



# Narración y educación: un binomio prometedor

Jorge Martínez Lucena

Documento del grupo de investigación PROSOPON<sup>1</sup>

Barcelona, Abril 2010

---

## Introducción

El pasado 22 de Marzo se publicaba en *La Vanguardia* un artículo de Antoni Puigvert titulado *Cae el techo de la Escuela*. En él se explicaba muy someramente la legión de problemas educativos que hoy en día afrontan los maestros y las escuelas. Sintetizando decía: “Vivimos ahora bajo el imperio de las emociones. Emociones que barren la razón crítica, colapsan la reflexión y dan alas a todas las manifestaciones instintivas, mientras eclipsan todo intento de pausa, sosiego, orden, claridad. El nuevo tirano es la audiencia. Nada hay más dogmático, más irrefutable que las audiencias. Su omnipotencia ha desgarrado irreversiblemente el canon cultural, que -sintetizando tradición y modernidad- establecían las minorías académicas y los estudiosos (cuyo portavoz es el maestro)”.

Pero el problema no termina ahí, sino que la debilitación de la familia tradicional, uno de los pilares fundamentales de la educación y de la civilización occidental, está agudizando todavía más el problema. La fractura entre lo que sociológicamente se ha llamado conyugalidad y filiación, hace aparecer dificultades añadidas también en el ámbito escolar.

En esta nueva situación de *crisis*, es fundamental el esfuerzo que se hace en este congreso por clarificar los elementos fundamentales en la educación, como lo es también el intento de poner delante de la sociedad en la que vivimos, del modo más claro posible para todos, soluciones realistas capaces de afrontar y superar la circunstancia. Así, hoy en día juega a nuestro favor lo que Jan Patocka llamaba la “solidaridad de los conmovidos”<sup>2</sup>, la unidad que perciben los hombres, sea cual sea su ideario, cuando éstos se reconocen como mendigos de sus más hondas necesidades.

En la medida que nos permita el tiempo, con esta comunicación queremos seguir el siguiente itinerario. En primer lugar, queremos presentar la narratividad tal y como la conciben algunos autores de la tradición filosófica más continental. En segundo lugar, querríamos detallar algunas teorías y pruebas empíricas, de tradición muy distinta a la nuestra, que parecen apoyar la importancia de la narración para la educación en todas sus dimensiones: racional, moral, social y tradicional. En tercer lugar, nos limitaremos a mencionar alguna mínima conclusión y algún horizonte de investigación que se nos abre.

## La narratividad como haz trascendental

Tal y como he estudiado en otro lugar<sup>3</sup>, durante los años ochenta aparece un grupo de filósofos que empieza a utilizar el concepto de *narración*<sup>4</sup> como algo que describe

---

<sup>1</sup> Comunicación en el Congreso Internacional “¿Una Sociedad Despersonalizada? Propuestas Educativas”, de la Universitat Abat Oliba CEU (Barcelona, 13-15 de abril de 2010).

<sup>2</sup> Cfr. J. Patocka (1988). *Ensayos heréticos sobre la filosofía de la historia*, Barcelona: Península.

<sup>3</sup> Cfr. J. Martínez Lucena (2008). “Narratividad y pre-narratividad de la experiencia en A. MacIntyre, C. Taylor, P. Ricoeur y D. Carr”, en *Rivista di Filosofia Neo-Scolastica*, 1, Enero-Marzo 2008, pp. 73-109.



intrínsecamente la experiencia, la acción y la vida humanas<sup>5</sup>. Autores como Alasdair MacIntyre, han afirmado que “la unidad de la vida humana es la unidad de un relato de búsqueda”<sup>6</sup>. Otro autor conocido en esta línea es Paul Ricoeur, que enuncia la siguiente hipótesis al principio de su *Tiempo y Narración*: “El tiempo se hace tiempo humano en cuanto se articula de modo narrativo; a su vez, la narración es significativa en la medida en que describe los rasgos de la experiencia temporal”<sup>7</sup>. Uno, quizás menos conocido, es el fenomenólogo y hermeneuta norteamericano David Carr, que cree que “no hay nada debajo de esta estructura narrativa, por lo menos nada de lo que podamos hacer experiencia o que sea comprensible en términos de experiencia”<sup>8</sup>.

Pese a que cada uno de los pensamientos de estos filósofos tiene sus propias idiosincrasias, vamos a intentar simplificar, por motivos más de tiempo que académicos, el pensamiento de todos ellos en la argumentación pro-narrativa dada por el canadiense Charles Taylor. Éste defiende que la narratividad es una característica ineludible de la acción humana de acuerdo con lo que él llama un argumento trascendental que dice: “Puesto que no cabe más que orientarnos al bien y, al hacerlo, determinar nuestro sitio en relación a ello y, por consiguiente, determinar la dirección de nuestras vidas, inevitablemente hemos de entender nuestras vidas en forma narrativa, como una búsqueda. Pero quizás pudiéramos partir de otro punto: puesto que hemos de determinar nuestro lugar en relación al bien, por tanto, es imprescindible contar con una orientación hacia ello y, por consiguiente, hemos de percibir nuestra vida como narración. Desde

---

<sup>4</sup> La narración puede ser entendida en múltiples sentidos. Se puede hablar simplemente de una historia con estructura de principio-desarrollo-final o derivada. Sin embargo en las narraciones que trascienden la mera acción y la mera experiencia, la narración es portadora de una mirada temática, consciente y deliberativa que requiere de una reflexión y, en el acto de narrar, de una configuración que da al relato un significado que trasciende la mera sucesión temporal de acontecimientos. Como ha dicho Roth: “las narraciones dan [a los acontecimientos] una conexión que no es meramente cronológica. El proceso de presentar una narración acerca del pasado de uno [o acerca del pasado histórico] requiere la identificación de los eventos que son significativos y de por qué lo son.” P. A. Roth (1991). “Truth in interpretation: The Case of Psychoanalysis”, en *Philosophy of the Social Sciences*, 21, p. 178. O en la quizás más conocida formulación de Bruner: “Una narración está compuesta por una única secuencia de eventos, estados mentales, acontecimientos que implican a humanos como personajes o actores. Éstos son sus constituyentes. Pero dichos constituyentes no tienen una vida o significado propios. Su significado es dado por su lugar en la configuración total de la secuencia como totalidad – su argumento o *fabula*” J. Bruner (1990). *Acts of Meaning*, Cambridge (MA): Harvard University Press, pp. 43-44. (La traducción del inglés es mía, y así seguirá siéndolo en todos los textos citados de fuente escrita en inglés mientras no se diga lo contrario).

<sup>5</sup> La extensión de la narratividad desde la mera experiencia o acción, cortas en el tiempo, hasta el concepto de vida, se puede realizar de acuerdo con el siguiente argumento: “(...) cualquier narración particular está siempre incrustada en una más amplia. Una narración particular puede ser muy breve, pero siempre puede ser extendida, o yendo hacia atrás o hacia delante en el tiempo, o construyéndola con mayor detalle. Donde uno se pare a la hora de hacer esto es un problema pragmático y contextual. Pero la inteligibilidad no es una cuestión de todo o nada; cuanto más amplia es la narración, cuanto más contexto se tiene en cuenta en ella, más inteligible resulta la acción, aunque la inteligibilidad límite es un concepto, que sólo puede ser actualizado por Dios (o Hegel).” A. Roth (2007). “In Defence of Narrative”, en *European Journal of Philosophy*, 17, p. 64.

<sup>6</sup> A. MacIntyre (1987). *Tras la virtud*, Barcelona: Crítica, p. 270.

<sup>7</sup> P. Ricoeur (1987). *Tiempo y narración* (Vol. I), Madrid: Cristiandad, p. 33.

<sup>8</sup> D. Carr (1986). *Time, Narrative and History*, Bloomington: Indiana University Press, p. 65-66.



cualquier dirección observo cómo esas condiciones son facetas que conectan con la misma realidad, los ineludibles requisitos estructurales del hacer humano”<sup>9</sup>

Este argumento, dentro del pensamiento de Taylor, parece llevarnos a diversas conclusiones: 1. la narratividad es la síntesis de distintas condiciones de posibilidad necesarias de la experiencia humana; 2. se diferencia de otras posibles síntesis con las que está inextricablemente relacionada, como la moralidad; y 3. que esta diferencia consiste en hacer especialmente evidentes las características trascendentales humanas de la significatividad/unidad-totalidad, la temporalidad/tradicionalidad, la intersubjetividad/sociabilidad. Esto es así porque todo instante (necesariamente temporal) de la vida humana puede situarse dinámicamente con respecto a un bien, intuido históricamente en las urdumbres de interlocución o comunidades definidoras (intersubjetividad/sociabilidad) y potenciado por sus articulaciones (tradicionalidad), que opera como *telos* cuyo significado pleno está por descubrir, y cuyo desvelamiento está ligado a una *búsqueda* de este fin (unidad-totalidad), que coincide con la de uno mismo (significatividad), ya que el *self* es necesariamente relación con dicho significado todavía misterioso pero ya real. Así, resumiendo: “la narratividad es, pues, una inevitable característica de la experiencia, de la acción y de la vida humanas que define al hombre como un animal social, racional, moral y lingüístico que puede desarrollar estas cualidades sólo de modo dramático debido a su corporeidad, limitada históricamente en el espacio y en el tiempo”<sup>10</sup>. Por eso, la narratividad parece una válida reformulación moderna – incorpora el elemento histórico de la existencia humana- de la afirmación aristotélica de que el hombre es el único animal que tiene palabra<sup>11</sup>. Es quizás por esta razón por la cual la narración puede jugar un importante papel en el desarrollo de lo que es el hombre.

### Formulaciones de la narración en la filosofía naturalista: algunas pruebas empíricas

Como es sabido, la filosofía anglosajona está hoy en día ampliamente dominada por lo que se ha dado en llamar *naturalismo*, según el cual “los seres humanos son organismos biológicos complejos y como tales forman parte del orden natural, estando sujetos a las mismas leyes de la naturaleza que cualquier otra cosa en el mundo”<sup>12</sup>. Siendo ésta una afirmación sobre la que tiene que funcionar la ciencia, no nos parece de libro que la filosofía tenga que asumirla. Sin embargo, éste no es el lugar para entablar este debate. Lo que nos interesa aquí es explorar las posibilidades de colaboración que existen entre los estilos filosóficos más continentales y la filosofía naturalista más propia de la tradición heredera de Locke y de Hume. Todo por el bien de lo que podría ser el *pacto filosófico por la educación*, si es que éste pudiese basarse en los conceptos de narratividad y de narración.

En primer lugar, me gustaría señalar aquí que también en el pensamiento típicamente anglosajón, pese a alguna clara oposición al respecto<sup>13</sup>, encontramos un contingente de autores<sup>14</sup> que reconocen la narración como un elemento fundamental para que los

<sup>9</sup> C. Taylor (1996). *Fuentes del yo*, Barcelona: Paidós, p. 85.

<sup>10</sup> J. Martínez Lucena, art. cit., p. 109.

<sup>11</sup> Aristóteles, *Política*, 1253a, 10-13.

<sup>12</sup> G. Botterill & P. Carruthers (1999). *The Philosophy of Psychology*, Cambridge: Cambridge University Press, p. 1.

<sup>13</sup> Cfr. G. Strawson (2004). “Against Narrativity”, in *Ratio* (new series), XVII-4, pp. 428-452.

<sup>14</sup> Cfr. J. Bruner, *op. cit.*; K. Sterenly (2003). *Thought in a Hostile World*, Oxford: Blackwell; V. Gallese (2007). “Before and below ‘theory of mind’: Embodied simulation and the neural correlates of social



humanos que no adolecen de ninguna forma de *disnarrativia* (autismo, etc.) lleguen a adquirir su competencia para la *Folk Psychology* (FP), que sería nuestra capacidad de encontrar “el sentido de las acciones de una persona usando la psicología basada en las actitudes proposicionales: creencias y deseos”<sup>15</sup>. Una de sus formulaciones más novedosas la encontramos en la *Narrative Practice Hypothesis*, que afirmaría que “la FP es esencialmente una práctica narrativa”, y que “la vía normal por la cual los niños adquieren su competencia para la FP es a través de su exposición a narraciones de un tipo especial (...) que hacen explícita mención de cómo los estados mentales (mayormente creencias y deseos) figuran en las vidas, la historia y los más largos proyectos de sus propietarios”<sup>16</sup>.

En segundo lugar, me gustaría también mencionar cómo estos autores anglosajones también suelen ver la conexión de esta capacidad para narrar, por lo menos con la inteligibilidad y con los elementos moral y social de la existencia. La conexión entre narración e inteligibilidad no requiere de explicación cuando el marco de la discusión es la FP. En cuanto a la relación de la narración con la moral, la vemos reconocida en todos aquellos autores que defienden la existencia de un *self* narrativo como algo fundamentalmente necesario para responder moralmente de nuestras propias acciones<sup>17</sup>. Jerome Bruner, por ejemplo, afirma que “contar una historia es ineludiblemente tomar una posición moral, incluso si se trata de una posición moral contra las posiciones morales”<sup>18</sup>. Y más adelante afirma que sin nuestras habilidades narrativas “nunca podríamos soportar los conflictos y contradicciones que la vida social genera. Devendríamos inadecuados para la vida cultural”<sup>19</sup>. O el ya citado Hutto afirmaría al unísono la importancia de las dimensiones morales y sociales de la narración cuando dice que la narración es “pegamento social” y que “decir por qué uno actúa en una ocasión dada –dar la razón de uno- no es sólo dar una explicación retrospectiva, sino que también es dejar huella. Tal declaración establece un tipo especial de compromiso hacia el futuro – aunque esto también establece expectativas en los demás acerca de lo que uno debe hacer en circunstancias similares”<sup>20</sup>.

De todo esto, podemos deducir la importancia de la narración para la progresión del alumno por lo menos en esas tres dimensiones: intelectual, moral y social. En refuerzo de esto, bastantes estudios empíricos han intentado demostrar la relación entre narración y adquisición de la Teoría de la Mente, entendiendo a esta última como la capacidad de atribuir estados mentales –creencias, deseos, intenciones, simulaciones, conocimiento, etc.- a uno mismo o a los demás. La hipótesis a comprobar la podríamos encontrar en la siguiente afirmación de la filósofa moral Martha Nussbaum: los niños, a través de las

---

cognition” en *Philosophical Transactions of the Royal Society Biological Sciences*, 362, pp. 659-69; D. Herman (2008), “Narrative Theory and the Intentional Stance”, en *Partial Answers*, 6, pp. 233-260.

<sup>15</sup> D. D. Hutto (2008). *Folk Psychological Narratives*, Cambridge (MA): MIT Press, p. 3.

<sup>16</sup> D. D. Hutto (2009). “Folk Psychology as Narrative Practice”, en *Narrative and Folk Psychology*, Exeter: Imprint Academic, p. 11.

<sup>17</sup> Cfr. O. Flanagan (1992). *Consciousness Reconsidered*, Cambridge (MA): MIT Press; M. Schechtman (1996). *The Constitution of Selves*, Ithaca (NY): Cornell University Press; P.S. Churchland (2002). *Brain-Wise: Studies in Neurophilosophy*, Cambridge (MA): MIT Press; D. Velleman (2006). *Self to Self*, Cambridge: Cambridge University Press.

<sup>18</sup> J. Bruner, *Acts of Meaning*, p. 51.

<sup>19</sup> *Ibid.*, p. 97.

<sup>20</sup> D. D. Hutto, *Folk Psychological Narratives*, p. 243.



historias, “aprenden a atribuir vida, emoción y pensamiento a una forma cuyo interior está oculto. A medida que pasa el tiempo, lo hacen de un modo cada vez más sofisticado, aprendiendo a escuchar y a contar historias sobre animales y humanos (...) Un niño privado de historias también es privado de ciertos modos de mirar a otras personas (...) Cuando los niños se van haciendo mayores, los aspectos moral y social de estos escenarios literarios devienen cada vez más complejos y repletos de distinciones, de tal modo que gradualmente aprenden a atribuir a los demás y a reconocer en ellos mismos, no sólo la esperanza y el miedo, la felicidad y la angustia –actitudes que son comunes y comprensibles sin una dilatada experiencia- sino también rasgos más complejos como el coraje, el auto-control, la dignidad, la perseverancia y la justicia”<sup>21</sup>.

Los estudios empíricos a este respecto empiezan estableciendo una significativa correlación positiva entre dos variables (frecuencia con que los padres leen historias a los hijos y desarrollo de la teoría de la mente del niño). También se encuentra el mismo tipo de relación entre las dos variables: número de términos que denominan estados mentales usados por las madres a la hora de contar cuentos y desarrollo de la teoría de la mente<sup>22</sup>. Sin embargo, como es sabido, la mera correlación no basta para demostrar causalidad. Podría ser que la causalidad fuese invertida con respecto a la esperada o que ambas variables fuesen concausadas. Para poder afirmar dicha causalidad se ha manipulado experimentalmente la exposición de los niños a la ficción, con un grupo de participantes expuestos a más historias que un grupo de control<sup>23</sup>. En todos los estudios que han utilizado este procedimiento, los primeros grupos muestran una mejora significativa de la teoría de la mente con respecto al grupo de control. Aunque en todas estas investigaciones no queda demasiado claro si lo que ayuda en la mejora de la teoría de la mente del niño son las narraciones que se le hacen de una determinada historia o el hecho de que el adulto que cuenta la historia esté ahí para hacer las aclaraciones pertinentes. Algunos serían más partidarios de defender el mero poder ejemplar de las mismas historias<sup>24</sup>, mientras que hay quien considera que “la lectura de libros le da a los niños oportunidades útiles de tener conversaciones sobre estados mentales”<sup>25</sup>. Parece que la

---

<sup>21</sup> M. Nussbaum (1997). *Cultivating Humanity: A Classical Defense of Reform in Liberal Education*, Cambridge (MA): Harvard University Press.

<sup>22</sup> Cfr. M.A. Sabbagh & M.A. Callanan (1998). “Metarepresentations in action: 3-, 4-, and 5- years old’s developing theories of mind in parent-child conversations”, en *Developmental Psychology*, 34, pp. 491-502; T. Ruffman et al. (2002). “The relation between children’s and mother’s mental state language and theory-of-mind understanding”, en *Child Development*, 73, pp. 734-751; J. Adrian et al. (2005). “Parent-child picture-book reading, mothers’ mental state language and children’s theory of mind”, en *Journal of Child Language*, 32, pp. 673-686.

<sup>23</sup> Cfr. N. Guajardo & A. Watson (2002). “Narrative discourse and theory of mind development”, en *Journal of Genetic Psychology*, 163, pp. 305-325; J. Adrian et al., art. cit.; D. Symmons et al. (2005). “Theory of mind and mental state discourse during book reading and story-telling tasks”, en *British Journal of Developmental Psychology*, 23, pp. 81-102; V. Slaughter et al. (2007). “Mind what mother says: Narrative input and theory of mind in typical children and those on the autism spectrum”, en *Child Development*, 78, pp. 839-858.

<sup>24</sup> Por ejemplo, cuando se afirma: “Las historias (...) nos dan un entrenamiento necesario para entender las razones – y éstas lo hacen funcionando como ejemplo, poseyendo las características precisas para promover la intelección de las formas y normas de la *folk*. *Psychology*. Frecuentando estas historias (...) los niños llegan a poseer una idea directa de cómo las aptitudes proposicionales, incluyendo las creencias y los deseos, se relacionan entre ellos, y con las emociones, las percepciones, etc.” D. D. Hutto, *Folk Psychological Narratives*, p. 28.

<sup>25</sup> J. Adrian et al., art. cit., p. 675.





segunda versión encuentra apoyo en un estudio empírico<sup>26</sup> y resulta más comprensiva, ya que muestra el estrecho vínculo entre narración y sociabilidad. Sin embargo, los estudios realizados en adultos en cuanto a la relación entre la lectura de ficción y la puntuación en los test de la teoría de la mente, acreditan que leer ficción está positivamente correlacionado con altas puntuaciones en los test de teoría de la mente<sup>27</sup>, y por lo tanto, nos hacen pensar que la narración no puede ser descartada como concausa de la mejora en la teoría de la mente.

Así observamos, aunque sea sólo en una rápida pincelada acerca de una de las múltiples investigaciones empíricas que se están llevando a cabo acerca de la relevancia de la narración para la educación, que también desde un planteamiento estrictamente naturalista parece apoyarse, incluso con la aportación de pruebas empíricas, la idea de que la narración es algo fundamental a la hora de plantear la educación.

### Conclusiones

Siguiendo con el esfuerzo sintético hecho hasta el momento, me voy a limitar aquí a subrayar tres puntos que están conectados dialécticamente, si se me permite, al modo de las tríadas hegelianas:

a) Tesis: No parece peregrino considerar que el concepto narración pueda llegar a conseguir una base teórica común que posibilite el entendimiento, en el discurso educativo, entre facciones filosóficas diametralmente opuestas, como podrían ser las escuelas filosóficas de raíz más continental y las de tendencia claramente naturalista y empirista.

b) Antítesis: Automáticamente, esta tesis dispara el chip filosófico de los principios y hace que todos tendamos a reivindicar los propios. Sin embargo, en esto es fundamental recordar nuestra mendicidad antes comentada, nuestra necesidad (a la que no se le pueden poner condiciones) de conseguir una educación no sólo para nuestros hijos (a los que de momento podemos llevar a los colegios con un ideario similar al nuestro, aunque el estado ya se empieza a inmiscuir en él, como bien sabemos) sino para el resto de los que forman la sociedad en que vivimos. Es válida la objeción antropológica según la cual la dignidad personal puede ser la misma para un católico y para un ateo, siendo el origen de ésta que cada uno reconoce completamente distinta. Simplificando mucho, se podría decir que mientras que el ateo considera que el valor otorgado a la persona es algo cultural, en el católico se trataría de algo natural que nos es recordado por la cultura cristiana. Aunque, curiosamente, ambos estarían de acuerdo en reconocer que en las narraciones occidentales se explicita el origen de este valor.

El problema, sin embargo, está en que, de un tiempo a esta parte las narraciones están cambiando. La llamada cultura de la muerte está plagada de ejemplos de discursos en contra de la dignidad humana incondicional. Temas como la eutanasia, el aborto, la familia,

---

<sup>26</sup> M. Appleton & V. Reddy (1996). "Teaching three-year-olds to pass false belief tasks: A conversational approach", en *Social Development*, 5, pp. 275-291.

<sup>27</sup> Cfr. K. Oatley (1999). "Why fiction may be twice as true as fact.: Fiction as cognitive and emotional simulation", en *Review of General Psychology*, 3, pp. 101-117; K. Oatley (2008), "The science of fiction", en *New Scientist*, 28 de Junio de 2008, pp. 42-43; R. A. Mar et al. (2006). "Bookworms versus nerds: Exposure to fiction versus non-fiction, divergent associations with social ability, and the simulation of fictional social worlds", en *Journal of Research in Personality*, 40, pp. 694-712; R. A. Mar et al. (2008). "Effects of reading on knowledge, social abilities, and selfhood: Theory and empirical studies", en S. Zyngier et al. (2008) (eds.), *Directions in Empirical Studies in Literature: In Honor of Willie van Peer*, Amsterdam: Benjamins, pp. 127-137.



la sexualidad, etc. son claros objetos de litigio, y nuestro estado tiene la pretensión de contarle a nuestros hijos su versión de los hechos. El problema a este respecto está en lo que sugiere Hutto, de que las narraciones “son probablemente la más importante fuente para establecer lo que es culturalmente normal (...) Más en general –sigue diciendo- las historias –reales o de ficción- nos enseñan lo que los demás pueden esperar de nosotros, así como lo que nosotros podemos esperar de los demás en contextos y situaciones específicas”<sup>28</sup>.

Es por eso que resulta fundamental aclarar que sólo estamos defendiendo el concepto de narración como base del posible entendimiento en el campo teórico. Sobre el terreno educativo la narración tiene que ir de la mano con la libertad para educar y para escoger escuela de los padres, tal y como es propio de un contexto democrático.

c) Síntesis: Mientras tanto, la posibilidad del debate educativo se hace mucho más viable cuando existe un acuerdo sobre el fundamento educador de las narraciones y cuando existe la posibilidad, no sólo de argumentar teóricamente nuestras soluciones y propuestas, sino de contrastar los resultados empíricamente<sup>29</sup>. Igual que se puede mostrar que es bueno para el desarrollo del niño que los padres le cuenten cuentos, también es posible demostrar que determinadas historias hacen que los niños se desarrollen mejor intelectual, moral y socialmente. Todo es cuestión de que la filosofía continental tome conciencia de la importancia de su relación con los estudios experimentales y que haga lo posible por incrementar la claridad y para facilitar las variables a ser estudiadas empíricamente. Cosa que, hasta el momento, la filosofía analítica tiene mucho más por la mano por razones epistemológicas evidentes. Sin embargo, si abogamos por la narración como base del entendimiento en la reflexión educativa, no sólo nos podremos aprovechar de los resultados ya publicados al respecto, sino que seremos capaces de iniciar estudios inter-disciplinarios que nos permitan una mucho mayor incisividad de nuestros argumentos educativos en el panorama cultural actual.

### **Bibliografía principal**

Adrian. J. et al. (2005). “Parent-child picture-book reading, mothers’ mental state language and children’s theory of mind”, en *Journal of Child Language*, 32.

Appleton, M. & Reddy, V. (1996). “Teaching three-year-olds to pass false belief tasks: A conversational approach”, en *Social Development*, 5, pp. 275-291.

Aristóteles, *Política*.

### **Bibliografía secundaria**

Botterill, G. & Carruthers, P. (1999). *The Philosophy of Psychology*, Cambridge: Cambridge University Press.

Bruner, J. (1990). *Acts of Meaning*, Cambridge (MA): Harvard University Press.

Carr, D. (1986). *Time, Narrative and History*, Bloomington: Indiana University Press.

---

<sup>28</sup> D. D. Hutto, *Folk Psychological Narratives*, p. 37.

<sup>29</sup> Paradójicamente nos encontraríamos con que el desacuerdo moral infinito originado por la imposición cultural del emotivismo denunciada por MacIntyre, encontraría una posible vía epistemológica de solución en el concepto de narración, tan promovido en su propia obra. Como él mismo nos dice: “el emotivismo es una teoría que pretende dar cuenta de *todos* los juicios de valor cualquiera que sean. Claramente, si es cierta, *todo* desacuerdo moral es interminable.” A. MacIntyre, *op. cit.*, p. 26.



Churchland, P.S. (2002). *Brain-Wise: Studies in Neurophilosophy*, Cambridge (MA): MIT Press.

Flanagan, O. (1992). *Consciousness Reconsidered*, Cambridge (MA): MIT Press.

Gallese, V. (2007). "Before and below 'theory of mind': Embodied simulation and the neural correlates of social cognition" en *Philosophical Transactions of the Royal Society Biological Sciences*, 362.

Guajardo, N. & Watson, A. (2002). "Narrative discourse and theory of mind development", en *Journal of Genetic Psychology*, 163.

Herman, D. (2008), "Narrative Theory and the Intentional Stance", en *Partial Answers*, 6.

Hutto, D. D. (2008). *Folk Psychological Narratives*, Cambridge (MA): MIT Press.

(2009). "Folk Psychology as Narrative Practice", en *Narrative and Folk Psychology*, Exeter: Imprint Academic.

MacIntyre, A. (1987). *Tras la virtud*, Barcelona: Crítica.

Mar, R. A. (2008). "Effects of reading on knowledge, social abilities, and selfhood: Theory and empirical studies", en S. Zyngier et al. (2008) (eds.), *Directions in Empirical Studies in Literature: In Honor of Willie van Peer*, Amsterdam: Benjamins.

et al. (2006). "Bookworms versus nerds: Exposure to fiction versus non-fiction, divergent associations with social ability, and the simulation of fictional social worlds", en *Journal of Research in Personality*, 40.

Martínez Lucena, J. (2008). "Narratividad y pre-narratividad de la experiencia en A. MacIntyre, C. Taylor, P. Ricoeur y D. Carr", en *Rivista di Filosofia Neo-Scolastica*, 1, Enero-Marzo 2008.

Nussbaum, M. (1997). *Cultivating Humanity: A Classical Defense of Reform in Liberal Education*, Cambridge (MA): Harvard University Press.

Oatley, K. (1999). "Why fiction may be twice as true as fact.: Fiction as cognitive and emotional simulation", en *Review of General Psychology*, 3.

(2008), "The science of fiction", en *New Scientist*, 28 de Junio de 2008.

Patocka, J. (1988). *Ensayos heréticos sobre la filosofía de la historia*, Barcelona: Península.

Ricoeur, P. (1987). *Tiempo y narración* (Vol. I), Madrid: Cristiandad.

Roth, P. A. (1991). "Truth in interpretation: The Case of Psychoanalysis", en *Philosophy of the Social Sciences*, 21.

(2007). "In Defence of Narrative", en *European Journal of Philosophy*, 17.

Ruffman, T. et al. (2002). "The relation between children's and mother's mental state language and theory-of-mind understanding", en *Child Development*, 73.

Sabbagh, M.A. & Callanan, M.A. (1998). "Metarepresentations in action: 3-, 4-, and 5-years old's developing theories of mind in parent-child conversations", en *Developmental Psychology*, 34.

Schechtman, M. (1996). *The Constitution of Selves*, Ithaca (NY): Cornell University Press.





Slaughter, V. et al. (2007). "Mind what mother says: Narrative input and theory of mind in typical children and those on the autism spectrum", en *Child Development*, 78.

Sterenly (2003). *Thought in a Hostile World*, Oxford: Blackwell.

Strawson, G. (2004). "Against Narrativity", in *Ratio* (new series), XVII-4.

Symmons, D. et al. (2005). "Theory of mind and mental state discourse during book reading and story-telling tasks", en *British Journal of Developmental Psychology*, 23.

Taylor, C. (1996). *Fuentes del yo*, Barcelona: Paidós.

Velleman, D. (2006). *Self to Self*, Cambridge: Cambridge University Press.