

Cintia Carreira Zafra

Literatura y mímesis: fundamentos para una educación del carácter

Cintia Carreira Zafra

Literatura y mimesis

Fundamentos para
una educación del carácter

Octaedro 

Colección Universidad

Título original: *Literatura y mimesis: fundamentos para una educación del carácter*

Este libro ha contado con el apoyo del proyecto de investigación ANDREIA «Fomento de la resiliencia en la educación primaria: innovación y formación continua del profesorado» (PID2019-111032RB-I00), financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación de España y desarrollado por el grupo de investigación consolidado TRIVIUM «Familia, Educación y Escuela Inclusiva» (2017 SGR 808).

Primera edición (papel): septiembre de 2020

Primera edición (epub): septiembre de 2020

© Cintia Carreira Zafra

© De esta edición:

Ediciones OCTAEDRO, S. L.

C/ Bailén, 5 - 08010 Barcelona

Tel.: 93 246 40 02

[http: www.octaedro.com](http://www.octaedro.com)

[email: octaedro@octaedro.com](mailto:octaedro@octaedro.com)

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, www.cedro.org) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra.

ISBN (papel): 978-84-18348-25-9

eISBN (epub): 978-84-18348-26-6

Diseño y producción: Editorial Octaedro

Sumario

Prólogo: la educación mimético-catártica o la eterna
novedad de lo verdadero

MARCIN KAZMIERCZAK

Introducción: despertar anhelos, educar personas

1. Puntos de partida
2. Pilares de crecimiento personal
3. La aventura mimético-catártica

Conclusión: horizontes comunes

Bibliografía

Agradecimientos

A mi madre y a mi marido,
porque cuando al atardecer de la vida
me examinen del amor,
a ellos habré de agradecerles todo.

Prólogo: la educación mimético-catártica o la eterna novedad de lo verdadero

MARCIN KAZMIERCZAK

Literatura y mimesis: fundamentos para una educación del carácter, de Cintia Carreira Zafra, es un libro que se inscribe en el linaje de las apuestas académicas atrevidas, por no decir rebeldes. Me refiero a la rebelión contra un cierto dogmatismo que se había instalado en el ámbito de la teoría de la literatura en el siglo xx y que consiste en separar radicalmente la ficción literaria de la realidad humana. Los formalismos, los estructuralismos, la deconstrucción, etc., tendían a limitar el marco de los estudios literarios meramente al análisis de la construcción del discurso, sin mostrar interés alguno por el hecho de que el contenido significativo de este discurso podría arrojar cierta luz sobre la realidad de las cosas. La mera evocación de la realidad extradiscursiva o la verdad a los representantes de estas corrientes les parecería poco menos que una herejía. Huelga decir que tal percepción de la obra literaria le priva de cualquier posibilidad de educar, iluminar, ni siquiera invitar a la reflexión ética o antropológica al educando y, por consiguiente, limita su posible incidencia en el proceso educativo al desarrollo de su competencia lectoescritora (por otro lado, relevante y necesaria). Sin embargo, lo que la autora reivindica en esta obra, en contra de los dogmatismos formalistas del siglo xx y en sintonía con algunos pensadores recientes y

contemporáneos como Ricoeur, MacIntyre, Carr, Kristjánsson, Arthur, Harrison, Sanderse, etc., es precisamente el hecho de que el principal valor de la literatura (y la obra de arte en general) reposa en su extraordinario potencial de captar la verdad de las cosas y transmitirla de un modo atractivo y emocionalmente comprometedor al receptor. El hecho de que la obra literaria, en palabras de Aristóteles, «seduzca al alma» precisamente le dota del potencial de formar no solamente las mentes, sino también las pasiones de los educandos. Tal y como la autora desgrana hábilmente, el concepto teórico que permite defender y dilucidar la relación entre la ficción y la realidad es la mimesis (imitación, dramatización, ilustración, representación de la realidad a través de la obra del arte) que encontramos esbozado en *La poética* de Aristóteles y que tiene sus creativos desarrollos en autores posteriores como Ricoeur.

Partiendo de otro concepto propuesto, aunque no desarrollado de una manera sistemática en *La poética*, a saber, la catarsis, Cintia Carreira Zafra realiza una defensa contundente de la posibilidad de la educación moral a través de la obra literaria. No solamente elabora un marco teórico, sino que también evoca las amplias posibilidades de la aplicación práctica de una educación del carácter, concepto también profundamente enraizado en el pensamiento de Aristóteles, particularmente en *La ética a Nicómaco*, si bien desarrollado por muchos pensadores posteriores y de nuevo reivindicado de una forma creativa y contundente a la vez por algunas de las figuras más relevantes del ámbito anglosajón (como las evocadas más arriba) a las que la autora conoce, cita copiosamente y con quienes establece un diálogo productivo. De este modo, Carreira contribuye a la causa del relanzamiento de este tipo de estudios teóricos y prácticos sobre la educación en

el ámbito del habla hispana, donde han sido poco frecuentados por los investigadores y teóricos de la educación. No deja de ser consciente de los riesgos de una educación del carácter desviada que puede convertirse en adoctrinamiento o manipulación, pero parece entrever, con razón, que supone mayor riesgo aún renunciar a la ética de la virtud en aras de una visión de la educación superficial y relativista.

Otro valor, posiblemente relacionado con la juventud de la autora (que en nada disminuye el rigor y la ya dilatada y fructífera trayectoria investigadora) es su optimismo. Frente a las frecuentes críticas catastrofistas que parecen regodearse en el lado oscuro de la modernidad y la posmodernidad y fijarse solamente en los peligros de la actual crisis de valores, siguiendo a Kristjánsson y otros investigadores del Jubilee Centre for Character and Virtue de la University of Birmingham, es capaz de ver las nuevas potencialidades que ofrece nuestra época en el ámbito de la educación. Afirma, en este sentido, que «el siglo XXI se diferencia de sus predecesores por ser el único que considera al alumno como alguien con todas sus potencialidades listas para ser desarrolladas; estamos en la era del *flourishing pupil*». Tal como corrobora a continuación, siguiendo a Kristjánsson, «esta conciencia del alumno “florecente” ha sido la responsable de provocar el resurgimiento del interés en una nueva concepción de educación moral que tiene en cuenta el desarrollo social, cognitivo-psicológico, emocional y político de los estudiantes y que debe, en última y primordial instancia, integrar como propios esos ámbitos». De la insistencia en el «florecimiento» moral e intelectual del alumno se desprende una nueva visión eudaimónica de la educación que pone el énfasis en la belleza del objetivo al que apunta el proceso educativo más que en los males y las asperezas

que ha de atravesar antes de alcanzarlo. En esta línea, la autora capta sagazmente la que acaso sea la más grande genialidad de Aristóteles en su planteamiento de la ética de la virtud. Siguiendo a Sanderse, afirma que «a diferencia de otras lecciones de moral contemporáneas, que abogan por una felicidad sin relación alguna con un objetivo último, la educación aristotélica del carácter asume que la felicidad es moral y que la gente feliz es aquella que es virtuosa». En breve, hablando de la educación moral, para Carreira no se trata de un conjunto de obligaciones y prohibiciones de carácter formalista, fruto de imposición de la sociedad, sino de una hábil orientación desde la razón de las pasiones hacia el tipo de conducta que lleva al pleno cumplimiento del potencial humano.

Merece una mención especial el hecho de que, en su paso de los planteamientos teóricos acerca de la educación del carácter y el potencial mimético-catártico de la obra literaria a la práctica educativa concreta, la autora reivindica la mayéutica de Sócrates, como una forma de acompañamiento por parte del educador al discente en sus pasos hacia la madurez intelectual y moral. Tiene razón al citar en este punto a Jaeger, quien afirma que «Sócrates es el fenómeno pedagógico más formidable en la historia de Occidente». Sobrecoge el equilibrio de los clásicos, para quienes el rol central del maestro en el proceso educativo no estaba reñido con la paulatina adquisición de la autonomía y la madurez del educando. Carreira, al reivindicar este equilibrio, parece indirectamente refutar los extremismos de algunas corrientes educativas de la actualidad, tales como el conductismo, por un lado, o el constructivismo, por el otro.

Por último, como afirma la propia autora, «la naturaleza de nuestro estudio es abierta y multidisciplinar, y abarca no solamente el ámbito educativo, que acoge dentro de sí a la

pedagogía y a la didáctica, sino que se prolonga para abrazar perspectivas éticas, filosóficas, sociológicas, literarias y estéticas». En el mismo párrafo de las conclusiones de su monografía también reconoce que «la interdisciplinariedad es precisamente el factor que entraña más riesgo en investigaciones de este tipo, pero también el que promueve con mayor entusiasmo la transferencia del conocimiento teórico al plano práctico». En efecto, el hecho de que asuma el reto metodológico de la interdisciplinariedad parece una de las apuestas más arriesgadas de este trabajo, a la vez que uno de sus principales méritos. Y es que para poder escudriñar en profundidad la realidad de un ámbito no es suficiente conocerlo bien, por así decirlo, «por dentro», sino que es necesario, y quizás hoy más que nunca, trascenderlo y someterlo a una mirada enriquecida por otros ámbitos. ¿Acaso la genialidad y la creatividad de los grandes maestros de la antigüedad no consistían precisamente en esto? Sin duda, es un hecho esperanzador y motivo de satisfacción que entre las nuevas generaciones de investigadores que salen de nuestras aulas se encuentren jóvenes académicos capaces de proponer este tipo de planteamientos, rigurosos y atrevidos a la vez, capaces de homenajear a los tesoros del pensamiento antiguo, reconocer las aportaciones de los pensadores contemporáneos para, a su vez, lanzar sin complejos nuevas propuestas, orientadas al porvenir del quehacer educativo, haciendo relucir, así, la eterna novedad de lo verdadero.

Introducción: despertar anhelos, educar personas

La manera en que las escuelas educan a sus alumnos y, especialmente, la educación de la moral, es un debate intenso y aparentemente interminable. Todos nos sentimos llamados a participar de esa constante, y no sin razón. La educación impregna la cultura hasta el punto de impedirnos dilucidar con claridad qué fue primero, si la cultura o la educación. Mención aparte merecen las distintas implicaciones semánticas de ambos conceptos. Esta delicada situación nos lleva a recordar las palabras del papa Francisco cuando fue galardonado en 2016 con el premio Carlomagno:

¿Qué te ha sucedido, Europa humanista, defensora de los derechos humanos, de la democracia y de la libertad? ¿Qué te ha pasado, Europa, tierra de poetas, filósofos, artistas, músicos, escritores? ¿Qué te ha ocurrido, Europa, madre de pueblos y naciones, madre de grandes hombres y mujeres que fueron capaces de defender y dar la vida por la dignidad de sus hermanos?

El abandono progresivo de los pilares que conforman la civilización occidental, el legado grecolatino y judeocristiano, hace patente que nos encontramos en una situación crítica y que la cultura humanista sobre la que se asienta occidente está desintegrándose. Por desgracia, los jóvenes son los que sufren más directamente esta

preocupante falta de valores que puede indicar una posible ausencia de sentido vital. Paradójicamente, también sobre los mismos jóvenes recae la tarea de revertir este proceso para retornar a la Europa humanista que menciona el Santo Padre. No obstante, nuestra es la responsabilidad de educar a esos jóvenes, de que el docente sea la herramienta que comunique vida, que enseñe en el diálogo y en el respeto, que ilumine y acompañe, que guíe y eleve al discípulo hacia la mejor versión de sí mismo, como la propia etimología que el verbo *educere* sugiere.

Estamos dando la bienvenida a una generación que, en gran medida, carece del conocimiento del significado de la virtud, y considera insalvable y ajeno a sí mismo el abismo entre lo que el apetito *quiere* y lo que *debe* hacer. El presente trabajo de investigación es fruto de una observación de esta índole: es cada vez más difícil encontrarnos estudiantes educados en el conocimiento y la práctica de la virtud. Descubrimos entonces una carencia real en las aulas de educación infantil, primaria y secundaria, cada una de ellas al nivel que les corresponde, que se manifiesta en una necesidad.

Es curioso -e irónico- descubrir que los antiguos griegos, primeros exponentes de una sincera reflexión sobre la necesidad de la educación moral, no disponían de un vocablo que pudiese traducirse por *moral*. No obstante, sí contaban con un complejo sistema léxico para designar conceptos relativos al vicio o a la virtud (Kristjánsson, 2015). El poso griego de estos conocimientos se mantuvo y resurgió en la Edad Media, cuyos programas educativos incluían educación moral, educación del carácter y educación de las emociones desde la teoría y la práctica. La transmisión de esta educación, sin embargo, se fue perdiendo a lo largo de los siglos y, aunque llegó a ser preeminente a principios del siglo xx, el creciente

pluralismo de la sociedad supuso nuevos retos (Kristjánsson, 2002a: 171). La antigua convicción griega y medieval pareció rendirse y ceder: la virtud *exigía* demasiado, mientras que el hecho de que cada estudiante escogiese sus propios valores resultaba más complaciente para todos. A día de hoy, nuestros alumnos no tienen siquiera cimientos para poder *hablar* de virtud y, por consiguiente, tampoco para entenderla. No en vano el renovado resurgir del interés por la educación del carácter viene a denunciar el error de haberla olvidado. La educación moral es viable desde que se asume que el currículum académico debe extenderse más allá del contenido de cada materia concreta y apostar por el desarrollo de valores morales y sociales que, en última instancia, permitirán cultivar el carácter moral de cada estudiante (Carr y Harrison, 2015: 1).

La investigación llevada a cabo tiene los siguientes objetivos: en primer lugar, realizamos una revisión sistemática del estado de la cuestión sobre la educación moral y de qué modo esta nos conduce a la noción de educación del carácter defendida por la psicología positiva. En segundo lugar, se ofrecen claves para reflexionar sobre tres herramientas pedagógicas concretas, a saber los ejemplos morales, el diálogo y la implicación familiar. Estas herramientas se erigen como factores decisivos para forjar rasgos positivos en el carácter o, dicho de otro modo, como pilares de crecimiento personal. La selección presente de estas y de no otras distintas es una adaptación de las recomendaciones de Sanderse (2012) al mencionar: 1) los ejemplos morales, 2) la literatura y 3) el diálogo socrático como factores clave para la educación moral. Siguiendo esa línea, en el tercer y último capítulo se explora el papel de la literatura como herramienta educativa en las aulas y se ponen de manifiesto aquellas fases de adquisición de

rasgos positivos del carácter, las cuales hacemos corresponder con cada una de las fases de la mimesis de la teoría ricoeuriana.

Es evidente, a estas alturas, que resulta inabarcable la inmensidad de la materia. Por ahora nos quedamos con unas palabras del pedagogo Franco Nembrini en una entrevista a cargo de J. L. Vázquez Díaz-Mayordomo publicada en el portal en línea *Amigos es decir Testigos* en 2014. Su reflexión resume, a nuestro juicio, lo que todo educador intenta hacer cuando educa; en definitiva, despertar anhelos:

El padre, el educador, ha de decirle: «Tú estás hecho para el mar, y el mar está hecho para ti». Muchas veces no lo podrás llevar hasta allí, pero siempre podrás gritarle: «Hijo mío, ¡es el mar!». Y él, algún día, cuando tenga la fuerza y el valor necesarios, se pondrá en pie e irá hacia allí. [...] No se trata simplemente de que él crea lo que dice su padre; el chico debe ver el mar en los ojos de su padre. [...] Ser padre es la cosa más fácil del mundo: solo es necesario estar, de verdad, frente al mar.

Puntos de partida

1.1. La educación moral y su contexto

Desde el punto de vista de su desarrollo moral, uno de los rasgos que mejor define al hombre¹ es su capacidad, es decir, aquello que es capaz de hacer. En palabras de Fullat (1989a: 80): «El hombre es aspiración y cuestión; [...] es un ser que *puede*». Puede ser feliz como también puede no serlo: en sus manos está ser una cosa u otra. Su perfeccionamiento moral, en gran medida, depende de lo que haga, y lo que haga, a su vez, depende de cómo se eduque; «el hombre existe únicamente en la medida en que se educa» (Fullat, 1989a: 84). Por supuesto, esta tensión entre aspiración y cuestión, entre educación y acción, no es más que una eterna dicotomía «entre el ser y el deber ser, entre el hecho y el ideal, entre lo que hay y lo que queremos que exista, entre las necesidades y los bienes que pueden saciarlas» (Marín Ibáñez, 1989b: 718): esto es la vida humana.

Las tres principales líneas educativas giran en torno a aquello que el hombre sabe, siente y hace, las cuales constituyen un todo al que conocemos por conducta humana. La educación, en resumidas cuentas, para Fullat

(1989a: 86), consiste en modificar la conducta para mejorarla: «que el pequeñín pase de no hablar a hablar, que aprenda a usar cubiertos en sus comidas; que el niño y la niña vayan abandonando su egoísmo y se conviertan en serviciales; que la muchacha y el chico pongan valores en la pura fisiología del sexo; que los jóvenes dominen los recursos de la electrónica. Las modificaciones del comportamiento tienen lugar en tres grandes ámbitos: el de las *informaciones*, el de las *actitudes* y el de las *habilidades*». Dentro de estos tres ámbitos emerge un lenguaje que califica la existencia humana operativa determinando lo que está bien y lo que está mal: el lenguaje moral, que «compromete de alguna manera la totalidad de la persona humana precisamente en cuanto humana» (Gil Colomer, 1989: 545). El hombre no puede escapar de este lenguaje moral, porque la información que reciba sobre este determinará su predisposición a actuar de tal o cual manera y, por último, su compromiso con aquellas habilidades buenas que la tendencia de su obrar forjará en él. Este hombre que *puede*, que es capaz de blanco y también de negro, se erige sobre convicciones y valores.

La moralidad impregna cada parcela de la vida del ser humano y, por ende, de la sociedad. Ética y persona son un binomio inseparable; es posible calificar el desarrollo normal de un ser humano como aquel que responde a la razón (Herman, 2007: 9), que es, en última instancia, lo que rige la moral. No hay moral si no hubiese ser humano como tampoco es posible entender la persona sin la moral, porque de lo contrario, no sería más que un animal guiado por sus meros instintos naturales y pulsiones. Ante esta necesidad, no debemos olvidar, entonces, que «la educación en su conjunto “vale los valores en los que consiste ser educado”» (Capitán, 1979: 115) y que, por

consiguiente, «es sintomático que la finalidad prioritaria de la educación sea el desarrollo moral» (Escámez y García, 1989: 94). De hecho, esta coherencia entre ética y persona es la que otorga sentido a la vida y al aprendizaje:

We expect our values, and especially our moral values, not only to be in principle mutually instantiable but also to cohere in a meaningful way. We want our values *together* to tell a possible story: they should make sense of a life within their authority. (Herman, 2007: 124-125)

La educación «total», aquella que integra a todo el individuo, la *paideia*, «cobra sentido merced al *ethos*» (Fullat, 1989b: 704), y mientras que el objetivo de toda educación es convertir al hombre en un hombre bueno –es decir, virtuoso–, el de la moral es ayudar al individuo a descubrir la correlación natural, buena y deseable entre la vida que lleva y aquella que debe llevar en cuanto que ser humano (Sanderse, 2012: 204).

Althof y Berkowitz (2006: 496) constatan que en pleno siglo XXI urge desesperadamente que la sociedad tenga ciudadanos morales. Sin embargo, esta necesidad sucede porque no hay suficientes *moral members* en la sociedad, ya que los principios morales se encuentran en crisis: «Los valores se han hundido, un cataclismo sin precedentes los ha hecho desaparecer, ya no tenemos nada firme a lo que asirnos. Sencillamente los valores no valen» (Marín Ibáñez, 1989b: 719). Sin nada firme sobre lo que sostenerse, el hombre navega a la deriva en un sinfín de posibilidades, todas válidas pero no necesariamente éticas, lo cual convierte a la moral práctica en algo difícil de asumir. Es de justicia reconocer que existe una pluralidad de valores y concepciones sobre lo que significa ser un hombre *bueno*, moralmente irreprochable, como hay también variedad de

opiniones sobre la definición de *felicidad*. Por lo general, estas opiniones distintas no suelen ser compatibles unas con otras, pero no porque unas sean ciertas y otras falsas, sino porque:

[...] there are many different, reasonable values and conceptions of the good life that can be held and pursued within the same society. Where there are serious moral dilemmas, with particularities that defy the application of an abstract rule only, some ability to exercise judgement becomes necessary. (Pardales, 2002: 425)

Por este motivo, será necesario tomar conciencia sobre las decisiones relacionadas con cuestiones morales complejas, comprenderlas, evaluarlas y mejorarlas hasta conseguir que sean herramientas útiles para nosotros y no enemigas contraproducentes.

Los principios morales se conocen por ese nombre precisamente porque conforman los principios formales de la ética, que toma por objeto a los valores, la libertad, la responsabilidad, las normas, etc., y llevándolos más allá de su definición más o menos abstracta, constituyen el contenido nuclear de una moral práctica (Gil Colomer, 1989: 547), es decir, llevada a la práctica, puesta entre la espada y la pared. Si al valor lo caracteriza su polaridad, esto es, su antivalor (Marín Ibáñez, 1989b: 725), la pérdida de referencias claras en cuanto a si existen valores *buenos* o *malos* es, evidentemente, un problema que exige una pronta resolución.

¿Qué hay que aprender?

Es probable que exista un consenso sobre qué vale la pena aprender y qué es correcto o no hacer en el que coincidan tanto la comunidad particular en la que se inserta el sujeto que se hace esa pregunta como la comunidad internacional. Y decimos que es probable porque esa es la gran pregunta de la ética:

Central here are such matters as the nature of the good society, presumably including the good organization and the good school, the good life, and what one ought to do in situations that require judgments of value and moral choices. (Willower, 1981: 115-116)

Hemos subrayado ya que la moral conforma al hombre, y por ello deducimos que tiene cierto interés aprender a responderse, de modo individual, cada persona por sí misma, la pregunta sobre qué debe uno hacer. Pues bien, a esa respuesta se dirige la educación moral (Escámez y García, 1989: 93). Es conveniente la educación moral por muchos motivos, que ahora intentaremos desarrollar, y por ello debemos empezar definiéndola y enumerando sus principales rasgos.

Los niños inician su relación con el mundo que los rodea sobre la base de unas reglas morales tal y como los adultos inexpertos se introducen en el mundo de, pongamos por ejemplo, la pintura. En ambos casos el conocimiento y la experiencia son cruciales para mejorar como seres virtuosos y como pintores. Cuanto más crece nuestra competencia en ambos aspectos, es posible lograr resultados más complejos y perfectos. En la pintura uno puede saltarse las reglas aprendidas e innovar, a veces, incluso con éxito. Sin embargo, no sucede así con el aprendizaje moral. En la deliberación moral, siempre se siguen patrones de conducta considerados como válidos.