asume que la personalidad moral de alguien es más compleja que la contabilidad de sus buenas y malas acciones en vida. Esta complejidad solo saldría a la luz en situaciones extremas como los juegos donde las decisiones involucran inescapablemente el sufrimiento propio y ajeno. Cada juego está configurado según sus participantes: ya sea que ganen o pierdan en cada etapa, revivirán simbólicamente y corporalmente los momentos más fuertes de sus vidas. El conflicto se inicia cuando una misteriosa joven humana aparece en el bar del árbitro Decim, aunque no estaba en la lista para ser juzgada. Pronto comenzarán a cuestionar si los juegos pueden revelar la verdadera identidad personal o si solo fuerzan violentamente una respues-



ta más, porque quizás no hay ningún yo central inmutable que subyazca a todos sus actos. La duda se plasma narrativamente; por ejemplo, en una mujer que, a pesar del maltrato de su esposo durante el juego cuando se revela que le fue infiel, perjudica su propio puntaje para que ella sea condenada al vacío y él pueda reencarnarse. Cuando Decim advierte el posible error en su juicio, se pregunta si todo ser humano no debería merecer su respeto, porque parece ser siempre una posibilidad abierta.

Como en *Psycho-Pass*, una intriga mueve *Death Parade*. La jefa de Decim quería probar la corrección de los juicios de sus árbitros; por eso lo hizo capaz de interesarse por las emociones humanas y le asignó a Chiyuki, la joven misteriosa. Esta plantea el cuestionamiento final al sistema de juegos y jueces cuando por fin recuerda quién era: una exitosa patinadora sobre hielo que, luego de un accidente que destruyó su carrera, no pudo soportar la depresión y se quitó la vida. Cuando Decim le permite ver cómo su familia la sigue extrañando y le ofrece la posibilidad de revivir —a cambio de que algún otro desconocido muera— Chiyuki no puede dejar de recordar a quienes vio juzgados y declina la oferta. En vez de aceptar la lógica de los juegos e intentar salvarse, opta por hacer la paz con ella misma y sus decisiones, más allá de cuál sea su destino final. Decim y su jefa saben que es imposible dejar de juzgar —o sería imposible orientarse al actuar— pero se preguntan desconcertados si no es más importante, antes y después del juicio, comprender a la persona en su realidad que casi nunca puede controlar del todo. *Death Parade* no se abandona, entonces, al desencanto posmoderno frente a la ética como discurso normativo ni a la disolución total del ideal moderno de un sujeto autónomo desde su autotransparencia (Bauman, 2005). La pregunta y el juicio éticos permanecen, aunque siempre sean interpretables, porque encarnan la preocupación frente al *factum* innegable del sufrimiento. La ética puede tener sentido cuando se hace, en su teoría y práctica, cuidado de la vulnerabilidad humana sufriente.

Si bien “animes” como *Psycho-Pass* y *Death Parade* no agotan las problemáticas éticas que ponen en escena, su valor educativo tampoco se reduce a ser un instrumento para ilustrarlas. Evidencian la importancia ética de la vulnerabilidad humana en —y no a pesar de— sus circunstancias particulares y su expectativa de ser acogida en el cuidado. Esta expectativa se expresa desde el cuerpo vulnerable y se comparte lingüísticamente en las narraciones de la vida propia, esperando nuestra respuesta. Este sentido de acogida y elaboración en el diálogo es el que se puede aspirar a crear en el aula, como parte del horizonte mayor de encuentros con el otro en que la persona ética va madurando. Acoger y compartir la



vulnerabilidad a través de la narración de la vida propia, reclamada por narrativas como la de estos “ánimes” que pueden abrir espacio a la confianza desde el ser vulnerables en este mundo compartido:

Quizás la dimensión más importante de la vulnerabilidad humana fundada en otros sentidos de ser o sentir, es precisamente esta dimensión de hacerse vulnerable en la confianza. Mientras experimentamos la vulnerabilidad corporal como debilidad y fragilidad, dependiente de circunstancias externas o el azar, la vulnerabilidad en la confianza no es solo reconocimiento, pero un empeñarse activamente en hacerse vulnerable, un acto de apertura de mí mismo a otros (Quepons, 2020, p. 8) (la traducción es mía).

Esta apertura en confianza desde la vulnerabilidad no se concreta, como precisa Arendt (1998), en la fuerza muda que se impone sobre otros, sino en el poder que puede acoger en el diálogo a quienes son diferentes.

Desde esta perspectiva fenomenológica, formar éticamente a niñas, niños, adolescentes y jóvenes en el ideal de una vida en autorresponsabilidad, debe comenzar recuperando reflexivamente sus experiencias vitales, sin abstraerlas de su condición de vulnerabilidad originaria, para enriquecerlas críticamente y, sobre todo, cuidarlas —curarlas, en lo posible— a través del diálogo:

Dadas las condiciones ambientales correctas y las intervenciones apropiadas, la severidad de los síntomas del trauma pueden reducirse [...], y cuando los docentes comprenden cabalmente las necesidades de sus estudiantes, pueden proveerles del espacio físico y emocional que sostiene lo que los investigadores llaman neuroplasticidad —o la habilidad del cerebro para recablearse, formando nuevas conexiones neuronales. Así, aunque el trauma tiene efectos negativos en el aprendizaje, el aprendizaje también puede deshacer el trauma (Salvatore y Crain De Galarce en Darragh y Petrie, 2022, p. 268) (la traducción es mía).

Estas experiencias de mayor o menor trauma se recogen en narraciones donde cada cual se puede reconocer y aspira a ser reconocido por otros. En ese sentido, el cultivo del diálogo en el aula apunta a articular esos procesos de desarrollo en una narrativa común, donde la palabra del otro permite reimaginar la palabra propia. Como señalan Borbar y López (2020):

Ese hilo de voz [generado al compartir las historias de vida] señala ese pasaje entre pensar singular y común, que se encuentra atravesado de aquellos postulados culturales elegidos para promover este movimiento interno, individual y colectivo, que invite a repensar y re-sentir aquellas ideas construidas anteriormente y que traiga nuevos ecos a la conversación, abriéndose a la novedad de la creación dialogada (pp. 235-236).



Esta comprensión narrativa de la experiencia educativa requiere de los docentes una capacidad de escucha que se forma hermenéuticamente aprendiendo a percibir, a través de la palabra explícita del estudiante, la comprensión implícita que la anima (Joaqui y Ortiz, 2019). Este escuchar como acogida es caracterizado por García y Lewis (2014) como una actitud de atención fenomenológica que, en vez de concentrar la formación docente en la fijación de creencias o reglas, la orienta al desarrollo de una sensibilidad que permita sintonizar con el diálogo en clase para motivarlo, interpelarlo y ofrecerle posibles orientaciones. Así, comprenden al docente como un:

Practicante con tacto, sensible y abierto al estado de ánimo de la clase, en vez de un practicante crítico y autorreflexivo preocupado por las creencias y prácticas apropiadas [lo cual] significa que la fenomenología desafía fundamentalmente el modelo de excelencia respaldado por los psicólogos cognitivos (p. 161) (la traducción es mía).

182



Como ya se señaló, esta sensibilidad se puede formar, precisamente, en el cultivo de las artes y humanidades, así como de las narrativas audiovisuales. En ese sentido, compartir con los estudiantes ese cultivo, por ejemplo, viendo con ellos en el aula un “anime” y discutiéndolo luego desde cómo resonó en cada uno, es enseñar performativamente que formarse es una actividad compartida. Más aún, demuestra que la formación ética no requiere sustraerse a un espacio de aprendizaje artificial, sino que solo toma distancia de la vida cotidiana para profundizar en ella, advirtiendo y discutiendo sus encrucijadas presentes o por venir. La presentación en clase de las palabras de los filósofos y filósofas de la tradición debe poder acreditar su sentido al interior de esa discusión; de lo contrario, solo serán ideas inertes que muy probablemente se olvidarán al final del curso. Como apunta Arendt (2006), “[n]inguna filosofía, análisis o aforismo, por profundo que sea, puede compararse en intensidad y riqueza de significado con una historia bien narrada” (p. 32). De hecho, todos los saberes, prácticas y actitudes que se ofrecen en las actividades de aprendizaje, son hechas suyas por el estudiante cuando los integra en el relato personal que puede hacer del crecimiento de sus capacidades de agencia para cuidar del mundo en forma cada vez más lúcida y responsable. Sin escucha, diálogo y apropiación en la propia palabra, no hay formación humana.

Las discusiones precedentes sobre *Psycho-Pass* y *Death Parade* son solo una posibilidad de aprovechar estas animaciones desde la perspectiva de las dos primeras secciones de este texto. Cuevas (2020) propone categorías e instrumentos —básicamente la lectura de sentido (el sentido

interno del mundo ficticio) y las motivaciones de los personajes (pp. 176-177)— para animar la discusión sobre productos cinematográficos que son compatibles con esa perspectiva. El diálogo con cada grupo particular generará, además, sus propios cuestionamientos: por qué estos “animés” tienen títulos en inglés, por qué los cuerpos de la mayoría de personajes son esbeltos, por qué la felicidad en la sociedad de *Psycho-Pass* ya no es tener mucho sino poder consumir mucho, cómo la reciente pandemia ha hecho a estudiantes y docentes pensar más —o no— en la muerte, etc. La apertura a esos aportes puede traer al diálogo otros mundos de experiencia que hoy cautivan a los y las estudiantes y en los que participan activamente: la música y baile *pop* coreanos, las telenovelas de ese país, las historietas de otros continentes, las sagas de novelas juveniles, los clubes de *fans* formados en torno a estos productos culturales, etc. El desafío es, respetando la gratuidad de esos espacios de experiencia, conectarlos con las actividades formativas en el aula. Ahí se puede compartir, con conocimiento y entusiasmo, la riqueza que de la tradición canónica recogida en los currículos oficiales. *Psycho-Pass* permite conectar fácilmente la discusión con novelas como *Un mundo feliz* de Aldous Huxley (2016), las advertencias de Kant (1985) sobre el costo de *La paz perpetua* que busca eliminar todo conflicto o, incluso, los avances en el desarrollo de las inteligencias artificiales. *Death Parade* y su reimaginación de la muerte como situación reveladora puede preparar el terreno para apreciar la relevancia de la lectura existencial de Heidegger (2005) en *Ser y tiempo*, el sentido del acompañamiento psicológico o, mucho más atrás, con la pedagogía de las escuelas helenistas. Hoy se requiere una formación que capacite a los y las docentes para admirar y conocer más esa tradición, así como para admirarse con los estudiantes de lo que cautiva para poder incorporarlo narrativamente en su experiencia educativa:

Estas preguntas fundamentales (preguntas que alcanzan el verdadero ser de la enseñanza, su significado, su naturaleza como una práctica social) son lo que sostendrá la admiración necesaria para hacer de la educación más que el desarrollo de destrezas o para hacer de la enseñanza algo más que un simple empleo (García y Lewis, 2014, p. 164) (la traducción es mía).

Esta sección ha mostrado cómo la comprensión fenomenológica del ver una animación y de la vida ética permite plantear diálogos significativos al interior de la narrativa de dos “animés”, sin trivializar la importancia de la discusión ética ni tratar condescendentemente a los estudiantes.



Conclusiones

La discusión fenomenológica muestra que el valor de las narraciones audiovisuales como el “anime” no es únicamente instrumental, sino que se funda en el potencial de la experiencia estética para renovar el proceso de crecimiento del yo personal y su acción en el mundo. Comprender ese proceso es éticamente relevante porque permite una fundamentación más sólida del deber ético al considerar su dimensión afectiva y las posibilidades fácticas de acción. Así, el deber se radicaliza como amor en el cuidado concreto de la vulnerabilidad de la vida humana en comunidad. La educación participa de esta vida ética comunitaria cultivando el diálogo formativo en el que puedan crecer sus nuevos miembros. Se ha propuesto, a modo de guía para la docencia, cómo una discusión fenomenológica informada al interior de los espacios narrativos abiertos por dos “animés” hace posible esa forma de diálogos formativos sobre temas éticos relevantes porque sintoniza con las preguntas, intuiciones y aspiraciones en las que los estudiantes ya se desempeñan cotidianamente.

Asumir esos diálogos como un eje fundamental de la actividad educativa es reconocer que su objetivo no es alcanzar el silencio de una conclusión definitiva, sino prolongar hacia toda la vida el interés por seguir interrogando e imaginando respuestas para discutirlos (Contreras *et al.*, 2019). Esta tarea requiere rigor académico y capacidad de admiración, tanto por los saberes, experiencias y sensibilidades que se busca compartir como por aquellos que hoy cautivan a las y los estudiantes. Una comunidad educativa que muestre cómo esa pasión por el diálogo en admiración y rigor está presente en las actividades de aprendizaje de sus diferentes líneas formativas estará respondiendo a la crisis de la razón del momento actual, porque está encarnando la idea de comunidad ética que puede renovar la vida en común.

Bibliografía

- ABRAM, David
 1996 *The Spell of the Sensuous-Perception and Language in a More-Than- Human World*. Vintage Books.
- ARENDT, Hannah
 1998 *The Human Condition*. The University of Chicago Press.
 2006 *Hombres en tiempos de oscuridad*. Gedisa.
- BAUMAN, Zygmunt
 2005 *Ética posmoderna*. Siglo XXI.

184



- BENJAMIN, Walter
 1989 La obra de arte en la época de su reproductibilidad técnica. En Autor, *Discursos interrumpidos I. Filosofía del arte y de la historia* (pp. 15-60). Taurus.
- BORBAR, Vania & LÓPEZ, Asunción
 2020 Lo personal en lo educativo. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 34(1), 227-242. <https://doi.org/10.47553/rifop.v34i1.75931>
- CABRERA, Celia
 2017 La apropiación husserliana del imperativo categórico. *Areté*, 29(1), 29-58. <https://doi.org/10.18800/arete.201701.002>
- ČAPEK, Jakub
 2017 Narrative Identity and Phenomenology. *Continental Philosophy Review*, 50, 359-375. [bit.ly/3D0Q95V](https://doi.org/10.1007/s11099-017-095V)
- CASALLO, Víctor
 2021 La imagen estética en el horizonte de la ética del amor. *Discusiones Filosóficas*, 21(37), 143-61. <https://doi.org/10.17151/difil.2020.21.37.8>
 2023 Hacia una fenomenología de la animación para la investigación interdisciplinaria. *Con A de Animación*, (17), 36-56. <https://doi.org/10.4995/caa.2023.18080>
- CONTRERAS, José, QUILES, Emma & PAREDES, Adrià
 2019 Una pedagogía narrativa para la formación del profesorado. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 58-75. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v0i0.6624>
- CRESPO, Mariano
 2017 Toward an A Priori Gefühlsmoral: Husserl's Critique of Hume's Theory of Moral Sentiments. En Shigeru Taguchi, Roberto Rubio & Roberto Walton (eds.), *Perception, Affectivity, and Volition in Husserl's Phenomenology* (vol. 222, pp. 97-111). Springer.
- CUEVAS, Julio
 2020 Imaginarios sociales sobre uso de tecnología y relaciones interpersonales en jóvenes universitarios a través del cine de ficción como recurso didáctico. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, (28), 165-183. <https://doi.org/10.17163/soph.n28.2020.06>
- DARRAGH, Janine & PETRIE, Gina Mikel
 2022 Supporting All Students: Teacher Education and the Realities of Trauma. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 97(36.1), 265-282. <https://doi.org/10.47553/rifop.v97i36.1.89435>
- DRUMMOND, John
 2006 Respect as a Moral Emotion: A Phenomenological Approach. *Husserl Studies*, 22, 1-27. <https://doi.org/10.1007/s10743-006-9001-z>
- DUFRENNE, Mikel
 1989 *The Phenomenology of Aesthetic Experience*. Northwestern University Press.
- ECO, Umberto
 2006 *Apocalípticos e integrados*. Tusquets.
- GARCÍA, Justin & LEWIS, Tyson
 2014 Getting a Grip on the Classroom: From Psychological to Phenomenological Curriculum Development in Teacher Education Programs. *Curriculum Inquiry*, 44(2), 141-168. <https://doi.org/10.1111/curi.12042>

GAZMURI, Rosario

- 2022 Afectividad y vulnerabilidad: límites de la razón científica y posibilidades de verdad. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, (32), 197-223. <https://doi.org/10.17163/soph.n32.2022.06>

HART, James

- 1992 *The Person and the Common Life. Studies in a Husserlian Social Ethics*. Kluwer Academic Publishers.

HEIDEGGER, Martin

- 2005 *Ser y tiempo*. Editorial Universitaria.

HUBER, Ludwig

- 2002 *Consumo, cultura e identidad en el mundo globalizado*. IEP.

HUSSERL, Edmund

- 1980 *Husserliana XXIII. Phantasie, Bildbewusstsein, Erinnerung*. Martinus Nijhoff.
 1987 El espíritu común (Gemeingeist) I y II. Obra póstuma. Introducción, notas y traducción de César Moreno Márquez. *Themata, Revista de Filosofía*, 4, 131-158. bit.ly/43dFG1B
 1988 *Husserliana XXVIII. Vorlesungen über Ethik und Wertlehre 1908-1914*. Kluwer Academic Publishers.
 1996 *Meditaciones cartesianas*. FCE.
 1997 *Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica (libro 2): investigaciones fenomenológicas sobre la Constitución*. Instituto de Investigaciones Filosóficas.
 2002 *Renovación del hombre y de la cultura: cinco ensayos*. Anthropos.
 2008 *La crisis de las ciencias europeas y la fenomenología trascendental*. Prometeo Libros.
 2013 *Husserliana XLII. Grenzprobleme der Phänomenologie. Analysen des Unbewusstseins und der Instinkte, Metaphysik, Späte Ethik. Texte aus dem Nachlass (1908-1937)*. Springer.
 2020 *Introducción a la ética*. Trotta.

HUXLEY, Aldous

- 2016 *Un mundo feliz*. De Bolsillo.

JOAQUI, Darwin & ORTIZ, Dorys

- 2019 La escucha como apertura existencial que posibilita la comprensión del otro. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, (27), 187-215. <https://bit.ly/3VTB0NY>

KANT, Immanuel

- 1985 *La paz perpetua*. Tecnos.
 2012 *Fundamentación para una metafísica de las costumbres*. Alianza.

MARTÍN BARBERO, Jesús

- 1987 Televisión, melodrama y vida cotidiana. *Signo y Pensamiento*, 6(11), 59-72. bit.ly/44gKipa

McCLOUD, Scott

- 1994 *Understanding Comics. The Invisible Art*. Harper Collins.

MELLE, Ulrich

- 2005 Edmund Husserl. From Reason to Love. En Rudolf Bernet, Donn Welton & Gina Zavota (eds.), *Edmund Husserl: Critical Assessments of Leading Philosophers* (vol. 5, pp. 119-139). Routledge.

NAKATANI, Toshio & TSUNOKI, Takuya (productores ejecutivos)

- 2013 *Death Parade* [Serie de animación]. Madhouse.



- NAVA PRECIADO, José María
 2022 Enseñanza de la filosofía en adolescentes a partir de sus intereses y preocupaciones. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, (33), 225-248. <https://doi.org/10.17163/soph.n33.2022.08>
- NUGENT, Guillermo
 2010 *El orden tutelar: sobre las formas de autoridad en América Latina*. CLACSO. <https://bit.ly/4cdiKou>
 2016 Las perspectivas del mundo de la vida en las investigaciones en las ciencias sociales. En Autor, *Errados y errantes: modos de comunicación en la cultura peruana* (pp. 17-46). La Siniestra Ensayos.
- NUSSBAUM, Martha
 2010 *Sin fines de lucro*. Katz.
- OKAMURA, Wakana, TOBORI, Kenji & WADA, George (productores ejecutivos)
 2012-2013 *Psycho-Pass* [Serie de animación]. Production I. G.
- ONG, Walter
 1996 *Oralidad y escritura: tecnologías de la palabra*. FCE.
- ORTEGA BRENA, Mariana
 2009 Peek-a-boo, I See You: Watching Japanese Hard-core Animation. *Sexuality & Culture*, 13, 17-31. <https://doi.org/10.1007/s12119-008-9039-5>
- OTERO, Edison
 1999 *Teorías de la comunicación*. Universitaria.
- PARMEGGIANI, Mardo
 1998 Nietzsche y la disolución del concepto de yo, en la obra publicada y en los fragmentos póstumos de 1876 a 1882. *Contrastes, Revista Internacional de Filosofía*, (3), 185-210. <https://doi.org/10.24310/Contrastescontrastes.v3i0.1563>
- QUEPONS, Ignacio
 2020 Vulnerability and Trust. *PhaenEx*, 13(2), 1-10. <https://doi.org/10.22329/p.v13i2.6220>
- RISTOLA, Jacqueline
 2021 Espacios de imágenes del *anime*: Walter Benjamin y las políticas del consumo. *Con A de Animación*, 12, 94-11. <https://doi.org/10.4995/caa.2021.15086>
- ROSAIN, Diego Hernán
 2021 Ver para leer: una lectura diacrónica para los cruces entre manga, *anime* y literatura universal. *Con A de Animación*, 13, 44-62. <https://doi.org/10.4995/caa.2021.15925>
- SOBCHACK, Vivian
 1992 *The Address of the Eye: a phenomenology of film experience*. Princeton University Press.
- ZAHAVI, Dan & GALLAGHER, Shaun
 2013 *La mente fenomenológica*. Alianza.

Fecha de recepción: 7 de julio de 2023
 Fecha de revisión: 7 de septiembre de 2023
 Fecha de aprobación: 20 de noviembre de 2023
 Fecha de publicación: 15 de julio de 2024