

# LITERATURA, VIRTUDES Y EDUCACIÓN MORAL

MARÍA GARCÍA AMILBURU

Universidad Nacional de Educación a Distancia

La educación moral abarca los ámbitos afectivo, intelectual y volitivo del ser humano, por lo que parte de esta educación consiste en ofrecer a los educandos conocimientos y ejemplos que ilustren vidas humanas logradas. La lectura de narraciones puede contribuir muy favorablemente a esta tarea. Pero aun siendo necesario saber lo que hay que hacer para obrar bien, esto no es suficiente porque, además de saber, hay que obrar de acuerdo con el bien que se conoce; y para eso es imprescindible el desarrollo de hábitos operativos que faciliten el buen obrar, en otras palabras, la práctica de la virtud.

**Palabras clave:** Educación moral, Narraciones, Virtudes, Ejemplos, Ideales.

## Introducción

Suele afirmarse que una de las principales tareas de las instituciones educativas consiste en preparar a los estudiantes para la vida, pero las dificultades que se plantean en la existencia real apenas se parecen a las pruebas de evaluación a las que se les somete en la mayor parte de las asignaturas del currículo. Los problemas existenciales, de índole marcadamente moral, sólo en muy raras ocasiones tienen una única solución correcta, porque se trata de cuestiones delicadas que se presentan a veces bajo la forma de dilemas con posibles respuestas mutuamente excluyentes. Sin duda, haber tenido contacto con situaciones semejantes a través de la lectura de lo que llamamos «grandes relatos» puede servirnos de ayuda a la hora de tomar decisiones acertadas que afectan a nuestra propia vida en cuanto personas singulares y como ciudadanos responsables que desean actuar rectamente y mantener unas relaciones adecuadas y respetuosas con sus semejantes.

Sin embargo, ilustrar el entendimiento y la imaginación, para que una persona conozca lo que sería conveniente hacer en una situación concreta, no garantiza de por sí la actuación recta. Para actuar bien, además de la instrucción y el ejemplo es necesario ejercitarse en la práctica de la virtud.

En este artículo se analiza el beneficioso, aunque insuficiente, influjo que la literatura puede desempeñar en el ámbito de la educación moral.

## Algunos implícitos básicos

Antes de proseguir, parece oportuno señalar cuáles son los supuestos de los que se parte —lo que la tradición hermenéutica llamaría los «implícitos del discurso»—, porque sólo teniéndolos presentes es posible establecer un diálogo, también de carácter crítico si es el caso, entre quien escribe y el lector.

*María García Amilburu*

Los tres ejes de coordenadas que configuran el espacio intelectual que se contextualiza en estas páginas son los siguientes:

- a) Existe una diferencia real entre el bien y el mal, entre la verdad y el error, aunque sus límites no se nos presenten siempre de manera diáfana. Se puede afirmar, por tanto, que hay comportamientos que son moralmente buenos y otros que no lo son.
- b) Las personas somos agentes morales y todos los actos humanos libres son susceptibles de calificación moral. En este sentido, la «moralidad» no es una característica más que «posea» el hombre, sino más bien algo que «es», y que constituye una dimensión esencial de su naturaleza.
- c) Los humanos no nacemos sabiendo distinguir espontáneamente el bien del mal, ni actuamos bien sin esfuerzo; por lo tanto, es necesario aprender a hacer el bien, es decir, hemos de ser educados moralmente.

En este contexto, entiendo que la educación moral es la tarea formativa que trata de ayudar a cada persona para que adquiera la autonomía necesaria para obrar de acuerdo con lo que considera que es bueno hacer después de haberse informado adecuadamente. Esta educación moral es normativa por su propia naturaleza: no se reduce a la descripción de cómo somos y actuamos, sino que se orienta a la consecución de la excelencia humana: lo óptimo, lo que nos perfecciona y hace felices.

### **Diversas concepciones de la educación moral**

La primera cuestión de la que se ocupa la educación moral consiste en determinar el modo más adecuado de llevar a cabo esa labor de ayuda orientada a promover el obrar perfecto, la acción buena, moralmente recta. Y aquí es donde se producen las principales discrepancias entre las distintas tradiciones filosóficas, pues se han dado respuestas muy variadas a esta pregunta a lo

largo de la historia. Recordaremos brevemente las más significativas, siguiendo la exposición que hace Carr (2005). Cada una de estas posturas expresa un modo diferente de entender las características propias del razonamiento, la acción y la educación moral.

#### **Educación moral basada en la ética de principios**

La ética de principios encuentra su formulación paradigmática en la filosofía kantiana. Podemos también descubrir resonancias de este planteamiento ético, de marcado carácter intelectualista, en las morales consecuencialistas y utilitaristas, siendo posible reconocer asimismo su influencia en la teoría de los estadios del desarrollo moral de Kohlberg y en los planteamientos más recientes de Apel, Habermas o Rawls. Su rasgo más destacado consiste en que se formula como una ética de reglas que se convierten en principios trascendentales del buen obrar.

La educación moral que se desarrolla apoyada en estos presupuestos teóricos de matriz kantiana es una tarea centrada casi exclusivamente en el cultivo de las capacidades cognoscitivas de índole racional, y aspira a que el sujeto adquiera la máxima autonomía moral. Se trata, por tanto, de una educación moral de corte cognitivo e intelectualista que, en cierta medida, podría recordar los planteamientos de la ética socrática.

#### **La educación moral basada en la ética del cuidado**

Frente a este primer modo de concebir la naturaleza de la ética y la educación moral, se alzan actualmente las voces de la llamada «ética del cuidado», que sustituye el papel rector de las reglas y los principios trascendentales por los aspectos afectivos de la vida humana, centrandó su atención en el contexto, la diferencia y lo cotidiano. Los trabajos de Gilligan o Noddings

—en los que se perciben algunas trazas del psicoanálisis de corte feminista—, y los de autores como Tylor o Rorty podrían situarse, *grosso modo*, dentro de este apartado.

Esta concepción de la vida moral tiene el peligro de ser excesivamente particularista y puede terminar conduciendo hacia posiciones cercanas al relativismo moral. Por otra parte, no posee, o no ha encontrado aún, una sistematización teórica consistente sobre la que pueda sustentarse.

### Educación moral basada en la ética de las virtudes

Frente a estas dos concepciones de la ética y la vida moral —que podríamos llamar la ética de las reglas y la de las intuiciones, respectivamente—, hay autores que proponen, en consonancia con la tradición aristotélica, una ética basada en el desarrollo de las virtudes —intelectuales, afectivas y morales— de la persona.

En efecto, Aristóteles fue el primer filósofo que sistematizó un tratado sobre las virtudes y una ética basada en ellas. Como señala en la *Ética a Nicómaco* —tema al que volveremos más adelante— la naturaleza humana tiene las disposiciones que son necesarias para desarrollar las virtudes (Aristóteles, 1999: II, 1103 a 24-26). Sin embargo, aunque esas disposiciones naturales potencialmente positivas del ser humano constituyan la condición de posibilidad de las virtudes, estas inclinaciones necesitan un «refinamiento racional» para que se actualice de hecho este potencial. Y en eso consiste fundamentalmente la educación moral. Quienes sostienen una concepción de la ética basada en el crecimiento de las virtudes consideran moralmente educada a la persona que posee unas virtudes —cognitivas, afectivas y operativas— que le permiten actuar bien (Escámez, 1998).

Por eso, como señala Bennett, la educación moral se puede describir como el entrenamiento

del corazón y la mente hacia el bien, y abarca muchos factores: el conocimiento de reglas y preceptos, la instrucción explícita, la exhortación, el ejemplo moral y la práctica de las virtudes (Bennett, 1993), porque para obrar bien no basta *conocer* qué es bueno para el hombre en una situación concreta; además, hay que *querer* actuar de esa manera, y *hacerlo* efectivamente.

### Acciones libres, moralidad y sentimientos

Sólo los actos libres son susceptibles de calificación moral, entendiendo por actos libres o *voluntarios* aquellas acciones que proceden de un principio intrínseco con conocimiento del fin; es decir, a los actos *conscientemente originados por la persona* (García Amilburu, 2003). La *voluntariedad* es la cualidad propia de los actos humanos que designa el modo peculiar en que la voluntad tiende a su fin; un fin *que se percibe como un bien*. Todo acto voluntario es susceptible de recibir una calificación moral porque en él se cumplen las cuatro notas siguientes (Rodríguez Luño, 2001):

- a) *Se trata de un acto consciente*. Esto significa que la acción libre ha sido proyectada deliberadamente. Este proyecto incluye, por tanto, un juicio intelectual en la estructura misma del acto. Sin embargo, es importante no confundir la *deliberación* del proyecto con la *reflexión* posterior que pueda hacerse sobre él; porque esta reflexión posterior no es un elemento necesario para que la acción sea libre.
- b) *Está guiado y ordenado por la razón práctica*. La función intelectual que se encarga de dirigir la acción libre es la razón práctica, que es la función del entendimiento que se ocupa de considerar *la verdad de la acción*.
- c) *Tiene un carácter activo*, porque se trata de un acto que es promovido positivamente por la persona; no es algo «que le sucede». En ese sentido, el agente es dueño —y por tanto responsable— de la acción que realiza.

María García Amilburu

d) Es *autorreferencial*. Contrariamente a lo que sucede en los actos de conocimiento, querer algo implica una cierta identificación del sujeto con el bien al que tiende; por eso la persona queda comprometida en el acto mismo de su voluntad. Como señaló acertadamente Kierkegaard, *al elegir algo me elijo a mí mismo*, porque me vinculo de algún modo al objeto de mi elección.

Los sentimientos —a lo largo de este artículo voy a emplear las palabras «afecto», «emoción» y «sentimiento» como sinónimos, porque en el contexto de este trabajo no considero relevante especificar las diferencias que existen entre estas realidades— han sido equiparados en ocasiones a los impulsos animales, sin conexión con el conocimiento intelectual y la capacidad de juicio. En otros casos, se les ha considerado episodios interiores exclusivamente privados e incommunicables. Aquí, por el contrario, y de acuerdo con la tradición filosófica clásica, rehabilitada recientemente por autores como Martha Nussbaum, entre otros, los entendemos como el modo en que se ve afectada la persona tras la valoración de la realidad.

El proceso por el que se suscita un sentimiento comienza con la recepción de *información* acerca de la realidad que se obtiene gracias a la *sensación*. Esta información es *valorada* por la cogitativa, que emite un juicio sensible sobre la conveniencia o nocividad del objeto conocido para el viviente; como resultado de esta valoración, se experimenta una tendencia de atracción o repulsa hacia la realidad conocida y evaluada. Esta tendencia provoca en el cuerpo y en la psique del ser vivo una *resonancia* a la que llamamos emoción, afecto o sentimiento. Los *sentimientos* son, por tanto, las perturbaciones que experimenta el sujeto tras la valoración sensible de la realidad y su consecuente deseo o rechazo (Vicente Arregui y Choza, 1991).

En toda emoción se integran tres elementos: la *emisión de un juicio de valor* / acerca de la importancia que tiene para nuestro *bienestar* y

*felicidad* / un *objeto externo* que no está completamente bajo nuestro control (Nussbaum, 2001).

Una de las características de los sentimientos que nos interesa subrayar particularmente para nuestro propósito es que *constituyen uno de los principales motores de la acción humana*. Pero interesa comprender adecuadamente la relación que existe entre los sentimientos y las acciones libres. La *respuesta emocional* es aquella actuación que está *mediada* por el sentimiento. Las respuestas emocionales no son acciones originadas por unos principios lógico-racionales a las que se añaden después unos tintes o elementos afectivos; porque en la respuesta emocional el sentimiento actúa a modo de adverbio: se actúa *por* estar afectado por el sentimiento, no *a causa de* que el agente se vea afectado (Goldie, 2002).

Pues bien, hay que subrayar que prácticamente la totalidad de las acciones humanas tienen una connotación sentimental: hay pocos actos «asépticos» desde el punto de vista afectivo en nuestra vida. Nos resulta muy difícil actuar movidos únicamente por las ideas, y tampoco es conveniente que obremos así, pues la razón —con ser una de nuestras facultades más nobles— no es la única fuente de nuestra dignidad y, en cuanto que somos corpóreos, el corazón es un elemento esencial de nuestra naturaleza. Además, incluso cuando nos parece que actuamos movidos exclusivamente por la razón no sucede así, ya que el conocimiento intelectual comienza por la información que recibimos del mundo sensible, que percibimos precisamente *de ese modo*, porque las sensaciones están «parasitadas» por afectos que reorganizan nuestra interpretación de los datos sensoriales (Gudín, 2001).

La afectividad es el ámbito de conexión de la racionalidad con lo inconsciente, lo más primario o instintivo, con las motivaciones no confesadas y las actitudes vitales que se han originado en momentos clave de la formación de nuestra personalidad. Por eso, la afectividad indica, en gran medida, *lo que espontáneamente somos*.

Cada persona *reacciona* de acuerdo con el modo en que están estructurados sus sentimientos, aunque *pueda obrar* en contra de ellos, pues no constituyen el único motor de la acción humana, porque intervienen también otros factores de orden lógico, ético, religioso, social, etc. Por lo tanto, es por referencia a los sentimientos como en ocasiones podemos unificar, entender y explicar todo un conjunto de acciones muy variadas y aparentemente inconexas que, sin embargo, responden a un esquema afectivo de comportamiento. Invocar una emoción es también una forma de organizar un gran número de deseos específicos, al considerarlos como provenientes de un origen común en un afecto determinado (Hansberg, 2001).

Así pues, las emociones están así íntimamente relacionadas con la acción moral: porque desempeñan un papel muy importante al influir decisivamente en la actuación de los agentes humanos que, como ya hemos mencionado, es siempre un obrar moral.

Pues bien, si los sentimientos intervienen de manera importante en el obrar humano, la educación moral no debería olvidar la dimensión afectiva de la persona, y la educación de los sentimientos tendría que constituir un capítulo importante en el conjunto de la educación moral. Esta educación de la afectividad no puede plantearse de manera aislada, sino que ha de acometerse de forma congruente y armónica con el resto de las dimensiones que integran la formación personal.

El razonamiento moral —el desarrollo de la serie de argumentaciones lógicas que clarifican el juicio que orienta la actuación buena— no es una tarea de índole exclusivamente cognitiva, sino que depende en gran medida del correcto desarrollo de la sensibilidad y de las capacidades afectivas del sujeto.

El desarrollo moral no se limita al incremento de la capacidad de razonar cada vez mejor según las categorías propias de la lógica, o a

conseguir mayor eficacia en la resolución de problemas. Sin despreciar estos aspectos, tiene que ver también con el *hacerse cargo* de la situación y mejorar el modo como uno se enfrenta a la vida. Por tanto, la educación moral difícilmente podrá llevarse a efecto sin una transformación de la persona que afecte a los sentimientos y a la imaginación.

Por eso, una de las tareas que deben integrarse en la educación moral es la de alimentar la imaginación con contenidos ricos y fecundos. Si queremos que la gente joven adquiera una visión profunda y adecuada de la vida, debemos facilitarles el contacto con los «lugares» de donde puedan extraer el acervo que necesitan; y un ámbito muy adecuado para lograrlo son las historias, los mitos, poemas, biografías, drama y los géneros literarios narrativos (Kilpatrick, 1992). Ellos nos ofrecen la oportunidad de vivir virtualmente otras vidas además de la nuestra, y de enfrentarnos a los problemas humanos desde diferentes puntos de vista. Nunca vivimos lo suficiente para experimentar personalmente todas las posibles formas del ser humano, y las historias nos ayudan a añadir de modo vicario otras vidas a nuestra existencia (Rosenstand, 1994). Y como otras personas pueden tener acceso a las mismas fuentes que nosotros, podemos compartir con ellas nuestras experiencias y ampliar así aún más nuestra comprensión del mundo y de la existencia humana.

### **El arte en la educación afectiva y moral**

Se ha afirmado que el arte, típicamente (no siempre, pero sí típicamente) engendra sentimiento; y, habitualmente, el mismo sentimiento en personas diferentes (Carroll, 2003). Por eso se lo ha considerado una potenciación de la vida que ilumina dimensiones de la realidad aún no estrenadas y abre cauces para vivir lúcidamente lo que sólo oscuramente se presentía. Las obras de arte son expansiones de la existencia emocional, algo

sobreañadido que, igual que algunos sueños, nos hacen sentir cosas que no habíamos experimentado antes y agrandan nuestro concepto de las posibilidades de la experiencia (Lewis, 1982).

Jorge Vicente Arregui afirma que el modo específico en que el arte ilumina la realidad no consiste en

«arrojar luz sobre algo que ya estaba dado en la penumbra; no es simplemente, por ejemplo, hacer consciente algo que antes era inconsciente. Que el arte ilumina dimensiones o experiencias nuevas significa que las conforma al iluminarlas. [...] No se limita, como la filosofía, a hacernos vivir reflexivamente algo que antes era opaco: es realmente creador, configura una experiencia que antes no existía. El poeta enseña a vivir, abre caminos a la existencia [...]. El arte interpreta y encauza la vida humana al otorgar significado a la realidad convirtiéndola en el mundo, en el escenario en que se desenvuelve nuestra existencia» (Vicente Arregui, 1994: 121).

En esta misma línea, Carroll sostiene que el arte es «nuestro primer maestro en las cuestiones del corazón» (Carroll, 2003: 377), porque nutre nuestros talentos emocionales, nuestras pericias cognitivas y nuestro juicio moral —tanto en general como en relación con situaciones concretas—. Este influjo que ejerce el arte puede considerarse propiamente *educativo*, porque educar no es sólo, ni principalmente, incrementar la cantidad de información que posee un sujeto, sino también recordarle cosas que ya sabía, iluminando su sentido; pues a veces podemos tener información sobre ciertos hechos y permanecer, al mismo tiempo, ciegos a su significación.

La lógica no emociona, pero el arte puede hacerlo. Pues bien, si recordamos lo que dijimos en relación con el papel que tienen los sentimientos como motivos de la acción humana y lo que señalamos ahora sobre la relación del arte con la configuración de los sentimientos, es fácil concluir que éste puede ser empleado

como un medio, instrumento o recurso muy apto para la educación moral. Sin embargo, este silogismo, en apariencia tan sencillo, plantea la cuestión ampliamente debatida de las relaciones entre el arte y la moralidad.

Carroll (2001) señala que hay cuatro planteamientos tradicionales en relación con este problema. El primero postula la completa autonomía del arte con respecto a cualquier otra esfera de la vida humana y, por tanto, también aquella que se refiere a los juicios morales. Se trata de la propuesta *autonomista* que propugna el valor del arte por el arte. La segunda postura, que puede denominarse *utópica*, sostiene que el arte siempre eleva moralmente a quien lo crea o lo contempla; mientras que, por contraste, la tercera se adhiere a la tesis de corte *platónico* según la cual el arte siempre degrada. La última propuesta abre una posibilidad para que el arte pueda emplearse como instrumento para la educación moral. Esta postura recibe el nombre de *clarificacionista* porque sostiene que la función primordial del arte no consiste en transmitir proposiciones nuevas o incrementar la información que posee una persona, sino en clarificar, hacer reflexionar y ampliar la experiencia moral de quienes lo contemplan.

Aquí vamos a centrarnos en el análisis de un género artístico concreto: las narraciones que tratan sobre las cuestiones que podemos denominar *específicamente humanas*, porque la literatura constituye una fuente privilegiada de inspiración e iluminación moral para el ideal de educación que propugna el cultivo del carácter a lo largo de toda la vida.

Martha Nussbaum (2001) sostiene que la comprensión de los afectos sólo puede lograrse en la acción, en el seno de una estructura narrativa. Por eso afirma que ciertas verdades sobre la vida humana únicamente pueden mostrarse adecuadamente a través de narraciones, porque sólo ese tipo de relatos puede plasmar adecuadamente el carácter temporal propio de la afectividad y la existencia humanas. Las narraciones

son importantes no sólo por lo que *enseñan* a la persona que desea comprender una emoción, sino también por lo que *hacen* en la vida emocional de las personas, ya que no sólo representan una historia, sino que nos hacen entrar en ella.

Estos relatos nos permiten vivir las emociones en estado puro, porque mientras que en el mundo real podemos entretenernos con otras cosas, en ellos nada nos distrae de la pura alegría, del puro amor, de la pura amargura o la pura vergüenza, y así la experiencia imaginativa que suscitan es muchas veces —quizá casi siempre— más intensa que la de la vida (Grimaldi, 1994).

Por otra parte, para comprender adecuadamente una narración es preciso movilizar nuestros afectos pues, por su propia naturaleza, los relatos son siempre incompletos. Los autores escriben contando con que la audiencia rellenará correctamente lo que ha quedado sin decir. Esta tarea de completar lo omitido, que es parte indispensable para seguir o comprender una historia, no consiste sólo en reconocer lo que el texto sugiere, implica o da por supuesto acerca de los contornos de ese mundo ficticio en el que se desarrolla la acción, y la naturaleza y psicología de los seres humanos, sino que supone también actualizar las emociones que son necesarias para su comprensión (Carroll, 2001). Sólo así se explica que se produzca «la paradoja de la ficción», por la que respondemos emocionalmente de modo real frente aquello que sabemos que no existe: somos conscientes de que la historia que leemos es ficticia, pero tiene la virtualidad de provocar en nosotros reacciones afectivas que son reales (Turvey, 1997 y Scruton, 1983).

Las narraciones nos ofrecen también la oportunidad de ejercitar nuestras disposiciones morales porque el proceso de entender una narración es, en sí mismo y en un grado bastante significativo, un ejercicio moral. De hecho, algunas narraciones —sobre todo las que tratan

de cuestiones específicamente humanas— reclaman expresamente este tipo de respuestas y nos mueven a emitir juicios y hablar de ellas en términos que incluyen una consideración y evaluación de carácter moral (Carroll, 2001).

Estas narraciones cumplen también una función muy importante, porque además del conocimiento de los preceptos morales, la educación moral exige que seamos capaces de reconocer qué aspecto tiene el bien y cómo aparece en la vida concreta de personas singulares. La educación moral debe enseñar, por tanto, no sólo *qué es bueno en teoría*, sino también *cómo reconocerlo, por qué merece admiración y vale la pena hacer el esfuerzo* que requiere incorporarlo a la propia vida; y *de qué manera puede llevarse a cabo*. Y estas metas se alcanzan de manera más fácil y efectiva remitiendo a la representación de historias y la lectura de narraciones, porque éstas ofrecen puntos de referencia concretos, vitales; proporcionan un stock de ejemplos que ilustran lo que está bien o mal; a la par que resultan fascinantes y son capaces de atrapar la atención del lector, movilizándolo la imaginación y poniendo en marcha los mecanismos de la emulación (Bennett, 1993). Porque la literatura ilumina la realidad y le confiere un sentido reconocible, dotándola de familiaridad con el espíritu del hombre, humanizando el espacio vital, al reducir el mundo a unas dimensiones que lo hacen asimilable para una subjetividad finita (Innerarity, 1995).

Son muchos los motivos que se pueden aducir para reforzar la tesis de que la literatura puede contribuir eficazmente a la educación afectiva y moral de las personas. Mencionaremos sólo tres. El primero y más obvio es que se puede comprobar fácilmente que el principal propósito de la mayoría de las narraciones se orienta a describir y explorar las consecuencias que tienen las decisiones que toman los seres humanos —de cara a la consecución de la felicidad y el florecimiento del carácter—.

El segundo es que aunque la literatura no se preocupa directamente —si es que se preocupa

en absoluto— de formular un juicio moral acerca de lo que relata, si induce espontáneamente al lector a reflexionar sobre unas acciones que, por ser humanas, merecen una valoración moral. Es este segundo sentido en el que Carr (2005) sostiene que la literatura puede considerarse como una fuente primaria para la investigación, el juicio y la apreciación moral de una cultura, época o sociedad.

En tercer lugar, los humanos nos esforzamos por construir nuestra identidad y nuestro destino de diferentes maneras. Hay quienes sostienen, como por ejemplo MacIntyre, que la existencia humana tiene un formato básicamente narrativo. Somos seres temporales y vivimos en el presente, pero estamos orientados a la vez hacia el pasado y hacia el futuro, situados en una línea vectorial entre el recuerdo y la anticipación, viviendo al mismo tiempo nuestra propia historia y la historia de nuestra cultura. Tendemos a pensar en términos de «antes y después», «planteamientos, nudos y desenlaces». Por eso, aprendemos acerca de los demás relatando historias, que utilizamos también para encontrar sentido a nuestra propia vida. Pues bien, si los seres humanos tendemos a organizar los sucesos en historias y necesitamos que nuestra propia vida pueda ser narrada como un relato que tiene sentido, este hecho constituye una razón más que avala el empleo de narraciones como medio para promover la educación moral de las personas.

Es irrelevante, hasta cierto punto, que las narraciones empleadas para promover la educación moral relaten hechos ocurridos realmente —lo que llamamos hechos históricos— o que se trate de sucesos inventados, es decir, relatos de ficción. Para que puedan ser empleadas como medios educativos es suficiente con que sean verosímiles en su género. En las diferentes ciencias, las proposiciones son verdaderas o falsas; en el arte no son ni una cosa ni otra: son ficción, y por eso permanecen; porque

«mientras que en las ciencias sólo vale lo que corresponde al actual estado de saber, las viejas

obras de arte y la literatura están igualmente justificadas o anticuadas junto a las modernas. [...] Las ficciones son susceptibles de una verosimilitud que se hace patente en su rendimiento cognoscitivo al explorar las posibilidades humanas».

Porque

«la única razón de ser de la literatura consiste en decir aquello que tan sólo la literatura puede decir. Se trata de esclarecer narrativamente el mundo de la vida aventurándose en el reino de las posibilidades humanas» (Innerarity, 1995: 165).

Por otra parte, todas las narraciones que llamamos «históricas» contienen elementos de creatividad poética, porque el narrador decide dónde empieza a contar la historia, qué contenidos incluye, cuáles omite, etc. De hecho, dos personas que observan el mismo suceso lo relatan de manera diferente, porque existen numerosos elementos de carácter, intereses, capacidad de atención y memoria, afectos, etc., que hacen imposible que se pueda *reproducir objetiva y literalmente* lo que pasó, aunque en ambos casos se trate de relatos verdaderos sobre los hechos.

La ficción, aunque es un género literario que refiere hechos o personajes inventados, puede conducirnos al conocimiento de verdades muy importantes, pues permite dotar de una estructura narrativa a situaciones que podrían presentársenos como incomprensibles en un primer momento. La ficción nos propone, así, un nuevo modo de mirar la realidad: reconfigura nuestro ámbito conceptual y emocional de manera que podemos encontrar que la versión del mundo resultante de esta sistematización es más ilustrativa que la que teníamos anteriormente. Nos permite contemplar la vida a través de ojos más perceptivos, y podemos incorporar todas esas posibilidades a nuestro acervo intelectual, moral y emocional (Mac Fall, 1998).

Incluso, a veces, puede ser más efectivo el empleo de ficciones, porque se han podido filtrar todos los hechos irrelevantes para fijar la



atención en los aspectos que interesa destacar, presentándolos con la lógica y emoción características de las obras de arte. Por otra parte, mientras que la historia relata lo que sucedió una vez, las ficciones narran «cosas tales que podrían haber sucedido» (Nussbaum, 2001: 243) en la vida humana; y así, al poner el acento en lo posible y no en lo que ya sucedió, este tipo de literatura puede invitar más fácilmente a los lectores a preguntarse acerca de sí mismos y sus posibilidades futuras.

Y esto, aun en los casos en que estas historias ilustren el bien por contraste, ofreciendo ejemplos de personas depravadas, ya que para conocer en profundidad qué es una virtud conviene saber también cómo se presenta y qué consecuencias tiene el vicio que se le opone.

### Modelos de existencia e ideales de vida

Sin embargo, no todas las narraciones son igualmente adecuadas para ser empleadas en la educación moral. Las más idóneas son aquellas que tienen como tema central el desarrollo de la existencia humana, las historias en las que, de una u otra forma, se plantean los «temas eternos» que nos preocupan a todos: el amor, la muerte, el paso del tiempo, etc. Son, como las llama Nussbaum, aquellas «historias de las esperanzas y temores humanos» (Nussbaum, 1995: 54), en las que discurren ante nuestros ojos las vidas de personajes que son, en cierto modo, semejantes a nosotros mismos. Esas obras no sólo permiten una buena lectura, sino que, como afirmaba C. S. Lewis (1982), la *proponen*.

A los hombres siempre nos ha gustado contar, leer y escuchar relatos que afectan y comprometen lo más profundo de la existencia. Es más, en el fondo nos contamos siempre *la misma historia* porque la riqueza de la persona no puede ser dicha definitivamente de una sola manera: el hombre desborda de tal manera el conocimiento que puede tener de sí, que siempre hay una

perspectiva nueva desde la que puede abordar la explicación de su vida; y así, nos contamos y recontamos a nosotros mismos narrativamente para poder avanzar por la senda de la autocomprensión.

El interés que suscitan estas narraciones y su permanencia a través del tiempo no se debe a su aceptación social en un ámbito cultural determinado; por el contrario, son significativas culturalmente a causa de su profundo sentido humano y por eso interesan y se transmiten de una generación a otra, traspasando fronteras de espacio y tiempo (Carr, 2005). Se trata de obras cuyos protagonistas son personajes de gran calado humano —como ocurre en el caso de las tragedias clásicas griegas, las obras de teatro de Shakespeare o las novelas realistas de los siglos XVIII y XIX—, que abren nuestra mirada a diferentes escenarios y nos hacen vivir la experiencia de la pluralidad de interpretaciones que tiene todo lo que el ser humano hace. Estas historias pueden llegar a formar parte de nuestra vida, acompañando nuestra conciencia mucho tiempo después de que hayamos terminado de leerlas; posiblemente, todos podremos mencionar algunas historias que nos han impresionado tan profundamente que, de alguna manera, han pasado a formar parte de nuestra vida, configurando nuestro modo de ver el mundo y nuestra identidad personal.

Esos relatos hacen referencia a las cualidades morales y a las virtudes de sus protagonistas no como algo que éstos poseen, sino como una parte central de lo que ellos *son*; y se nos ofrecen no como algo que sería bueno *tener*, sino como el modo en que deberíamos procurar *ser* (Bennett, 1993).

Aunque no existen reglas fijas para determinar qué narraciones reúnen las características idóneas para ser utilizadas en la educación moral, Kilpatrick ofrece algunas sugerencias que pueden ayudar en esa tarea de discernimiento. Deben, en primer lugar, ser congruentes con la propia visión del mundo y escala de valores. Además, es importante distinguir las narrativas

en las que se trata sobre temas de las que tratan sobre *actitudes humanas*, y seleccionar estas últimas, porque los relatos más apropiados son los que se centran en las *personas* más que en los *problemas*. Conviene elegir historias que abran nuevas posibilidades y espoleen la imaginación, para facilitar que los lectores se impliquen en ellas. Y, por último, es oportuno rechazar las historias exclusivamente moralizantes, porque es fundamental que las narraciones sean *interesantes* y no sólo que *tengan mensaje* (Kilpatrick, 1994).

Así, se pone a disposición de los jóvenes una rica galería de tipos humanos y modelos de existencia a los que pueden acudir para forjar los ideales que guían el desarrollo humano. Sin duda, estas vidas narradas o representadas tienen mucha más fuerza y mayor poder de persuasión, que un conjunto de silogismos acerca de la conveniencia del buen obrar, porque muestran en concreto personajes que pueden convertirse en *ideales* de vida.

Los ideales son imágenes de excelencia aún no realizados que representan perfecciones a las que una persona aspira, y que están dotados de un gran poder motivador; porque, sin duda, la admiración por X y el deseo de ser X *impulsa* a realizar acciones que conducen a ser X (de Ruyter, 2003).

Buena parte de la educación moral consiste en fomentar el deseo de ideales nobles. Para ayudar a plantearse grandes ideales en una época de pasotismo generalizado, es necesario estimular a las personas para que se planteen metas que vayan más allá del éxito inmediato, fomentando la imaginación, la capacidad de reflexión crítica y la fortaleza de ánimo que les impulse a acometer las acciones que es necesario llevar a cabo para alcanzarlos. Y muchas veces, el primer paso consistirá en presentar estos ideales ante sus ojos e imaginación de manera atractiva, viva, concreta, mostrándolos realizados en personas de la vida real, o en los personajes que protagonizan las obras literarias.

Los ideales nobles fomentan la emulación, que es una actitud positiva bien distinta de la envidia. Porque esta última es el pesar que se experimenta al contemplar que se carece de un bien que los demás poseen, mientras que la emulación es —en palabras de Aristóteles— el pesar que sentimos al mostrarse ante nosotros bienes estimados, susceptibles de ser alcanzados por uno mismo, que aún no tenemos. Ese pesar no se debe a que los demás posean estos bienes, sino a que no los poseemos nosotros. Por eso, el Estagirita considera honrosa la emulación y propia de gente de honor, porque dispone a esforzarse por alcanzar el bien (Aristóteles, 1971: II, 10 y ss.).

Los personajes de los grandes relatos se nos presentan como ideales de vida cognitivos y conductuales a un tiempo. Constituyen *artefactos pragmáticos del discurso moral* que permanecen abiertos a nuestra interpretación. Sus actuaciones se presentan a modo de «textos» que debemos leer, enjuiciar, y aprovechar para sacar experiencias útiles para nuestra vida. Como señala Lövlie (1997), podemos hacer un triple uso de estos ejemplos: *teórico* —porque nos permiten situar el particular en una categoría general—, *práctico* —ya que se nos muestran como un caso ilustrativo de una regla— y *estético* —pues espolean nuestra imaginación y permiten la entrada de nuevas experiencias en el juego del discurso moral—. Esos ejemplos son unos guías ambiguos e irónicos que apelan a nuestra imaginación al mismo tiempo que respetan nuestra libertad, porque, desde el momento en que deben ser interpretados y aplicados, reclaman que los examinemos críticamente, sin imponerse con la fuerza de un silogismo.

### **Saber lo que hay que hacer no es suficiente para obrar bien**

Pero no haríamos justicia al papel que pueden desarrollar las narraciones en el ámbito de la educación moral si no señaláramos también

que son unos medios adecuados pero insuficientes para favorecer la actuación recta, porque *saber* lo que hay que hacer, *encontrar atractivo* a ese modo de actuar y *desear* hacerlo, no es suficiente para obrar bien aunque, sin duda, éstos son factores esenciales del buen obrar moral. Existe una irreductibilidad real entre el orden intelectual y el operativo y, por eso, los razonamientos no bastan para hacer buenos a los hombres. Para hacer el bien no es suficiente la ciencia, sino que es necesaria asimismo la rectitud del apetito, y ejercitarse en la virtud (Aristóteles, 1999: II, 1179 b 4-11).

No podemos ahora detenernos a examinar detenidamente la teoría aristotélica de los hábitos —expuesta principalmente en el libro V de la *Metafísica*—, y el tratamiento de la naturaleza y objeto de las virtudes —desarrollada en el Libro II de la *Ética a Nicómaco*—. Pero sí vale la pena recordar el conocido fragmento en el que Aristóteles afirma que «las virtudes no se producen ni por naturaleza, ni contra naturaleza, sino por tener aptitud natural para recibirlas y perfeccionarlas mediante la costumbre», y la explicación que él mismo ofrece para la correcta interpretación de este texto:

«en todo aquello que es resultado de nuestra naturaleza, adquirimos primero la capacidad y después producimos la operación (esto es evidente en el caso de los sentidos: no adquirimos los sentidos por ver muchas veces u oír muchas veces, sino a la inversa: los usamos porque los tenemos, no los tenemos por haberlos usado); en cambio, adquirimos las virtudes mediante el ejercicio previo, como en el caso de las demás artes: pues lo que hay que hacer después de haber aprendido, lo aprendemos haciéndolo; por ejemplo, nos hacemos constructores construyendo casas y citaristas tocando la citara. Así también practicando la justicia nos hacemos justos, practicando la templanza, templados, y practicando la fortaleza, fuertes» (Aristóteles, 1999: II, 1103 a 25 - 1103 b 2).

Por tanto, para *obrar bien* es necesario *ejercitarse en la actuación recta adquiriendo buenos hábitos operativos*, esto es, *virtudes*.

En ese sentido, me parece más acertada la postura de Carroll que la de Palmer, cuando este último sostiene que si como consecuencia del ejercicio de la imaginación que supone leer, uno piensa que hacer X será la causa que acarreará una desagradable situación, eso será suficiente para no hacer X (Palmer, 1992). Carroll, por el contrario, se muestra más escéptico respecto a las consecuencias *directas* para la acción que puede tener la lectura de narraciones; porque, además, el lector permanece siempre en la posición del *observador* (Carroll, 2001). Con esto no quiere decir que el discernimiento moral que se adquiere como fruto de la lectura de este tipo de ficciones no tenga ninguna influencia en la acción, sino sólo que el nexo entre ellas —del tipo e intensidad que sea— es menos directo y fiable de lo que Palmer parece sostener.

## Conclusión

A lo largo de estas páginas he intentado defender la tesis de que la lectura de determinadas narraciones puede convertirse en un medio apto para promover la educación moral, porque amplía nuestro conocimiento del mundo y de las posibilidades existenciales, a la par que presenta ejemplos de excelencia que pueden convertirse en ideales de vida humana, de una manera que anima a los jóvenes —y no tan jóvenes— a comprometerse personalmente en el obrar recto. Al mismo tiempo, la lectura de estas narraciones es sumamente respetuosa con la persona que lee, pues requiere una labor de interpretación y aplicación a la situación particular de cada uno que permite que la búsqueda de la excelencia pueda llevarse a cabo libremente por caminos diversos, adecuados a las circunstancias de cada uno.

Sin embargo, la lectura de esos «grandes relatos» no es suficiente para realizar acabadamente la tarea confiada a la educación moral, porque ésta abarca la educación de los afectos, de la inteligencia y la voluntad; y si bien los dos primeros aspectos pueden lograrse, hasta cierto

punto, por medio de la lectura de esas narraciones escogidas, la última sólo se alcanza con el ejercicio de las virtudes que, como hemos

recordado con Aristóteles, son hábitos operativos buenos que se adquieren por la repetición de actos moralmente buenos.

## Referencias bibliográficas

- ARISTÓTELES (1999) *Ética a Nicómaco* (Trad. de María Araujo y Julián Marías). Madrid: Centro de Estudios Políticos y Constitucionales.
- ARISTÓTELES (1971) *Retórica* (Trad. de Antonio Tovar). Madrid: Instituto de Estudios Políticos.
- BENNETT, W. (ed.) (1993) *The Book of Virtues. A Treasury of Great Moral Stories*. New York: Simon & Schuster.
- CARR, D. (2005) Sobre la virtud, el arte y la literatura en la educación del sentimiento y las emociones. En VV. AA. *Cultivar los sentimientos. Propuestas desde la Filosofía de la Educación*. Madrid: Dykinson.
- CARROLL, N. (2001) Art, Narrative and Moral Understanding. En N. CARROLL (ed.) *Beyond Aesthetics. Philosophical Essays*. Cambridge: Cambridge University Press.
- CARROLL, N. (2003) Aesthetics and the Educative Powers of Art. En R. CURREN (ed.) *A Companion to the Philosophy of Education*. Oxford: Blackwell.
- DE RUYTER, D. J. (2003) The Importance of Ideals in Education. *Journal of Philosophy of Education*, 37-3, 467-482.
- ESCÁMEZ, J. (1998) La educación moral. En VV. AA. *Filosofía de la Educación Hoy. Temas*. Madrid: Dykinson.
- GARCÍA AMILBURU, M. (2003) El sentido de la acción humana. En M. RUIZ CORBELLA (coord.) *Educación moral: aprender a ser, aprender a convivir*. Barcelona: Ariel.
- GOLDIE, P. (2002) *The Emotions. A philosophical Exploration*. Oxford: Oxford University Press.
- GRIMALDI, N. (1994) El aprendizaje de la vida a través del cine y la literatura. *Nuestro Tiempo*, diciembre, 116-125.
- GUDÍN, M. (2001) *Cerebro y afectividad*. Pamplona: EUNSA.
- HANSBERG, O. (2001) Las emociones y la explicación de la acción. *Isegoría*, 25, 5-17.
- INNERARITY, D. (1995) *La irrealidad literaria*. Pamplona: EUNSA.
- KILPATRICK, W. K. (1992) Storytelling and Virtue. *Letters from Santa Fe*, Fall, 7-12.
- KILPATRICK, W. K. (1994) *Books that Build Character*. New York: Touchstone.
- LANGER, S. (1957) *Problems of Art*. New York: Charles Scribner's Sons.
- LEWIS, C. S. (1982) On Stories. En C. S. LEWIS *Of This and Other Worlds*. Glasgow: Collins.
- LÖVLIE, L. (1997) The Uses of Example in Moral Education. *The Journal of Philosophy of Education*, 31-3, 409-425.
- MCFALL, L. (1998) Fictional Truth. En D. CARR (ed.) *Education, Knowledge and Truth. Beyond the Postmodern Impasse*. London: Routledge.
- NUSSBAUM, M. C. (2001) *Upheavals of Thought. The Intelligence of Emotions*. Cambridge: Cambridge University Press.
- NUSSBAUM, M. C. (1995) *Poetic Justice. The Literary Imagination and Public Life*. Boston: Beacon Press.
- PALMER, F. (1992) *Literature and Moral Understanding. A Philosophical Essay on Ethics, Aesthetics, Education and Culture*. Oxford: Oxford University Press.
- RODRIGUEZ LUÑO, A. (2001) *Ética General*. Pamplona: EUNSA.
- ROSENSTAND, N. (1994) *The Moral of the Story. An Introduction to Questions of Ethics and Human Nature*. Mountain View, CA.: Mayfield Publishing Co.
- SCRUTON, R. (1983) *The Aesthetic Understanding. Essays in the Philosophy of Art and Culture*. Manchester: Carcanet Press.
- TURVEY, M. (1997) Seeing Theory. On Perception and Emotional Response in Current Film Theory. En R. ALLEN y M. SMITH (eds.) *Film Theory and Philosophy*. Oxford: Oxford University Press.
- VICENTE ARREGUI, J. (1994) La verdad de la literatura. *Nuestro Tiempo*, abril.
- VICENTE ARREGUI, J. y CHOZA, J. (1991) *Filosofía del hombre. Una Antropología de la intimidad*. Madrid: Rialp.

**Abstract**

Moral education embraces the education of different dimensions of human beings, like emotions, reason and will. Key elements of moral education are: providing information in order to know what is good; and showing living examples of how a fulfilled human existence looks like in the real world. The reading of certain narratives may be useful in order to help human beings to *know* what is good, and how to act according to what they know is the right thing to do. But, although necessary, these elements are not enough, because moral action requires also the development—through practice— of good habits that we call *virtues*.

**Key words:** *Moral education, Narratives, Virtues, Examples, Ideals.*