



¿Deberíamos usar la literatura para la formación moral? Sobre la disyuntiva entre formar moralmente y estetizar

POR ANDRÉS MEJÍA Y
SILVIA MONTOYA

jmejia@uniandes.edu.co
se.montoya10@uniandes.edu.co

1. Introducción

Una de las más viejas discusiones en la filosofía es posiblemente aquella acerca de la inutilidad del arte. Una variante educativa de esta discusión es que se ha presentado alrededor del uso de la obra artística para conseguir propósitos educativos. Por ejemplo, la enseñanza del arte en instituciones educativas ha sido justificada argumentando que sirve para desarrollar diversos tipos de competencias en los estudiantes, tales como habilidades de resolución de problemas o creatividad (ver Koopman, 2005). Un propósito educativo que ha llamado particularmente la atención desde hace varias décadas, y para el cual se ha solido invocar a la forma artística de la literatura, es el de la formación ética y moral. Autores reconocidos como Richard Rorty (1989), Martha Nussbaum (1990 y 2008), y Gayatri Spivak (2002) han propuesto de diversas maneras que la literatura tiene ese poder formativo moral, y de alguna manera han centrado sus esperanzas en ella. Para Rorty, en particular, la novela, la película de cine y el documental han remplazado al sermón religioso y al tratado filosófico como los principales vehículos de desarrollo moral de nuestras sociedades contemporáneas. Esto no sería solamente un hecho de la sociedad, sino incluso para él algo deseable para una sociedad liberal que reconozca su propia contingencia y adopte una actitud ironista (1989).

Hay, por supuesto, varias voces en contra de una propuesta que asigne a la literatura un papel de formación moral. Desde la conocida frase de Oscar Wilde en el prefacio a *El retrato de Dorian Gray*, que afirma que “la literatura no puede ser moral ni inmoral, solo bien o mal escrita”, diversos autores han reclamado una autonomía de lo estético



con respecto a lo ético y desde ahí han argumentado en contra de su uso con propósitos moralizadores (ver por ejemplo Oakeshott, 1962; y Todd, 2014). En una frase contundente, Campbell lo expresa de la siguiente manera: “Los poemas fueron creados para su goce estético, para su disfrute. Cualquier actividad que escape a este objetivo opaca su belleza” (2002, p.18). La producción de este goce en la experiencia misma sería lo central y posiblemente el único propósito legítimo del arte en general y de la literatura en particular, ya sea enunciado en términos de *placer*, como en Jauss, o de *dicha*, como en Barthes (Cook, 1987). Es importante anotar que el goce no tiene que ser necesariamente un placer momentáneo, ya que puede constituirse en un modo de satisfacción mucho más amplio y general (Koopman, 2005).

En este artículo presentamos una contribución a esta discusión. En particular, intentaremos mostrar que los argumentos que proponen que la literatura solo debería servir a propósitos estéticos —como la experiencia estética misma—, y no servir a propósitos moralizantes, se basan en una falsa dicotomía. La inexistencia de dicha dicotomía se constituye en lo que llamaremos *la condición básica* para rechazar el argumento en contra del uso moralizante de la literatura. Nuestro argumento, sin embargo, irá más allá, para proponer la existencia de una *condición fuerte*: al menos en algunos casos, una aproximación moralizante y una aproximación estetizante a la literatura en la educación van a reforzarse mutuamente, de modo que cada una sin la otra verá reducidas sus posibilidades.

Comenzaremos haciendo una presentación breve de la discusión actual de la literatura, haciendo solo una mención rápida de los argumentos acerca de la posibilidad o imposibilidad de que la literatura sirva como vehículo de formación ética. Pasaremos luego a revisar aquellos que, suponiendo que eso sí es posible, discuten su deseabilidad. En ese momento, presentaremos nuestro argumento por una condición fuerte, y con ello intentaremos demostrar que es posible contribuir a un propósito estetizante de la literatura desde una aproximación formadora moral, a la vez que es posible contribuir a un propósito de formación moral desde una aproximación estetizante a la literatura.



2. ¿Es posible que la literatura forme moralmente?

Uno de los principales argumentos para sugerir que la literatura no puede formar moralmente consiste en la idea de que ella no provee justificaciones. Desde el *Teeteto* de Platón, se afirma que el conocimiento debe tener una justificación racional; como la literatura no da justificaciones, a lo sumo podría *moralizar* de una manera irreflexiva e irracional. Pero esto no es lo mismo que *proveer una formación moral*.¹ Ahora bien, aunque este puede ser un argumento seductor, podemos señalar al menos dos problemas con él. El primero consiste en que se centra solamente en la obra de literatura, como si esta debiera proveer todo lo necesario para la formación moral. Es claro, sin embargo, que es en el proceso de lectura y no solamente en la obra en sí misma, donde podemos decir que se produce o no la formación moral. No considerar esto es, precisamente, el error que ha sido señalado acerca de la clasificación de Rorty (1989) de los tipos de obras según su función terapéutica o de contribución a la formación moral. De alguna manera, es como si se pensara que una obra particular va a producir siempre el mismo efecto en sus lectores (Stow, 2006). Pero la objeción más clara a esta idea es la formulada de manera anecdótica y algo informal, pero no por eso poco contundente, por Ruthven: “A pesar de su familiaridad con los clásicos, los profesores [universitarios] de literatura no parecen llevar mejores vidas que otras personas, y a menudo manifiestan una despiadada crueldad en el momento de señalarse mutuamente sus errores” (1979, p.184, trad. nuestra)². Es importante decir entonces que, si bien es cierto que cada individuo tendrá un proceso de lectura diferente, sería de todos modos tarea de la pedagogía buscar que dichos procesos sean lo más significativos posibles para una formación moral.

¹ Aunque algunos autores distinguen la ética de la moral sugiriendo que la primera es la reflexión crítica sobre la segunda, nosotros preferimos no adoptar esa distinción debido a que la idea de una *reflexión crítica*, por sí misma muy racionalista, nos parece demasiado restrictiva. Nos quedamos aquí, por lo tanto, con una distinción entre moralizar y formar moralmente, sin restringir esta última al desarrollo de competencias de reflexión crítica.

² Carey (2006) propone este mismo argumento con relación al arte en general, hablando ya no de los profesores universitarios sino de los reyes y papas de la historia europea, quienes vivieron sus vidas en contacto cercano diario con obras de arte de calidades maravillosas.



El segundo problema proviene de suponer que la única manera de formar moralmente es proveyendo herramientas para *determinar* cuál es el curso de acción o el comportamiento más apropiado moralmente en una situación dada. Sin embargo, la formación moral se manifiesta en cualquier aprendizaje o desarrollo que contribuya a actuar o a vivir la vida de una mejor manera en un sentido moral. Como ha sido señalado por Carroll (2000), es posible pensar que “el valor educativo del arte [y la literatura en particular] reside en su poder para cultivar nuestros talentos morales”, tales como nuestras “capacidades de discriminación perceptual o de comprensión moral”, o incluso nuestro “sentido de cómo emplear los principios morales abstractos de manera inteligible y apropiada” en situaciones particulares (pp.367-368, trad. nuestra). En este sentido, la literatura puede contribuir al desarrollo de ciertas habilidades y sensibilidades que son necesarias, aunque no sean suficientes, para la formación moral.

Existe otro argumento relacionado, que rechaza la posibilidad de que la literatura pueda formar moralmente. Carroll lo ha llamado de “trivialidad cognitiva”. Este argumento propone que “en general, las tesis morales asociadas con las obras de arte son usualmente solo verdades de Perogrullo” (2000, p.354, trad. nuestra). La idea es que no se aprenden nuevos principios morales después de leer una novela. Más bien, la cuestión sería al revés: gracias a que ya tenemos un cierto conocimiento de principios morales, somos capaces de comprender y disfrutar las novelas en las cuales aparecen dichos principios, ya sea porque se cumplen, porque se incumplen, o porque entran en tensión con otros principios morales. Un problema con este argumento consiste en que este se basa en una idea demasiado reducida y racionalista de en qué consiste el conocimiento moral. Cuando se reconoce que este no es solo de naturaleza proposicional, sino que involucra competencias cognitivas como el reconocimiento de dilemas o problemas morales, además de otros elementos como actitudes y sensibilidades, se puede ver que involucra asuntos como los referidos más arriba acerca del cultivo moral (ver Marples, 2014).

Para concluir esta sección, señalamos varias distinciones que hemos usado aquí y que son importantes para la comprensión de los argumentos subsiguientes. Desde la



primera planteamos que el argumento no es acerca de una función moralizante de la literatura, sino de su contribución a una formación moral. Una segunda distinción aparece entre tomar a la obra literaria o al proceso de lectura como lo que contribuye a la formación moral. Desde aquí proponemos que, sin descartar que pueda haber unas obras más propicias que otras para la formación moral, para unos lectores particulares en unas situaciones particulares, es la noción más amplia de *proceso de lectura* la que nos atañe. El proceso de lectura incluye, por supuesto, el acompañamiento que el lector pueda recibir y las conversaciones en las que pueda participar alrededor de una obra literaria. Una tercera distinción es aquella entre el conocimiento proposicional y el conocimiento moral. Este último, mucho más amplio, no puede reducirse a ser solo del tipo proposicional.

3. ¿Es deseable que la literatura forme moralmente? El argumento en contra

En esta sección presentaremos unas discusiones ligeramente diferentes a las de la sección pasada. Ahora se trata de, dando por supuesto que sí es posible para la literatura formar moralmente, ver si esto es deseable. Aunque parecería una trivialidad pensar que formar moralmente es bueno, estas discusiones se van a centrar en el problema de si al hacerlo estamos reduciendo las posibilidades estéticas de la literatura. Como en la frase de Campbell citada antes, la pregunta es si cualquier actividad que proponga objetivos diferentes del goce estético de la literatura va a “opacar su belleza”.

Un argumento en contra, de naturaleza amplia, es el de la postura que se reconoce como *esteticismo* y que Carroll (2000) llama *autonomismo*. En sus palabras, “este argumento concluye que el arte y la ética son dominios autónomos en sus valores y, por lo tanto, los criterios del dominio ético no deben importarse para evaluar el dominio estético” (2000, p.351, trad. nuestra).³ De aquí se derivaría que “las obras de

³ Giovanelli (2007) ha sugerido que la postura autonomista descrita por Carroll es poco interesante, ya que es tan extrema que nadie la sostendría. El argumento de Giovanelli se centra en el problema de juzgar moralmente una obra de arte. En este artículo, nosotros estamos más interesados en la idea de la existencia de valores irreducibles entre la ética y la estética y la problematización que sobre esto aparece al poner una actividad netamente orientada a lo estético, al servicio de valores éticos. Por esta razón, no nos ocuparemos de la objeción de Giovanelli.



arte (...) son valiosas en sí mismas y no por su servicio a otros propósitos tales como el mejoramiento o la iluminación moral” (*ibid.*). Esta postura es ciertamente la de autores como Oakeshott (1962), para quien no solo es un sinsentido juzgar moralmente a los personajes de las obras literarias, sino que el valor de cada uno de los tipos de experiencia humana (las diferentes voces de su conversación de la humanidad) es propio y único, de modo que su puesta al servicio de otros valores constituye una reducción de la riqueza de la conversación humana. Poner el arte al servicio de valores que no sean puramente estéticos sería instrumentalizarlo y, con esto, pervertirlo, ya que una característica central del arte sería su inutilidad. Otra variante de este argumento ha sido formulada recientemente por Todd (2014). Ella toma como base una experiencia de un escritor argentino que relata cómo su maestro de literatura en el colegio, quien les enseñó de una manera inspiradora a él y a sus compañeros a amar la literatura y fue un factor clave para que él mismo se convirtiera en escritor, al mismo tiempo pasaba a la dictadura argentina de la época información acerca de sus estudiantes y sus familias, y como tal tuvo responsabilidad en las desapariciones de muchos de ellos. Esto último, sin embargo, no se supo hasta mucho después de que ellos terminaron sus estudios en el colegio. Esta experiencia, para Todd, pone en relieve la imposibilidad de tomar una determinación sobre cómo juzgar de manera unívoca a este maestro, quien cometió actos aterradores desde una perspectiva moral pero fue un maravilloso profesor de literatura.

Es importante comenzar por decir que el problema de la instrumentalización es que, llevada esta idea al extremo, eliminaría de plano cualquier posibilidad de que el arte pueda hacer parte de un proceso educativo. Esto lo podemos ver en el hecho de que todo proceso educativo siempre se proyecta hacia algo más que la experiencia del proceso en sí mismo. Es decir, todo proceso educativo es instrumental, aunque no sea solo eso, porque hace referencia a la vida del estudiante en el futuro, por fuera de la escuela, etc. Por supuesto, y como ya lo sugirió Dewey, no debe ser solo instrumento (1997). Su formulación es posiblemente la más iluminadora aquí: una experiencia educativa es valiosa tanto porque cuenta por sí misma como porque permite nuevas



experiencias enriquecidas en el futuro. De esta manera, una experiencia educativa es instrumental a la vez que no lo es.

¿Cómo, entonces, podemos hablar del arte y lo estético en la educación? Aprovechamos la formulación desde Dewey para plantear la idea de una *aproximación educativa estetizante a la literatura*: sería un conjunto de situaciones y acciones que busquen facilitar, propiciar, permitir o enriquecer en los estudiantes el tener experiencias estéticas en la lectura de obras literarias tanto en la escuela misma (p.e. al disfrutar un libro que se lee en clase) como por fuera de ella tanto en el tiempo como en el espacio (p.e., al desarrollar amor por la lectura o aumentar la sensibilidad hacia las historias y los personajes). Su naturaleza educativa es la que interviene para sugerir que no se trata solo de la experiencia estética con la obra literaria en la clase, sino también lo que esa experiencia permite para las experiencias futuras con la misma o con otras obras literarias.

De modo similar, podemos formular la idea de una *aproximación formativa moralmente a la literatura*: sería un conjunto de situaciones y acciones que busquen facilitar, propiciar, permitir o enriquecer en los estudiantes el tener experiencias emocionales y reflexivas alrededor de la definición y las acciones para llevar una vida buena, tanto en el presente como en el futuro. Esta aproximación formativa moralmente, para serlo, en palabras de Carroll (2000), tendría entonces que permitir al estudiante el desarrollo de sus habilidades y sensibilidades morales. Algo que intentamos con esta formulación, entre otras cosas, es tranquilizar al lector que pueda todavía estar pensando que una propuesta de formación moral desde la literatura va a ocuparse solamente de la lectura de obras literarias cuyos protagonistas son ejemplos de virtud, o de la lectura de fábulas con moraleja que representan la enseñanza que ella debe dejar. Ahora bien, esta enunciación de estas dos aproximaciones educativas a la literatura, una estetizante y otra formativa moralmente, nos permite aclarar un punto más: *el problema sobre si está bien tomar a la literatura en la educación como vehículo de formación moral, tiene que ver con la relación entre esas dos aproximaciones educativas, y NO con la relación entre lo ético y lo estético en sí mismos.*



Notemos que, a pesar de las variaciones que pueda haber entre los autores que presentan el argumento esteticista (o autonomista), cuando analizamos su aplicación a la educación encontramos que invariablemente formula una dicotomía. Esta se podría formular así: o buscamos propiciar una experiencia educativa estetizante con la literatura, o buscamos propiciar una experiencia formativa moralmente con ella; pero no podemos buscar las dos al mismo tiempo sin comprometer la consistencia y las posibilidades de éxito de alguna de ellas o de las dos. Esta dicotomía es, efectivamente, una incompatibilidad. Refutar su existencia de manera directa precisamente consistiría en mostrar que ninguna de las dos aproximaciones resta de la otra. A esto llamamos *la condición básica*. Una *condición fuerte* es la que se presentaría cuando estas aproximaciones no solo no resten cada una de la otra, sino que sumen; es decir, cuando una aproximación estetizante se vea mejorada cuando se acompaña de una aproximación formativa moralmente, y viceversa. Si al menos en algunos casos se presenta la condición fuerte, podremos decir entonces que no solo no es indeseable para el desarrollo estético tomar a la literatura como un vehículo de formación moral, sino que esto incluso puede ser lo mejor.

Regresando a la discusión de Todd, podemos ver que su argumento se basa en la existencia una incompatibilidad entre la manera de juzgar al maestro de literatura en términos morales, y la manera de juzgarlo como profesor de literatura. Pero por un lado, lo que está formulado como una incompatibilidad es realmente solo una falta de coincidencia en el grado de lo positivo de dos juicios acerca de una misma persona. Eso no es, estrictamente hablando, una incompatibilidad. Parece serlo solo si llegamos a pensar que las calidades de un profesor de literatura son las mismas calidades que lo definen como alguien que forma moralmente a sus estudiantes. (Incluso, el argumento de Todd no se refiere directamente a la formación moral tanto como la moralidad misma del maestro en cuestión.) El problema es que, de ahí, a lo sumo se podría concluir que es posible ser buen maestro de literatura y al mismo tiempo no serlo en cuanto a formación moral se refiere. Pero no hay ningún problema con eso. Lo que no se puede hacer es concluir que si usamos la literatura como vehículo de formación moral, entonces estaremos denigrando sus posibilidades estéticas.



Es interesante ver que, en general, los autores que han propuesto una formación moral desde la literatura han descuidado el asunto de lo estético en la exposición de sus ideas. Este es probablemente el caso de Rorty y, posiblemente en menor medida, también el de Nussbaum.

Después de esta discusión, podemos ahora pasar a nuestro argumento principal, que busca mostrar que, al menos en ciertos casos, se da la condición fuerte en la relación entre la aproximación educativa estetizante y la formativa moralmente a la literatura.

4. Por qué una aproximación formativa moralmente puede estetizar

El eje de este argumento puede plantearse así: al menos en algunos casos —posiblemente la mayoría— la experiencia estética alrededor de una obra de literatura se vería seriamente disminuida si el lector no comprende la historia. Comprender la historia a su vez implica comprender las situaciones por las cuales pasan los personajes que se encuentran en ella. Ahora bien, las historias que se narran en la literatura son en el fondo fundamentalmente humanas, independientemente del tipo de personajes que el autor haya elegido. Como la vida humana está constituida por individuos y grupos que deciden y actúan a partir de sus pensamientos, emociones y deseos —elementos directamente constitutivos de la moralidad—, que ocurren en un marco normativo, en ella siempre habrá elementos morales⁴. De esta manera, comprender la historia en una obra literaria implica comprender sus asuntos morales. El argumento concluye al notar que comprender los asuntos morales de una historia narrada en una obra literaria es un elemento central de una aproximación formativa moralmente, si bien es claro que no es suficiente.

Es claro que la dimensión estética de una obra literaria no depende exclusivamente de la historia que cuenta. No pretendemos decir que sí lo hace. Nuestra premisa es que la comprensión de la historia, con los dilemas, decisiones y emociones de sus personajes,

⁴ Por supuesto, aquí NO nos estamos refiriendo a la moralidad como las formas particulares romana o cristiana de enfrentarse a las preguntas sobre el tipo de persona que vale la pena ser o el tipo de vida que vale la pena llevar, así como sobre sus implicaciones en cada momento de la vida. Al hablar de la moralidad, aquí estamos refiriéndonos a *cualquier* modo de enfrentarse a esas preguntas.



sí es un componente importante de la experiencia estética de la literatura en particular, y de las artes narrativas en general.

Es importante siempre acotar el alcance del argumento. Algunas obras han sido tradicionalmente leídas de una manera más cercana a esto que acabamos de describir. Este es el caso de las novelas psicológicas del siglo XIX, cuya comprensión parece ser más difícil si no se logra entender de manera profunda las decisiones y elecciones que realizan sus personajes, junto con los sentimientos morales que los acompañan. Sin embargo, otras lo han sido menos, como es el caso de algunas novelas detectivescas cuya lectura para muchos se puede centrar más en el proceso deductivo de resolución de unos acertijos investigativos. Aquí vale la pena mencionar dos asuntos. El primero consiste en que en todos los casos la comprensión de la historia pasa por entender las decisiones que toman los personajes y el marco normativo en el que estas ocurren. Esto, así como por sentado este marco normativo y lo aceptemos sin cuestionarlo. El segundo punto está relacionado con el primero: existen diferentes grados de criticidad en los que es posible prestar atención a los diferentes elementos morales que aparecen en una historia, así como diferentes asuntos y diferentes *capas* a los que podemos prestar atención. La idea de diferentes capas interpretativas es propuesta por Phelan, quien la presenta así: “La situación comunicativa doblada de la narración de ficción... –alguien contándonos que alguien le está diciendo a alguien más que algo ocurrió– es en sí misma una situación ética dispuesta en capas” (citada en Cosgrove, 2007, p.3). La idea consiste en que el lector debe considerar en su interpretación los aspectos comunicativos de todas estas capas relacionales, en las cuales alguien (un personaje, el autor, o el lector mismo) realiza algo desde una postura particular y con unos intereses particulares. El autor mismo, por ejemplo, representa una voz que narra y que también puede ser interrogada en cuanto a su perspectiva.

Este punto es particularmente interesante, porque nos sugiere que cualquier obra literaria puede ser leída de una manera más o menos compleja en cuanto a lo moral. Por ejemplo, será posible leer *Anna Karenina* como una descripción plana de hechos que se suceden los unos a los otros, sin pasar por los dilemas morales de la



protagonista. Igualmente, es posible leer la fábula *El pastorcito mentiroso* intentando comprender no solo lo que hace el pastorcito, con sus razones, deseos y emociones, sino también preguntándonos por la manera en la que el autor presenta la historia y a sus personajes, lo que elige incluir y lo que deja por fuera. Estas diferentes lecturas pueden ser más o menos pertinentes para un lector en un momento dado en cuanto a su experiencia lectora y a sus posibilidades de un goce estético.

Vale la pena anotar que esta idea que proponemos de que una aproximación que contribuya a la comprensión de la historia narrada en una obra literaria contribuye a experimentarla estéticamente de forma satisfactoria, es compatible con las propuestas de varios autores en la actualidad (Leder et al., 2004). Exactamente cómo ocurre esto en la literatura es un asunto más difícil. Sin embargo, existen algunas teorías. La de Leder et al. parte de formular la obra de arte como un acertijo que debe ser resuelto, y su resolución produciría satisfacción. Una más completa es la de Jauss, proveniente del psicoanálisis, que sugiere que es la identificación que experimenta el lector con los personajes de una historia la que provee las condiciones para una experiencia de goce estético (Cook, 1987). Esta identificación implica una comprensión del mundo moral del personaje.

La conclusión, para repetirla, es que una aproximación formativa moralmente a la obra literaria puede enriquecer la experiencia estética de goce, precisamente porque ayuda al lector a apreciar la complejidad moral de la historia narrada.

5. Por qué una aproximación educativa estetizante puede formar moralmente

Pasamos ahora a explorar la relación contraria a la examinada en la sección anterior. Comenzamos enunciando dos maneras bastante generales en las que, de manera posiblemente poco polémica, una aproximación educativa estetizante contribuiría a la formación moral. La primera es que, como lo sugiere Robinson (2005) en su discusión sobre el papel de las emociones en la lectura, el goce estético de una obra literaria —lo cual es un propósito de la aproximación estetizante— ayuda a enganchar al lector. Esto es trivialmente necesario para que el lector pueda pasar por un proceso educativo de



formación moral desde la literatura. Una segunda manera es la sugerida por Barthes: el hecho de que una experiencia estética tenga un valor intrínseco puede educarnos hacia una experiencia más significativa de la vida, enseñándonos a no asignar un valor instrumental (o incluso monetario a las experiencias que valoramos (Cook, 1987). Ninguna de estas dos contribuciones es de interés particular para este artículo, entre otras razones porque desde ellas una aproximación educativa estetizante a la literatura solo aparecería de una manera puramente contingente. Podría ser reemplazada por cualquier otra cosa: se podría motivar a los estudiantes a leer con otro tipo de incentivos, y la apreciación de lo desinteresado en la vida podría también darse a través de otras actividades. (El arte no es lo único inútil, en este sentido.)

Nuestro argumento se puede resumir en lo siguiente: la aproximación estetizante nos debe ayudar a disponernos a una experiencia estética. Esta disposición hacia lo estético es una que, se puede argumentar, abre nuestras facultades y sentidos hacia la emoción en el encuentro con la obra. En una obra literaria, debido a su condición narrativa, esta apertura emocional involucra disponerse a experimentar emociones y sentimientos con los personajes —empatía— o hacia ellos —como compasión y ternura, o sentimientos morales de indignación, resentimiento o admiración, entre otros—. Este emocionar del lector alrededor de los personajes de una obra es una condición central para la comprensión de los asuntos morales que configuran la historia narrada en la obra. Y esta comprensión de los asuntos morales es posiblemente el elemento fundamental de una aproximación formativa moralmente desde la literatura.

Como aclaración, es necesario decir que la apertura emocional no se reduce solamente a las emociones centradas en los personajes de la obra. Existe por supuesto una apertura emocional hacia la forma también. Sin embargo, en la literatura y las artes narrativas en general el involucramiento emocional del lector con los personajes es un aspecto particularmente importante para el desarrollo de la experiencia estética.

Creemos que es necesario desarrollar y comentar ahora dos elementos del argumento. El primero de ellos es la idea de que una aproximación educativa estetizante nos debe disponer en el sentido de una apertura emocional. Nos remitimos a la noción de



actitud estética, la cual consiste en una preparación de las propias facultades y sentidos para abrazar una experiencia estética (Calvo-Merino, 2010), y aparece especialmente cuando asistimos a una galería de arte o a un concierto. Esta idea, que es retomada por los psicólogos y neuropsicólogos en la actualidad, proviene al menos de autores como Shaftesbury, Hutcheson y Kant. Esta actitud, la cual permite las experiencias de goce estético, requeriría de la persona que “interactúe con el objeto como obra de arte” (Cupchik et al., 2009, p.85, trad. y cursivas nuestras). Algunos estudios desde la neuropsicología sugieren que se puede controlar parcialmente desde la conciencia, pero que también se puede entrenar, y que involucra la activación de regiones en el cerebro distintas de aquellas que se activan en procesos de observación basada en el reconocimiento de categorías semánticas. Dentro de ellas, es importante notar que en particular parecen activarse regiones relacionadas con las emociones (*Ibid.*). Este trabajo de los neuropsicólogos referidos parece sugerir algo que corresponde muy bien a lo que ya había sido propuesto también por Dewey: la experiencia estética involucra al individuo en su tiempo presente, con todas sus facultades y sensibilidades proyectadas sobre la experiencia misma (1980).

El segundo elemento del argumento que consideramos importante desarrollar es el que relaciona las emociones con la moralidad. El primer paso de esta relación proviene de la idea propuesta por algunos autores de que la comprensión profunda de una historia humana requiere de un involucramiento de las propias emociones de quien comprende (ver Goldie, 2000 y Robinson, 2005). En palabras de Robinson, “además de interesarnos y de recompensarnos con placer o displacer la atención que prestamos a una novela, nuestras respuestas emocionales también pueden jugar un papel crucial en la manera en la que la comprendemos e interpretamos. Las emociones sirven para alertarnos sobre aspectos importantes de la historia tales como la trama, los personajes, las situaciones y los puntos de vista” (2005, p.107, trad. nuestra). El punto en general consiste en que comprender una situación humana no se reduce a poder describir qué está pasando en ella, sino que requiere adicionalmente saber cómo es que eso esté ocurriendo. Este otro tipo de conocimiento o comprensión acerca de los personajes de una obra literaria, se desarrolla mediante el



involucramiento emocional del lector. Como lo menciona Robinson, hablando sobre un pasaje de Anna Karenina en el que ella ha ido a ver a su hijo a escondidas pero debe salir precipitadamente de la casa sin cumplir del todo con lo que quería, “es a través de nuestra respuesta emocional a este pasaje que nos damos cuenta de lo conmovedora que es su situación y por lo tanto adquirimos una comprensión más profunda y más completa de la obra” (p.111, trad. nuestra).

Lo moral se relaciona a su vez de múltiples maneras con las emociones. A pesar de las largas discusiones al respecto en la literatura filosófica, podemos reconocer que, como mínimo, para la moralidad juegan papeles importantes las emociones de quien actúa (por sus motivaciones), de quien recibe la acción⁵ (en el cálculo de las consecuencias producidas o probables de ser producidas por la acción), y de quien comprende y juzga la acción (en su comprensión de la acción, como en la discusión de Robinson, y en los sentimientos morales que conllevan juicios sobre la moralidad de la acción) (Mejía, Almanza y Perafán, 2013). Desde la discusión anterior, podemos afirmar ahora que la comprensión profunda y cabal de una historia narrada en una obra literaria involucrará inevitablemente las emociones del lector en cuanto pueda acercarse un poco, empáticamente, a las emociones de los personajes que en una historia actúan, reciben las acciones, o comprenden y juzgan esas acciones, a la vez que en cuanto pueda experimentar emociones dirigidas hacia esos personajes. Dentro de estas emociones que se dirigen hacia los personajes se encuentran los sentimientos morales, que incluyen la indignación, la admiración moral, y la compasión. Esa comprensión integral de la historia es un factor esencial para la formación moral.

6. Para concluir

Puede verse este artículo como un intento por mostrar que en varios casos la pretendida incompatibilidad entre una aproximación educativa estetizante y una aproximación formativa moralmente a la literatura no se sostiene. Además, y de manera más importante, que en muchos casos se presenta la condición fuerte de que se refuerzan mutuamente. De esta manera, para estos casos, se podría decir que la

⁵⁵ Es decir, quienes sufren o gozan como consecuencia de la acción.



literatura en la educación puede ser una formación hacia lo estético *porque* se basa en lo ético, a la vez que una formación hacia lo ético *porque* se basa en lo estético.

Visto así, podemos decir que el resultado es una victoria para quienes pretenden usar la literatura como vehículo de formación moral. Pero no es una victoria completa, sino tal vez a medias, porque la alineación entre lo ético y lo estético en la literatura en la educación no tiene por qué darse siempre, en todos los casos, con todas las obras literarias ni con todos los estudiantes lectores en todos sus momentos de vida. No se trata tampoco de reducir toda la experiencia literaria en las instituciones educativas a aquellas que sean más propicias para la formación moral. A pesar de esto, creemos que incluso esta victoria a medias puede de todos modos ser muy significativa.



Referencias

- Calvo-Merino, B. (2010). Neural mechanisms for seeing dance. En B. Blässing, M. Puttke, y T. Schack (Eds.), *The neurocognition of dance: Mind, movement and motor skills*. Londres: Psychology Press.
- Campbell, Y. (2002). Geografías Traviesas: una propuesta lúdica para el disfrute estético de la lectura en el aula. *Revista Ciencias de la Educación*, 2 (19), 185-202.
- Carey, J. (2006). *What good are the arts?* Nueva York: Faber & Faber.
- Carroll, N. (2000). Art and ethical criticism: An overview of recent directions of research. *Ethics*, 110, 350-387.
- Cook, D. (1987). Reading for pleasure. *Poetics Today*, 8 (3-4), 557-563.
- Cosgrove, S. (2007). Literary ethics and the novel; or, can the novel save the world? The And Is papers. Australian Association of Writing. En <http://ro.uow.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1085&context=creartspapers>
- Cupchik, G., Vartanian, O., Crawley, A. y Mikulis, D. (2009). Viewing artworks: Contributions of cognitive control and perceptual facilitation to aesthetic experience. *Brain and Cognition*, 70, 84-91.
- Dewey, J. (1980). *El arte como experiencia*. Barcelona: Paidós.
- Dewey, J. (1997). *Experience and education*. Nueva York: Touchstone.
- Giovanelli, A. (2007). The ethical criticism of art: A new mapping of the territory. *Philosophia*, 35, 117-127.
- Goldie, P. (2000). *The emotions. A philosophical exploration*. Oxford: Clarendon.
- Koopman, C. (2005). Art as fulfilment: on the justification of education in the arts. *Journal of Philosophy of Education*, 39 (1), 85-97.
- Leder, H., Belke, B., Oeberst, A. y Augustin, D. (2004). A model of aesthetic appreciation and aesthetic judgments. *British Journal of Psychology*, 95 (4), 489-508.
- Marples, R. (2014). Art as moral understanding. Ponencia presentada en el *Congreso anual de la Sociedad Británica de Filosofía de la Educación (PESGB)*, Oxford, marzo de 2014.



- Nussbaum, M. (1990). *Love's knowledge. Essays on philosophy and literature*. Nueva York: Oxford University Press.
- Nussbaum, M. (2008). *Paisajes del pensamiento: La inteligencia de las emociones*. Barcelona: Paidós.
- Oakeshott, M. (1962). The voice of poetry in the conversation of mankind. En *Rationalism in politics and other essays*. Londres: Methuen.
- Robinson, J. (2005). *Deeper than reason. Emotion and its role in literature, music, and art*. Oxford: Clarendon.
- Rorty, R. (1989). *Contingency, irony, and solidarity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ruthven, K.K. (1979). *Critical assumptions*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Spivak, G. (2002). Ethics and politics in Tagore, Coetzee, and certain scenes of teaching. *Diacritics*, 32 (3-4), 17-31.
- Stow, S. (2006). Reading our way to democracy? Literature and public ethics. *Philosophy and Literature*, 30 (2), 410-423.
- Todd, S. (2014). Ponencia presentada en el simposio *Filosofía, literatura y educación*, en el *Congreso anual de la Sociedad Británica de Filosofía de la Educación* (PESGB), Oxford, marzo de 2014.