

Educación Moral y Literatura Infantil:

**Estudio de la formación moral en la infancia a partir de algunas teorías de
los sentimientos morales.**

Monografía de grado.

Escuela de Ciencias Humanas.

Universidad del Rosario.

Programa de Filosofía

Presentada por:

Alba Lucía Olarte Sánchez

Director:

Wilson Herrera Romero

Semestre II, 2013

Bogotá, Colombia

Dedico este trabajo a mi hija Mariana.

Contenido

Introducción.	3
1. La personalidad moral en la infancia: determinaciones desde el lenguaje y la socialización primaria.	12
2. La autonomía moral en la infancia: el enfoque emocional, frente al enfoque racional.	32
2.1. Autonomía y sujeto moral en Kant.	32
2.2. Honneth, el reconocimiento, los sentimientos y la formación de lo moral.	44
2.3. Durkheim, emociones y la construcción del individuo moral.	51
3. Los elementos de la moral y las virtudes.	59
3.1. Construcción social de lo moral.	60
3.2. Consideraciones sobre La Virtud y <i>La Fortuna</i> en Aristóteles.	62
3.3. Construcción social de lo virtuoso.	74
3.4. Disciplina y autoridad. La formación del carácter y de la autonomía.	79
3.5. La humanidad y las acciones morales.	84
3.6. El vínculo con lo social y las relaciones afectivas.	88
3.7. Reconocimiento y representación de lo moral.	92
4. Imaginación y literatura infantil. Recursos para la formación moral en la infancia.	103
4.1. La literatura infantil y la formación moral.	104
4.2. Los <i>Cuentos de los Hermanos Grimm</i> en el marco de la literatura infantil.	112
4.3. La imaginación en la reflexión moral. La fantasía frente a los conflictos morales reales: <i>La señora Hollé</i> .	119

4.4. La lectura de cuentos en el proceso de formación moral. La formación de la autonomía moral: <i>Hänsel y Gretel</i> .	131
4.5. La finalidad de las acciones morales en los cuentos: <i>El rey sapo</i> .	138
4.6. Las características morales de los individuos. Virtud y fortuna en los cuentos como elementos para la formación moral: <i>La liebre y el erizo</i> y <i>El campesinito en el cielo</i> .	141
4.7. El ideal social de moralidad y el protagonista del cuento como héroe: <i>El genio de la botella</i> y <i>El sastrecillo valiente</i> .	148
4.8. Los cuentos como herramienta para el desarrollo de capacidades morales. Reconocimiento y simpatía: <i>El burrito</i> .	155
4.9. La estructura narrativa como estructura moral. Planteamiento y desarrollo de un problema moral: <i>La historia del pescador y su mujer</i> .	162
5. Conclusiones.	173
Bibliografía.	178

Introducción

Este trabajo surge de la intención de analizar los cuentos para niños o lo que se puede entender por literatura infantil, en relación con la función formadora que se les puede atribuir en los procesos que conciernen al desarrollo moral en la infancia. El texto responde, de esta manera, al interés de abordar el problema acerca del modo como esta literatura contribuye en la formación moral de los niños.

La idea de establecer una relación entre la literatura para niños y la formación moral surge, en primera medida, de impresiones personales al respecto que al ser abordadas mediante alguna bibliografía fueron haciéndose complejas. De este modo, el interés inicial por la cuestión derivó en una concepción del tema que hizo necesario fuera abordado desde varias áreas de las ciencias humanas. Inicialmente se intentó una aproximación al problema desde la sociología teniendo como principal referente el texto de Émile Durkheim *La educación moral*, con el cual fue posible determinar el principal problema teórico y de ahí viene el título del trabajo. Sin embargo, ante la complejidad que presentaron los conceptos y el desarrollo del problema, fue necesario hacer un examen desde la filosofía moral para hacer una conceptualización clara que diera razón de las cuestiones por trabajar.

El trabajo aborda, principalmente, la cuestión filosófica acerca de la construcción de lo moral en el individuo. Para el tratamiento del problema se tocan cuestiones como los procesos de socialización, la formación de la identidad de los sujetos, el desarrollo cognitivo en la infancia y la formación de lo moral en los niños. Para examinar estos temas se tuvieron en cuenta autores como Kant en relación con la aclaración de los planteamientos de las teorías racionalistas de la moral; Aristóteles en relación con la definición de las características de una moral basada en las virtudes, Peter L. Berger y Thomas Luckmann, para tratar los temas relacionados con la manera como desde la sociología se entiende la constitución del individuo; Durkheim para entender lo moral en relación con lo social y las relaciones interpersonales y para abordar el concepto de educación moral, y autores

como Rorty, Nussbaum, Honneth e incluso Durkheim para entender los planteamientos de las que se pueden llamar teorías de los sentimientos morales.

En el trabajo también se revisan las tesis de otros autores en lo concerniente a la relación entre la imaginación y la literatura; relación que permite mostrar la manera como la literatura puede ser una herramienta pedagógica. El análisis de algunos cuentos infantiles que se hace en el último capítulo está guiado, en gran medida, por las tesis que formulan autores como Bruno Bettelheim o Michèle Petit, en lo relativo a los procesos morales y cognitivos que los cuentos suscitan en los niños. En este análisis se desarrollan los argumentos que sustentan la tesis central que plantea este texto, según la cual la *formación moral* en la infancia es un proceso esencial para todo individuo que obedece a unas circunstancias reales y se da en lo social, por lo que puede ser dirigida mediante herramientas adecuadas como la literatura.

El problema al que Durkheim llama *educación moral*, ofrece desafíos tanto prácticos como teóricos. Para Colin Wringe la educación moral usualmente se entiende de dos maneras: desde su utilidad social y desde los valores grupales. La primera se relaciona con cuestiones prácticas, en lo concerniente a lo apropiado o no de los comportamientos de los individuos, y la segunda, con cuestiones teóricas que evalúan los valores que una sociedad comparte (2000: 37-39). Cuando la educación moral se entiende en relación con su utilidad social enfrenta cuestiones prácticas de valores como lo pueden ser el uso de drogas, la delincuencia, los conflictos interpersonales, entre otros. Sin embargo, estas cuestiones prácticas de la moral no pueden llegar a ser claras si no existe una evaluación de ellas que lleve a justificaciones acerca lo que se debe considerar como bueno o malo, conveniente o no, entre otros juicios de valores. Para Wringe ambas aproximaciones a la educación moral son insatisfactorias debido a que funcionan en relación con los intereses y consideraciones adultas, y no en relación con las particularidades de la vida de los niños; en otras palabras, estas perspectivas no son apropiadas para la educación moral, pues no tienen en cuenta “la vida de los niños o el mundo en el que vivirán sus vidas” (2002: 43, traducción propia).

Para entender esto mejor, vale la pena aclararlo con un ejemplo. En un artículo que estudia el caso de una adolescente en Costa Rica que asesina a sus padres (Saborío, 2010: 49-63), se examinan las motivaciones del homicidio desde los aspectos psicológicos de la menor relacionados con su vida familiar, principalmente. Según la información que se presenta en el artículo, el entorno familiar de la menor era un ambiente violento, sujeto a una autoridad perjudicial, un hogar que mantenía acciones por fuera de la ley, y donde, además, no había respeto por la dignidad e integridad física de sus miembros.

De manera concreta, la joven forma parte de la tercera generación de una familia cuya principal actividad socioeconómica es el tráfico de sustancias psicoactivas, por lo que desde corta edad es utilizada “como burro¹”, y a su vez, desde su infancia asume un rol de privilegio dentro del núcleo familiar, dada la dinámica establecida por la figura paterna, quien la coloca en esa posición ante la anulación de la madre producto del ciclo de violencia intrafamiliar que se vivía, la cual estaba marcada por constantes episodios de abuso físico, psicológico, sexual y patrimonial por parte del padre hacia la madre y los hijos producto de dicha relación conyugal. (Saborío, 2010, 51).

Estos aspectos que se señalan como causa de los problemas de orden emocional en la menor dibujan un cuadro familiar que se podría definir de *amoral*. Si se entiende la familia como el principal núcleo de formación de una persona, se hace notorio que el ambiente que se describe aquí para caracterizar el entorno familiar de la menor no cumple, siquiera en el menor sentido, con una función formadora que colabore a formar personas morales y autónomas.

Estudios sobre delincuencia infantil coinciden en atribuir las causas de los delitos a factores relacionados con el entorno social del menor. Estos factores están vinculados con los problemas que enfrenta el niño o adolescente dentro y fuera del núcleo familiar, en lo correspondiente a su formación, a su condición económica y, en muchos casos, a la manera como se resuelven las cuestiones relacionadas con su

¹ Nota de pie de página del artículo citado: “El burro o la mula, como se le conoce en otros países de América Latina, es la persona a la que se le encarga el trasiego tanto de sustancias ilícitas como de dinero vinculados al narcotráfico.”(Saborío, 2010: n.1).

supervivencia o la de sus allegados². Así, los delitos o comportamientos punibles de los menores, desde un enfoque psico-social, se suelen explicar como resultado de unas condiciones emocionales y de formación en las que se encuentran involucrados, que propician las acciones por fuera de la ley.

Por otra parte, el análisis citado de un caso de delincuencia infantil dice que “en relación con lo obtenido de la integración familiar analizada [...] se encuentra que el ambiente en el que la persona creció se caracteriza por ser opresor, hostil, agresor, que no permitía la expresión de muestras de cariño, lo que genera frustración, sentimientos de culpa y hostilidad emocional [...]” (Saborío, 2010: 54). Según plantea el artículo, estos aspectos emocionales son factores que ayudan a explicar la conducta delictiva de la menor; ya que revelan que la decisión de asesinar a sus padres obedeció a circunstancias emocionales adversas, resultado de las terribles condiciones de convivencia familiar.

Este caso nos evidencia graves problemas sociales y nos hace detener en la importancia del tema de la educación moral en la infancia. Además nos clarifica la cuestión que plantea Wringe en varios puntos. En primera medida, es un ejemplo de lo que se debe ocupar la educación moral si se le examina desde su utilidad social. De este modo, lo que se observa es una situación moral compleja de la realidad que condiciona juicios acerca de ciertas acciones individuales, que son tipificadas como delictivas, pero que también cuestiona un entorno social que especifica ciertos valores, pero no contribuye a desarrollarlos en los individuos. Además, ilustra de manera dramática la crítica que plantea Wringe concerniente a

² “Los adolescentes en conflicto con la ley son quienes en su trasegar reflejan la desigualdad, la vulnerabilidad social, la pobreza, la exclusión del sistema educativo y del mercado laboral formal. La gran mayoría presenta una historia de vida marcada por la violencia intrafamiliar, el abuso y la explotación. El uso abusivo de sustancias psicoactivas completa este escenario. Desde una perspectiva psicológica, el perfil de estos adolescentes está caracterizado por las dificultades para definir y encontrar su rol y espacio social. No identifican procesos de vida organizados, ni alguna vinculación efectiva y estable con actividades en ámbitos comunitarios” (ICBF, 2012: 5). Esta cita es de un estudio del ICBF (Instituto Colombiano de Bienestar Familiar) sobre adolescentes en conflicto con la ley. En este estudio se muestran unas estadísticas que relacionan el entorno de los menores con el tipo de delitos que les son imputados. De los datos presentados llama la atención que la mayor parte de los delitos se vincula con actividades que pretenden el sustento económico: “Los principales delitos que vinculan a los adolescentes al SRAP [(Sistema de responsabilidad penal adolescente)] son: ‘tráfico, fabricación o porte de estupefacientes’; ‘hurto’ en todos sus modalidades; ‘lesiones personales’; y ‘fabricación, tráfico, porte o tenencia de armas de fuego, partes o municiones’”. (2012: 3).

lo insatisfactorias que resultan las consideraciones adultas acerca de la moral infantil. Es así como este ejemplo evidencia la necesidad de entender el contexto bajo el cual una persona, sea niño o no, actúa en contra de lo que se reconoce como moralmente vinculante. En relación con la infancia esto es preponderante; no basta con aplicar juicios morales sin poner en consideración las circunstancias reales, en torno a aspectos como las relaciones interpersonales, la formación individual o las necesidades materiales. Información como la que nos brinda este análisis de caso, nos muestra una problemática que tiene en parte sus raíces en el tema de la *formación moral*, y nos conduce a cuestionarnos acerca del valor que una sociedad y sus individuos le otorgan, y también nos lleva a interrogarnos acerca de la importancia, disposición y conocimiento que existe frente al tema.

Es posible pensar que quizá las condiciones de vida de las personas, la exclusión, la indiferencia con que son tratados, las dificultades para recibir una adecuada formación, entre otras cuestiones, son factores que contribuyen a que exista un desconocimiento de los procesos de formación moral con los que cuenta una sociedad, y a que se presente un desinterés por incorporarse a ellos. Por ello, la función de una sociedad de formar individuos autónomos, que puedan relacionarse adecuadamente con los otros, se dificulta, lo que hace permisible acciones y modos de comportamiento que vulneran la dignidad propia y la del otro. Historias como la analizada en el trabajo mencionado muestran la necesidad de profundizar en el tema de lo que Émile Durkheim caracteriza bajo el concepto de *educación moral*, para otorgarle la importancia fundamental que tiene, y llegar a una comprensión de él, que contribuya en la reflexión acerca de los procesos de formación que toda sociedad tiene, y el modo como éstos se vinculan con los individuos en su vida cotidiana.

Debido a que los niños tienen unas características especiales de desarrollo moral, las funciones que cumplen los adultos e instituciones para su formación, como las de la sociedad en general, deben obedecer a tales características, que, como se verá en este trabajo, se vinculan con la destacada presencia de los aspectos emocionales y afectivos que identifican la infancia. Esta es la principal discusión de este texto que pretende destacar la importancia de una educación moral que

contemple el adecuado desarrollo emocional infantil, a partir de mecanismos que generen una comprensión apropiada de lo moral y se acomoden a las frágiles características de la infancia, permitiendo la formación de personas moralmente autónomas. La educación, en este sentido, además de formar en contenidos, tendría la función de moldear el carácter de los niños en relación con el fin de convertirlos en personas moralmente autónomas.

Bajo esta perspectiva, este trabajo tiene como primer objetivo abordar el tema de la *educación moral en la infancia*, de manera crítica y reflexiva, tratando de aportar elementos que contribuyan a precisarlo. Además, vincula el tema con el uso de la *literatura infantil*, destacando el papel que ésta tiene como una herramienta pedagógica que contribuye en la configuración de lo moral en los individuos. En relación con esto, los *Cuentos de los hermanos Grimm* serán empleados para ejemplificar cómo la literatura colabora en los procesos de formación moral, a partir de un análisis que pretende observar los elementos contenidos en las narraciones que responden a los aspectos teóricos señalados a lo largo del trabajo acerca de lo moral y la formación en la infancia.

Un segundo objetivo de este trabajo es plantear y desarrollar un diálogo entre las diferentes teorías de lo moral en la infancia, respecto al papel que cumplen tanto las emociones como de las facultades intelectuales en el proceso de formación moral de los niños. De manera crítica se analizará la postura kantiana de la moral que si bien considera la autonomía de los individuos como el fin de la educación moral, no responde de manera apropiada a las particularidades del desarrollo moral de los niños, debido a que entiende lo moral sólo desde lo racional. En este sentido, aquellas concepciones morales, como la aristotélica, que se centran más en la formación del carácter y en los aspectos emocionales del comportamiento, son más adecuadas para aproximarse a una educación moral orientada al desarrollo de la autonomía y la vida afectiva de los niños.

Como se plantea aquí, el asunto de la formación moral en la infancia ofrece una importante discusión a la que las teorías racionales de la moral no responden, ya que los rasgos cognitivos del niño y su carácter no están estructurados en relación con la complejidad de una moral racional. En cambio, las teorías morales que

contemplan los sentimientos, las emociones, y los rasgos del carácter o comportamientos ligados a la virtud, ofrecen nociones que se acomodan mejor a las condiciones reales y diversas en las que se desarrollan las personas y permiten una mejor comprensión de los rasgos distintivos de la moral en la infancia.

Avishai Margalit, en *La sociedad decente*, habla sobre tipos de trato entre humanos que potencialmente permiten la humillación; al respecto dice: “Existen diversas maneras de tratar a los humanos como si fuesen no humanos: a) tratarlos como objetos; b) tratarlos como máquinas; c) tratarlos como animales; d) tratarlos como seres infrahumanos (lo que incluye tratar a los adultos como niños)” (1997: 81). Esta cita contempla uno de los principales aspectos que se tratan en este texto, respecto a una dificultad que presenta la filosofía moral desde la antigüedad, y que se hace notable en la filosofía moral racional, cuyo representante principal es Kant. Es la dificultad de contemplar a los niños como sujetos morales, ya que, como lo concibe Kant, el niño es un ser en estado amoral que necesita ser guiado mediante la disciplina y la instrucción a un estado de moralidad en el que haga uso de la razón, conduciendo su voluntad y acciones bajo reglas del deber. A causa de la ausencia de una racionalidad desarrollada que permita a los niños actuar y reflexionar sin referirse a sus emociones o sentimientos, Kant sugiere que no son sujetos morales, por no tener la capacidad de raciocinio que les permita adecuarse al deber, sin involucrar sus sentimientos o emociones³.

A lo largo de este trabajo mostraremos que al no considerar a los niños como sujetos morales, las teorías racionalistas como la kantiana tienen serias dificultades para dar cuenta de la educación moral en la infancia. En este escrito, dicha dificultad sirve de punto de partida para contrastar las teorías morales racionales con otras concepciones acerca de la formación moral, que se centran en los sentimientos morales y en la formación social de la moral y la virtud, principalmente. En otras palabras, aquí se pretende recoger los aportes de estas teorías con el fin de

³ En el *Tratado de pedagogía* Kant dice, con respecto al tema de la natural ausencia de lo moral: “¿El hombre es por naturaleza, moralmente, bueno o malo? Ninguna de las dos cosas, pues no es por naturaleza un ser moral; sólo lo será cuando eleve su razón a los conceptos del deber y la ley.” (*Tratado de pedagogía*, 2004: [167]). De esta cita se deduce que, desde el enfoque kantiano, los niños no son seres plenamente morales, ante la ausencia de una razón formada que les ponga en relación con el deber y la ley desde su autonomía.

colocarlos en discusión con las principales cuestiones de las teorías racionalistas de la moral y para tener mayor claridad acerca de lo moral en la infancia.

Si se tiene en cuenta que uno de los objetivos de la *educación moral* es preparar al niño para los problemas de orden moral que debe enfrentar tanto en su vida infantil como en la adulta, es necesario reconocer que esta preparación debe ser acorde con las necesidades y características de los niños. Según Durkheim, el educador debe tener presente en cada uno de los *actos de la educación* que está “en sus manos el más frágil de los organismos; un organismo apenas formado, tan tierno y tan blando que se debe tener siempre temor de agotar su savia, de trastornar su crecimiento al quererlo apresurar. Y cómo importa saber, en cada momento de este periodo, cuáles son precisamente las necesidades que le corresponden, las fuerzas de que el niño dispone, el grado justo y el verdadero alcance de sus facultades” (1990: 21).

Toda pedagogía se debe adecuar a las circunstancias propias de la infancia, en especial aquellas relacionadas con la formación moral, para lograr el objetivo de estimular la confianza y seguridad necesarias del niño en el mundo social del que hace parte. Por ello se debe tratar de no violentar las características emocionales y cognitivas del niño con mecanismos que superen sus capacidades y generen temor o angustia. Esta es la principal discusión de este texto que busca destacar la importancia de una educación moral que contemple el adecuado desarrollo emocional infantil, a partir de mecanismos que generen una comprensión apropiada de lo moral y se acomoden a las frágiles características de la infancia.

Los cuentos infantiles, en este sentido, se presentan como una herramienta de formación moral que se acomoda a las características cognitivas y emocionales de la infancia. Son narraciones que los niños acogen complacidos, involucrándolos en sus actividades, inclinaciones y reflexiones. De modo espontáneo los niños asimilan de los cuentos elementos que sirven para su formación como sujetos morales. Por ello acá se examinará el papel de lo narrativo en los procesos de formación moral, que Martha Nussbaum estudia con detenimiento bajo el concepto de *imaginación narrativa*. Nussbaum, siguiendo a Aristóteles, considera que herramientas como la literatura infantil son fundamentales para los propósitos de la

educación moral. Es por ello que este trabajo a partir del análisis de algunos *Cuentos de los Hermanos Grimm* busca ilustrar el alcance del planteamiento de Nussbaum, y también mostrar el posible vínculo entre el mundo moral de los niños y los cuentos, teniendo en cuenta las teorías morales arriba mencionadas y el examen de los elementos de los cuentos que dan cuenta de tal vínculo.

Nussbaum plantea que la literatura se asocia con las emociones de los individuos, por lo que cumple un papel destacado en la formación moral. Para esta autora sucede con la literatura algo similar a lo que ocurre con las obras dramáticas de la antigüedad: “los lectores de novelas, los espectadores de obras dramáticas, encuentran en estas obras un camino hacia el temor, la congoja, la piedad, la cólera, la alegría, el deleite, incluso el amor apasionado” (1997: 85). La literatura vista así es un medio para conectar las emociones de los lectores y para moldear sus sentimientos. Lo moral, en este sentido, se entiende a partir de sus emociones y sentimientos. Este asunto será uno de los ejes argumentativos que nos conducirá por los planteamientos teóricos de los diferentes autores referidos acá que consideran lo moral en la infancia desde esta perspectiva. En relación con esto se abordaran, asimismo, los planteamientos teóricos que observan la importancia del reconocimiento social e interpersonal en la constitución de lo moral.

Todo este desarrollo en torno a las temáticas que problematizan y caracterizan lo moral en la infancia servirá en el último capítulo para el análisis de la selección de *Cuentos de los Hermanos Grimm*, que partirá de lo discutido en los anteriores capítulos para mostrar la manera como estos cuentos contribuyen en los procesos de formación moral y para observar en ellos los elementos de las teorías morales expuestas. Junto a este análisis se hará una aproximación al tema de la imaginación como un proceso mental que en la infancia sirve en los procesos de reflexión moral, en la configuración de relaciones interpersonales, y en la comprensión de hechos, historias y relatos.

1. La personalidad moral en la infancia: determinaciones desde el lenguaje y la socialización primaria.

El propósito de este primer capítulo es hacer un examen de los aspectos que en la infancia contribuyen en la formación de sujetos morales. Para este efecto se hace un análisis acerca de las experiencias del lenguaje y del mundo social y las condiciones cognitivas de los niños relacionadas con los procesos educativos que colaboran en esta formación. El objetivo de este capítulo, en este sentido, es mostrar el modo particular como los niños participan del mundo moral. El análisis que se propone permitirá, en capítulos posteriores, ver cómo se relaciona lo específico de los procesos de formación moral con la lectura de los cuentos infantiles.

En este capítulo la *infancia* se trata de comprender no en relación con un concepto específico que delimite el análisis, sino en relación con procesos como el del desarrollo moral. Esto, a partir de la reunión de algunas teorías que describen la formación moral en los niños, vista desde las condiciones reales que le vinculan con lo social y la formación de individuos.

Los planteamientos de autores como Émile Durkheim, Herbert Mead y Charles Taylor, aunque difieren notablemente entre sí, coinciden en aceptar que la configuración de la persona como sujeto moral se entiende a partir de la sociedad y las experiencias ligadas a ella. Como veremos a continuación, tal concepción complementa la que proponen autores como Kohlberg y Piaget, que analizan la formación del individuo moral en relación con esquemas de desarrollo inequívocos en los que cualquier individuo se inscribe. Durkheim, Mead y Taylor, en cambio, concentran el análisis en las experiencias concernientes a los mecanismos de formación y el tipo de relaciones sociales que determinan la formación de la *personalidad moral* del niño, tratando de señalar que ésta no se puede interpretar desde esquemas inequívocos y universales, sino que obedece a condiciones reales de existencia.

El concepto de *infancia* suele entenderse, principalmente, desde los planteamientos de la psicología, con autores como Kohlberg o Piaget. Estos autores

hablan de unos estadios de desarrollo con los que se puede caracterizar la infancia, que abarcan lo cognitivo, lo afectivo y lo moral y responden a determinadas estructuras cognitivas y formas de comportamiento. Para Piaget “la psicología infantil [...] ha intentado describir el desarrollo continuo que va desde las acciones sensomotoras iniciales a las operaciones más abstractas” (1983: 57). Este es el punto de partida para entender muchas de las teorías psicológicas de la infancia, incluyendo la del mismo Piaget y la de Kohlberg, que observan el desarrollo moral en relación con unas etapas vinculadas con la edad de los individuos en las que se da una especial relación entre la realidad que viven los niños en los distintos momentos de su vida y ciertas formas de cognición y de comportamiento. Tanto en Piaget como en Kohlberg los primeros estadios de desarrollo moral tratan con las capacidades sensomotoras del individuo, que le permiten sobrevivir en el mundo social a partir de estructuras de comportamiento básicas, que luego se transforman en estructuras complejas y permiten en los estadios mayores el pensamiento racional. Esta manera de entender la infancia ve a los niños como seres en formación que tienen que pasar por una serie de etapas que moldean el comportamiento racional, característico de la adultez; además, presenta un esquema que se ajusta a la experiencia de todo individuo en su desarrollo moral, por lo que tiene aplicabilidad universal.

Piaget identifica seis estadios de desarrollo intelectual que parten de los “dispositivos hereditarios”, pasan por la “inteligencia sensorio-motriz” y terminan en el estadio de “operaciones formales” (2001: 31-32). Estos estadios Piaget los relaciona con el desarrollo afectivo, en un esquema que se puede ver en la siguiente tabla:

- A -

	INTELIGENCIA SENSORIOMOTORA (no socializada)	SENTIMIENTOS INTRAINDIVIDUALES (acompañando la acción del sujeto sea cual fuese)
I	Dispositivos hereditarios: - reflejos - instintos (conjunto de reflejos)	Dispositivos hereditarios: - tendencias instintivas - emociones
II	Primeras adquisiciones: Dependiendo de la experiencia y antes de la inteligencia sensoriomotora propiamente dicha: - primeros hábitos - percepciones diferenciadas	Afectos perceptivos: - placeres y dolores ligados a percepciones. - sentimientos de agrado y desagrado.
III	Inteligencia sensorio-motriz: (de 6 a 8 meses hasta la adquisición del lenguaje, alrededor del segundo año)	Regulaciones elementales: - (en el sentido de Janet): activación, detención, reacciones de terminación con sentimiento de éxito o fracaso

- B -

	INTELIGENCIA VERBAL (conceptual = socializada)	SENTIMIENTOS INTER-INDIVIDUALES (intercambios afectivos entre personas)
IV	Representaciones preoperatorias: (interiorización de la acción en un pensamiento aún no reversible)	Afectos intuitivos: (sentimientos sociales elementales, aparición de los primeros sentimientos morales)
V	Operaciones concretas: (de los 7-8 a los 10-11 años) (operaciones elementales de clases y de relaciones = pensamiento no formal)	Afectos normativos: Aparición de sentimientos morales autónomos, con intervención de la voluntad (lo justo y lo injusto ya no depende de la obediencia a una regla)
VI	Operaciones formales: (comienza a los 11-12 años, pero sólo se alcanza plenamente a los 14-15 años): lógica de proposiciones libre de contenidos	Sentimientos "ideológicos": - los sentimientos interindividuales se duplican en sentimientos que tienen por objetivos ideales colectivos. - elaboración paralela de la personalidad: el individuo se asigna un rol y metas en la vida social

Tabla tomada del libro de Jean Piaget, *Inteligencia y afectividad* (2001: 31-32).

Este esquema que presenta Piaget, en el que se relaciona el desarrollo intelectual con el afectivo, muestra que estos dos aspectos del desarrollo se vinculan. Aunque ellos se pueden entender en su conceptualización de manera independiente, en la realidad se encuentran conectados y tienen mutua dependencia. Piaget ofrece algunos ejemplos al respecto:

En las formas más abstractas de la inteligencia, los factores afectivos siempre intervienen. Cuando un alumno resuelve un problema de álgebra, cuando un matemático descubre un teorema, hay al principio un interés, intrínseco o extrínseco, una necesidad; a lo largo del trabajo pueden intervenir estados de placer, de decepción, de fogsidad, sentimientos de fatiga, de esfuerzo, de aburrimiento, etcétera; al final del trabajo sentimientos de éxito o de fracaso; por último pueden agregarse sentimientos estéticos [...]. (2001:19)

En general, para Piaget, los comportamientos morales se encuentran determinados tanto como por las condiciones afectivas como por las intelectuales. De este modo, lo que el enfoque racional caracteriza de la moralidad adulta se puede ver, de acuerdo con la cita de Piaget, como una relación del juicio con el comportamiento afectivo, que no obedece solamente al uso de la razón sino que involucra también los afectos o sentimientos.

Así, lo que hace Piaget en los trabajos donde se refiere a las etapas del desarrollo cognitivo, es describir “los comienzos del pensamiento representacional y su lugar en la evolución con respecto a la etapa senso-motora, como también señalar los estadios del pensamiento operacional” (1999: 1, traducción propia). En otras palabras, lo que Piaget se propone es observar la evolución que permite la aparición del pensamiento operacional, en relación con las etapas sensomotoras y representacionales.

En la tabla presentada anteriormente Piaget define las etapas del desarrollo afectivo a partir de las etapas del desarrollo intelectual. Dicha tabla es un buen comienzo para tratar de encontrar las posibles relaciones entre el intelecto y los afectos en las distintas etapas del desarrollo. Piaget nos aclara cómo se pueden entender estas relaciones, así:

Efectivamente, la típica dicotomía entre inteligencia y afectividad puede falsear el problema, en la medida en que conduce a tratar la afectividad y la inteligencia como dos facultades, distintas pero análogas, y actuando la una sobre la otra. La distinción es cómoda pero no es auténtica: como ya lo hemos señalado, no pueden clasificarse los comportamientos bajo estos dos rubros separados. Todo comportamiento sea cual sea, contiene necesariamente estos dos aspectos, cognitivo y afectivo. Nos parece entonces más exacto sustituir la dicotomía de la inteligencia y de los sentimientos por la distinción entre *comportamientos orientados a los objetos* y *comportamientos orientados a las personas*. En uno o en otro caso, encontramos a la vez un aspecto estructural, cognitivo, y un aspecto afectivo energético. En los comportamientos en relación a los objetos, el aspecto estructural está constituido por las diversas estructuras lógico-matemáticas y, el aspecto energético, por el conjunto de intereses, los esfuerzos, los afectos individuales y sus regulaciones. En los comportamientos orientados hacia las personas; el elemento energético está constituido por diversos afectos interindividuales, en los cuales, con frecuencia, se insiste de forma unilateral; pero también hay un elemento estructural, que proviene de la toma de conciencia de las relaciones interindividuales, y desemboca en la constitución de estructuras de valores. (2001: 104)

En esta cita Piaget hace evidente que este problema de la interrelación entre lo afectivo y lo intelectual es de carácter moral, ya que lo afectivo se entiende en lo que tiene que ver con las relaciones interpersonales, y lo intelectual con las condiciones cognitivas que hacen al individuo apto para enfrentarse al mundo social de una manera moralmente adecuada. Piaget dice que la vida social “juega un rol esencial” (1999: 4, traducción propia) tanto para el desarrollo de las capacidades intelectuales como para la elaboración de conceptos, y la representación de esquemas relacionados con la expresión verbal. Esta vida social se puede entender a partir de las relaciones interpersonales que son definidas, en gran medida, por lo afectivo y que, además, contribuyen en la formación de la personalidad. Piaget aclara, sin embargo, que el vínculo con lo social requiere tanto de capacidades afectivas como intelectuales.

El pensamiento formal es el instrumento indispensable de la inserción del adolescente en la sociedad adulta [...] dicha inserción exige tanto un instrumento afectivo (sentimientos morales, sociales, ideales) como un instrumento intelectual: la

posibilidad de considerar el futuro, de elaborar ideas sobre lo posible, no ligadas a las necesidades del momento. (2001: 100)

El vínculo con lo social es diferente en las distintas etapas del desarrollo, dado que las condiciones individuales que permiten este vínculo lo son. Como Piaget entiende que los comportamientos orientados hacia las personas corresponden con las capacidades afectivas, el desarrollo moral se puede ver en relación con el desarrollo afectivo, sin olvidar las necesarias capacidades cognitivas que permiten una integración social apropiada.

Kohlberg, por su parte, plantea la existencia de seis estadios de *desarrollo moral* que concuerdan en muchos rasgos con los del desarrollo cognitivo de Piaget. Estos someramente se pueden describir así:

Etapas 1. Orientación hacia la obediencia y castigo. [...]

Etapas 2. Orientación ingenuamente egoísta. [...]

Etapas 3. Orientación del buen chico. [...]

Etapas 4. Orientación hacia el mantenimiento de la autoridad y el orden social. [...]

Etapas 5. Orientación del reconocimiento contractual. [...]

Etapas 6. Orientación de conciencia o principio. [...]. (Rest, Turiel y Kohlberg, 1968: 225-226, traducción propia)

Estos estadios se comprenden desde un enfoque evolutivo, es decir, describen etapas del comportamiento moral en las que progresivamente se alcanzan niveles superiores de moralidad. De este modo, en las etapas uno y dos que hacen parte del nivel pre convencional el niño es un sujeto pasivo de una moral que se le impone desde lo social y las relaciones cotidianas. Según Kohlberg, en estas etapas “el niño responde a reglas culturales y categorías de bondad y maldad, e interpreta estas categorías tanto en términos de las consecuencias físicas o hedonistas de la acción (castigo, recompensa, intercambio de favores) como en los términos del poder físico de aquello que enuncian las reglas y categorías” (Kohlberg y Hersh, 77: 54, traducción propia). El comportamiento del niño en la etapa uno consiste en

responder moralmente por temor al castigo o la autoridad, y en observar o juzgar sus acciones a partir de las consecuencias físicas que éstas generan. En la etapa dos, por su parte, las acciones se consideran correctas en relación con lo prácticas o instrumentales que resulten para satisfacer las necesidades propias (Kohlberg y Hersh, 77: 54).

En el nivel convencional, del que hacen parte las etapas tres y cuatro, el individuo se ajusta a las convenciones sociales y trata de responder a las expectativas de la familia, los grupos en los que se involucra y la nación. En la etapa tres el individuo ajusta su comportamiento a los estereotipos del comportamiento bueno, así, busca ayudar y agradar a los otros para recibir aprobación por parte de ellos. La etapa cuatro, en tanto, se caracteriza porque el buen comportamiento se entiende como atacamiento de la autoridad, es decir, “en hacer el propio deber, mostrando respeto por la autoridad y por el mantenimiento del orden social” (Kohlberg y Hersh, 77: 55, traducción propia).

En el tercer nivel, el post-convencional, aparece el comportamiento autónomo y orientado a principios. El individuo en este nivel se esfuerza por guiar su comportamiento refiriéndose a valores y principios morales cuya validez no es necesariamente dada “por la autoridad de las personas o grupos que ostentan estos principios” (Kohlberg y Hersh, 77: 55, traducción propia). La etapa cinco, considera la acción buena como aquella que tiende a estar “definida por derechos generales que todo individuo tiene, que son examinados críticamente y acordados por toda la sociedad” (Kohlberg y Hersh, 77: 54, traducción propia). En la etapa seis el individuo define el bien a partir de la propia distinción de principios éticos que apelan a “la lógica, la comprensión, la universalidad y la consistencia” (Kohlberg y Hersh, 77: 55, traducción propia).

Los estadios del desarrollo cognitivo que plantea Kohlberg, en su progresión, no excluyen las características de los estadios anteriores, sino que la evolución hacia estadios cognitivos más complejos hace uso de las capacidades adquiridas en los anteriores. Sin embargo, en el trabajo de Kohlberg la definición aislada de cada estadio no tiene en cuenta las capacidades o características de los

individuos en las anteriores etapas. Como se menciona en el trabajo ya citado de Kohlberg con Rest y Turiel:

Kohlberg considera las seis etapas como formando una secuencia de desarrollo invariante en el que la consecución de una etapa avanzada depende de la consecución de cada una de las etapas precedentes. Se supone, además, que una etapa más avanzada no es simplemente una adición a una fase menos avanzada, pero representa una reorganización de los niveles menos avanzados. (Rest, Turiel y Kohlberg, 1968: 226, traducción propia)

Es posible ver que los estadios que define Kohlberg indican que el desarrollo moral se presenta como unas “familiares divisiones del ciclo de la vida, en las etapas de infancia, niñez, adolescencia y adultez -representadas como ‘naturales’ o biológicas” (Skolnick, 1975: 43, traducción propia). Se figura así, un esquema general que ve el desarrollo como una progresión que va de estadios no racionales a racionales, estos últimos característicos de la vida adulta. El último estadio de desarrollo moral que presenta Kohlberg, el de la orientación por principios, caracteriza el estado de autonomía moral en el que el individuo orienta su juicio y las acciones en relación con principios universales, a partir del uso de su razón y de su conciencia moral. Frente a tal esquema, el fin de la educación sería conducir a las personas a estadios de moralidad y raciocinio complejos, como el sexto estadio de Kohlberg, el de reconocimiento de principios que guían la acción y el juicio, que son fundamentales para el individuo y la humanidad, como la justicia, la igualdad o el reconocimiento de la dignidad (Kohlberg y Hersh, 77: 55).

¿Qué impulsa el progreso de una etapa a otra y por qué algunas personas alcanzan los principales estadios, mientras que otros no? En tanto que el juicio moral es una operación racional, está influenciada por factores afectivos tales como la capacidad de empatía y la capacidad de culpa. Pero las situaciones morales se definen cognitivamente por el juicio individual en la interacción social. Es esta interacción con el entorno propio la que determina el desarrollo del razonamiento moral.

La interacción social requiere la asunción de una variedad de funciones y el ingreso en una variedad de relaciones recíprocas. Este tipo de relaciones exigen asumir la perspectiva de los demás (rol de asunción). Esto es reelaborar las experiencias del propio rol en formas sucesivamente más complejas y adecuadas de

justicia, y a esto se le llama desarrollo moral. Por lo tanto los resultados del desarrollo moral resultan del diálogo éntrela estructura cognitiva de la persona y la complejidad que presenta el medio ambiente. (Kohlberg y Hersh, 77: 57, traducción propia)

Entonces, la infancia se entiende como un etapa de “dependencia racional en la que se asume que ciertos individuos son incapaces o no merecedores del derecho a cuidar de sí mismos [...]” (Skolnick, 1975, 41, traducción propia). Esta es una de las principales críticas que se le hacen a teorías como las de Kohlberg y Piaget, que también reciben críticas por cuestiones como la dificultad que tienen para comprender las diferentes características de los individuos, la mayor o menor valoración que le atribuyen a cada etapa de desarrollo, la caracterización concluyente de las etapas y las divisiones tajantes entre cada una de ellas. Skolnick critica estas teorías por su incapacidad de caracterizar la infancia sin caer en la negación. Negación, por una parte, de la racionalidad en los niños, pero también negación de su reconocimiento como individuos, incluso la negación de su pertenencia a la sociedad (1975: 38-42).

Carol Gilligan también hace una crítica a las teorías de Kohlberg y Piaget, ya que, según esta autora, tales teorías adoptan las características del varón como norma, pretendiendo la extensión o aplicabilidad sobre las mujeres. De tal manera, la evolución hacia modos complejos de racionalidad que caracteriza el desarrollo moral en los hombres, en las mujeres se encontraría en detrimento a causa de la tendencia hacia los comportamientos emocionales que ellas tienen (1994: 21-25). Las mujeres, frente a esquemas de desarrollo como los que plantean Kohlberg o Piaget, se podrían relacionar con etapas en las que lo moral se define desde las relaciones interpersonales o en las que existe cierta relatividad en el juicio moral, para el caso de Kohlberg, y para Piaget con las etapas caracterizadas por la intuición, los sentimientos y la percepción.

Nunca ha sido más evidente la discrepancia entre femineidad y adultez que en los estudios de estereotipos de las funciones sexuales [...]. Los repetidos hallazgos de estos estudios muestran que las cualidades consideradas necesarias para la edad adulta – capacidad de pensamiento autónomo, toma de decisiones claras y acción responsable– son las que suelen asociarse a la virilidad, y

considerarse indeseables como atributos del ser femenino. Los estereotipos sugieren una escisión del amor y el trabajo, que relega las capacidades expresivas a las mujeres mientras que pone las capacidades instrumentales en el dominio de lo masculino. Y sin embargo, considerados desde otra perspectiva, estos estereotipos reflejan una concepción de la edad adulta que, a su vez, es desequilibrada y favorece la separación del yo individual sobre la conexión con los demás, y que se inclina más hacia una vida autónoma de trabajo que hacia la interdependencia de amor y cuidado. (Gilligan, 1994: 39)

Para Gilligan, entonces, los estereotipos de lo masculino y lo femenino tienden a subvalorar las características del comportamiento femenino, sobre todo cuando éstas se comparan con lo que caracteriza lo racional, objetivo e independiente, propio de la masculinidad. De esta manera, no se profundiza sobre los rasgos de lo femenino y más bien éstos se tratan de negar, viéndolos como perjudiciales para el comportamiento moral de los individuos.

Entre quienes así parecen deficientes en desarrollo moral, si se les mide por la escala de Kohlberg, están las mujeres cuyos juicios parecen ejemplificar la tercera etapa de su secuencia de seis. En esta etapa la moral se concibe en términos interpersonales y la bondad es equiparada a ayudar y complacer a otros. Este concepto de la bondad es considerado por Kohlberg y Kramer como funcional en las vidas de mujeres maduras, mientras sus vidas se desarrollen en el hogar. Kohlberg y Kramer implican que sólo si las mujeres entran en la arena tradicional de la actividad masculina reconocerán lo inadecuado de esta perspectiva moral y progresarán como los hombres hacia etapas superiores en las que las relaciones se subordinan a las reglas (etapa cuatro) y las reglas a principios universales de justicia (etapas cinco y seis).

Y sin embargo hay en esto una paradoja, pues las características mismas que tradicionalmente han definido la “bondad” de las mujeres, su atención y su sensibilidad a las necesidades de otros, son las que vienen a marcarlas como deficientes en desarrollo moral. (Gilligan, 1994: 40-41).

Este es un asunto que toca lo concerniente a lo moral en la niñez, ya que las características del comportamiento infantil son similares a las propias del comportamiento femenino, en lo relativo a lo afectivo y emocional que determina

el modo de conducirse moralmente. El proceso de socialización por el que pasan los niños, desde la perspectiva de teorías psicológicas como las citadas de Piaget y Kohlberg, se observaría como un proceso que se propone preparar la razón del niño para que se integre al mundo social de un modo adecuado. Y aunque, en cierta medida, esto es así, según estas teorías, los niños no podrían integrarse a lo social hasta que no alcancen los niveles de comportamiento racional que les permitirían relacionarse moralmente. De este modo, lo característico de la infancia, determinado por aquellas relaciones afectivas que relacionan a los niños con los otros, no podría verse como una forma de vínculo social en el sentido estricto que estas teorías psicológicas nos ofrecen.

Otro problema en torno a las teorías psicológicas del desarrollo moral como las de Kohlberg y Piaget es que no permiten adecuarse a la experiencia real de los individuos en los diferentes contextos en que se manifiesta su comportamiento moral. La experiencia cotidiana, las relaciones reales, las circunstancias particulares, etc., de los niños no suelen ser tenidas en cuenta en estos esquemas de desarrollo, que observan la infancia con respecto a unas etapas que se consideran inequívocas y universales.

Siguiendo estas teorías, lo que se puede decir de la *infancia*, como concepto, estaría determinado de manera importante por negaciones como las que mencionábamos, en las que los niños no son vistos desde sus particularidades, sino partir de lo que les diferencia de los adultos o los hace depender de ellos. Entonces la infancia se caracteriza como una etapa del crecimiento en la que los individuos son dependientes, son incapaces de comportarse racionalmente, o se encuentran en un proceso de formación que les convertirá en el futuro en individuos capaces de enfrentar el mundo social.

Las dificultades que se pueden ver frente a un concepto de *infancia*, que se construye bajo esta orientación, tienen que ver con la imposibilidad de observar el modo como el niño se vincula con lo social desde su nacimiento, mediante maneras que no son racionales, pero que claramente le hacen miembro de la sociedad. Estas incluyen los afectos y el modo como se construyen relaciones en torno a los niños (familiares, escolares, de amistad, entre otras).

Un ejemplo relacionado con el sistema legal nos ilustra este problema. La toma de decisiones respecto de los individuos que el sistema legal llama menores de edad suele estar sujeta a determinaciones como el rango de edad, las formas de conducta o las condiciones de vida. La infancia en este caso “es asumida como una distinguible época de la vida que tiene su propia psicología y necesidades especiales, y que requiere instituciones especiales” (Skolnick, 1975: 38, traducción propia). Sin embargo, lo que para el sistema legal puede resultar obvio, es un asunto más bien problemático, que asume el concepto de *infancia* tanto de manera clara como también a partir de inciertas concepciones comunes. Esto limita la comprensión de los procesos reales en los que se desarrollan los individuos que se asocian con un rango de edad determinado categorizado como infancia. La manera como el sistema legal pretende se entienda la infancia se relaciona con unas concepciones que no particularizan sobre las condiciones o características de los individuos, lo que hace que se relacione la infancia con ciertas imágenes o conceptos que no son puestos en discusión ni son contextualizados.

Skolnick, en *The limits of childhood: Conceptions of child development and social context*, plantea que para entender el modo como se construyen las concepciones y actitudes frente a los niños es necesario distinguir las fuentes de estas concepciones, desde tres aspectos:

En primer lugar, la ideología cultural que prevalece en un sitio o momento determinado sobre la infancia. En segundo lugar, están las actitudes relativas al niño como objeto de afecto y preocupación por parte de los padres. Y, por último, está el niño como objeto de estudio científico. Es imposible entender el último sin un cierto conocimiento de los significados culturales y parentales de la infancia. (1975: 44, traducción propia).

Así, conceptualizar la infancia es una tarea compleja que exige el análisis de aspectos vinculados con la realidad de los niños, así como de aquellos que se pueden abordar teóricamente. Una mejor comprensión de la infancia debe poner en cuestión paradigmas como el señalado acerca de la superioridad del comportamiento racional o el que determina que ciertas facultades son necesarias para integrarse a lo social, debido a que limitan la comprensión de la infancia, al

tratar de entenderla por medio de los aspectos que la niegan frente a lo que caracteriza la vida adulta. La alternativa que resulta es reconocer que los niños se encuentran insertos en procesos sociales reales, que su comportamiento se puede caracterizar a partir condiciones observables en ellos y no desde la negación frente a lo propio de la vida adulta.

La educación es uno de los principales procesos concernientes con la infancia que permite observar los aspectos que se refieren a las condiciones reales en las que se desenvuelven los niños. Al particularizar sobre la *educación moral*, siguiendo esta orientación, se puede señalar la importancia que ésta tiene para la formación del niño como individuo. La educación moral en la infancia, bajo esta perspectiva, debe ser vista como un proceso inscrito en lo que se entiende por socialización. En la etapa infantil es cuando se deben sentar las bases del carácter que definen el comportamiento de los individuos hasta la vida adulta, de ahí que se requiera involucrar a los niños en un proceso que autores como Berger y Luckmann han llamado *socialización primaria*, en el que los aspectos morales son fundamentales para la definición de las prácticas formativas. En esta socialización se construye “el primer mundo del individuo” (Berger y Luckmann, 1979: 172), por medio de un proceso en el que el adulto infunde una serie de significantes al niño para generarle confianza “no sólo en las personas de los otros significantes, sino también en sus definiciones de la situación” (Berger y Luckmann, 1979: 172). Es decir, se busca con la socialización primaria insertar a los niños en un mundo de significados de su entorno social y ambiental que les permita desarrollarse con seguridad y confianza, para formar individuos con características intelectuales, emocionales y morales adecuadas para su desarrollo en el mundo social.

Las características del individuo que se pretende formar son propias de cada sociedad. Corresponden en mayor o menor medida a un tipo ideal de persona representado desde lo social, a partir de la figuración de ciertos rasgos de comportamiento como los más adecuados y valiosos tanto para el individuo que se forma como para la sociedad. Cada sociedad tiene en cuenta ciertos aspectos del carácter que son considerados virtuosos o adecuados y que, en gran medida, ayudan a los individuos a desenvolverse apropiadamente en su entorno social. Esto se debe

a que los rasgos virtuosos del carácter son de común aceptación y aprobación y suelen procurar beneficios en varios niveles de la realización del individuo, según la experiencia particular que éste tenga como miembro del grupo social.

La manera como la socialización primaria logra su objetivo de formar individuos es mediante del *proceso de internalización*, que Berger y Luckmann definen como aquel que permite “la aprehensión o interpretación inmediata de un acontecimiento objetivo en cuanto expresa significado, o sea, en cuanto es una manifestación de los procesos subjetivos de otro que, en consecuencia, se vuelven subjetivamente significativos para mí” (1979: 164). En otras palabras, el *proceso de internalización* tiene que ver con la manera como los individuos hacen representación de las acciones de las personas que le rodean o los hechos de su entorno, y la forma como estos se hacen accesibles por medio de un proceso de subjetivación que posibilita el entendimiento y la significación: “la internalización, en este sentido general, constituye la base, primero, para la comprensión de los propios semejantes y, segundo, para la aprehensión del mundo en cuanto realidad significativa y social” (Berger y Luckmann, 1979: 165). Existe, entonces, un acervo de significados en el mundo que el individuo asume, recrea, elabora y maneja. Estos sirven para generar procesos de comprensión e identificación entre los individuos, lo cual es la base de la acción social y la formación del carácter del individuo.

La principal forma como los niños se constituyen como personas es mediante la identificación con quienes los rodean y las acciones de éstos, como también por las influencias del entorno, de estímulos como la televisión, las lecciones escolares o la literatura. La identificación que surge de estas fuentes viene dada por algo más que un aprendizaje cognitivo. Para Berger y Luckmann la socialización primaria “se efectúa en circunstancias de enorme carga emocional. Existen ciertamente buenos motivos para creer que sin esa adhesión emocional a los otros significantes el proceso de aprendizaje sería difícil, cuando no imposible” (1979: 167). Es por esta razón que los vínculos afectivos con familiares, amigos o maestros son parte determinante en el proceso de socialización. También la atracción que procuran otros estímulos, como la televisión o la literatura son fuente

importante de aprendizaje que procura a los niños satisfacción e identificación emocional.

Los niños se identifican con significantes que se encuentran en su mundo externo en un proceso que sirve en la constitución de la subjetividad individual, a partir de la apropiación que se hace de estos significantes. En este sentido, los niños son capaces de observarse como individuos en el marco social con el que se identifican, y esto es posible por medio de contenidos de origen lingüístico que traducen a la conciencia el mundo en el que los niños viven, al tiempo que permiten el desarrollo en ese mundo.

George Herbert Mead, en *Mind, Self, and Society: From the Standpoint of a Social Behaviorist*, analiza la manera como el lenguaje permite a los individuos adquirir los contenidos que les posibilitan formarse una idea del mundo, y a partir de esto guiar sus acciones. Para Mead la acción social que media el lenguaje es la condición para la constitución de la conciencia individual, del mismo modo que la conciencia permite el acceso a los contenidos del lenguaje. Las experiencias y conductas individuales se realizan en lo social; además, el lenguaje y la comunicación posibilitan la constitución de la persona y su carácter, debido a que aportan significados al individuo, surgidos de sus relaciones sociales, colaborando, de esta manera, a configurar su individualidad.

La apropiación de significados permite al individuo formar su personalidad o carácter moral, determinando, de este modo, su manera de actuar en el contexto social. Esto nos habla de la formación de una personalidad moral que decide y examina, a partir de significados, acerca de sus propias acciones y las de quienes le rodean. Esta personalidad moral se caracterizaría por un conjunto de significados que hacen que el actuar en sociedad sea un ejercicio consciente y controlado, y por tanto, sujeto a examen personal y social. Así, la conciencia del individuo se enmarca dentro de procesos ligados a su *mente*⁴, y a la forma como se apropian y manipulan los significados del contexto social. Esto nos refiere a cierta noción de *autonomía*,

⁴ Utilizo el término “mente” como traducción del término “mind” en inglés, en vez del término “espíritu” usado en la traducción al español del texto de Mead, porque me parece que se adecua mejor al tema de la monografía.

en la medida que el individuo al apropiarse los significados de su contexto es capaz de trabajar con ellos y usarlos para examinar y decidir lo relativo a sus acciones y decisiones. Es posible, entonces, reconocer lo que Mead llama *conducta reflexiva*, que “surge sólo bajo las condiciones de la conciencia de sí, y hace posible el control y la organización intencionadas, por parte del organismo individual, de su conducta, con referencia a su medio social y físico” (1982: 128). Esta *conducta reflexiva* consiste en la capacidad del sujeto de verse a sí mismo, en relación con el pasado y el futuro y a partir de ello, guiar sus acciones en concordancia con ideas que permiten evaluar su propio comportamiento.

El individuo, en virtud de los procesos que surgen de su *conducta reflexiva*, es capaz de situarse en el medio social que lo determina como persona, al hacer de sí mismo un objeto de reflexión. Es en este sentido que la comprensión del mundo se logra gracias al lenguaje y es la *conducta reflexiva* la que permite al individuo ser consciente de sí y le da la posibilidad de tener “una experiencia con la propia persona, una experiencia de la propia persona” (Mead, 1982: 168-169). Esta experiencia es posible gracias a procesos cognitivos que conectan el mundo objetivo y exterior con la “actividad de la memoria y la imaginación, en la que la persona es el principal objeto” (Mead, 1982: 169). Es posible que el individuo ejerza control sobre sus acciones a partir de la reflexión de los significados que surgen en su relación con el entorno y con otras personas. Esta reflexión dispone la capacidad de decidir y juzgar del individuo y, por tanto, su constitución como ser autónomo.

La noción de *autonomía* que se sugiere en este punto se relaciona con las condiciones cognitivas que hacen posible que los individuos tengan soberanía sobre sus acciones a partir de comportamientos reflexivos. Esta es básicamente una autonomía moral⁵, debido a que el individuo reflexiona sobre cuestiones

⁵ Jeremy Waldron, en su texto titulado *Moral autonomy and personal autonomy*, hace una distinción de estos dos conceptos, clarificando que desde el enfoque kantiano “una persona es autónoma en el sentido moral cuando no es guiada por su propia concepción de felicidad, sino por una preocupación universalizada por los fines de todas las personas racionales” (2005: 307), de manera racional y controlada. Esto lo dice a propósito del concepto que trabaja *autonomía personal*, la cual, dice, tiene que ver con la capacidad de una persona de ejercer su libertad a partir de las acciones que emprende en pos de lo que considera para sí mismo es el bien y la felicidad, sin importar si son de tipo racional o guiadas por las inclinaciones (2003: 314). Esta distinción

relacionadas con valores y la forma de conducir la conducta desde la apropiación o no de ellos. Así, el individuo se concibe como un ser moralmente autónomo, al convertirse en un objeto para sí mismo cuando examina sus propias acciones haciendo uso de la razón, en relación con las condiciones impuestas por el mundo social en que vive.

Esto guarda concordancia con la propuesta de Durkheim en lo relativo a la formación de la moral y la autonomía. Para Durkheim la autonomía que se pretende formar en los individuos debe tener en cuenta el desarrollo de una conciencia amplia de las cosas, que permita dar “las razones de nuestra conducta. Porque esta conciencia confiere a nuestro acto aquella autonomía que, en nuestro tiempo, exige la conciencia pública de todo ser verdadera y plenamente moral” (2002: 159). Para Durkheim, la autonomía aparece con lo que él llama la *comprensión inteligente de la moral*, que consiste no sólo en el simple acatamiento de las normas morales, sino en la aceptación libre de ellas a partir de la reflexión “de sus causas y de sus razones” (2002: 160). Sin embargo, el origen de la autonomía moral no se encuentra en una razón aislada del individuo; no es una autonomía creada por el individuo, sino que se forma y realiza en las relaciones sociales. En otros términos, Durkheim considera que la moral de los individuos es una “expresión de la naturaleza social” (2002: 159), en cuanto que los objetivos de la conducta moral están dirigidos a la sociedad. Tales objetivos pretenden acomodarse al ideal de hombre moral que construye y representa una sociedad, ya que nuestros actos son, ante todo, sociales y van dirigidos a cosas y personas que están fuera de nosotros, que forman en conjunto el mundo social.

En lo relativo a este punto es importante tener en cuenta el trabajo de Charles Taylor, en *Las fuentes del yo: la construcción de la identidad moderna*. En este libro Taylor trata de mostrar cómo la identidad en la modernidad obedece a unas

guarda correspondencia, en cierto sentido, con las ideas de Kant; aunque éste en sus observaciones en torno al principio de la *felicidad* observa que la consecución de la felicidad personal, aparte de no ser un asunto moral, es algo reprochable: “Con todo, el principio de la felicidad propia es el más reprochable, [...] porque coloca bajo la moralidad móviles que más bien socavan y aniquilan su sublimidad, al colocar en una misma clase a las motivaciones de la virtud con las del vicio y enseñar tan sólo a hacer mejor el cálculo, suprimiendo así por completo la diferencia específica entre ambas. En cambio, el sentimiento moral [...] se mantiene sin embargo más próximo a la moralidad y a su dignidad [...]” (Fundamentación, cit., 2002: <Ak. IV, 442>)

condiciones históricas que determinan los marcos en los cuales se construyen los sujetos. De este modo, hace ver que la individualidad y la moral en el mundo moderno son dos aspectos que están ligados, ya que las acciones del individuo están determinadas por el marco social que define las características de lo que se considera una vida buena, lo que representa el aspecto moral que define las acciones de los individuos. Este marco social o marco referencial, como él lo llama, es una fuente de valoraciones que da sentido a las actitudes morales, definiendo y limitando lo moral en relación con lo que se considera correcto o errado, bueno o malo, mejor o peor. Calificaciones que son independientes “de nuestros deseos, inclinaciones u opiniones” (Taylor, 1996: 18) y que reciben su valoración desde el marco de referencia social.

A partir de los marcos referenciales propios de cada sociedad es que se constituyen “los juicios, intuiciones o reacciones morales” (Taylor, 1996: 42) que corresponden a cada individuo. Para Taylor el vivir dentro de los marcos referenciales es “constitutivo de la acción humana” (1996: 43), y el intento de tratar de saltar los límites de los marcos pone en juego lo integral de la personalidad humana, ya que son estos marcos los que determinan la identidad de las personas. De acuerdo con este autor, la identidad se define desde los marcos de referencia sociales, siendo éstos la fuente de lo que para el individuo significa una vida valiosa y buena, o trivial y mala. A este respecto, Taylor señala:

[Existe un vínculo esencial] entre la identidad y una cierta clase de orientación. Saber quién eres es estar orientado en el espacio moral, un espacio en el que se plantean cuestiones acerca del bien o el mal; acerca de lo que merece la pena hacer y lo que no, de lo que tiene significado e importancia y lo que es banal y secundario (1996: 44).

La moral propia de una sociedad se encuadra dentro de marcos referenciales que dan a las acciones cierto tipo de sentido y valoración. El individuo se define y ubica en relación con estas valoraciones, y orienta sus acciones a partir de ellas respondiendo a interrogantes sobre “qué clase de vida vale la pena vivir, por ejemplo, qué constituiría una vida plena y significativa en contra de una vacía, o que constituiría una vida honorable [...]” (Taylor, 1996: 59). El individuo se

construye necesariamente en relación al *bien* que define el marco social, y desde él define sus acciones; según Taylor, “para encontrar un mínimo de sentido a nuestras vidas, para tener una identidad, necesitamos una orientación al bien” (1996: 64).

Siguiendo a Taylor, se puede afirmar que el proceso de construcción de la individualidad está en relación con el marco social referencial y las valoraciones en torno al bien, que se definen a partir de él. Este proceso obedece primordialmente a procesos comunicativos significativos⁶. La autonomía que se logra con la formación del individuo obedece, de esta manera, a procesos reflexivos dados a partir del lenguaje y las relaciones con los otros (que bien pueden ser personas, medios de comunicación e inclusive, en el caso de los niños, los juguetes).

Retomando el asunto de la socialización primaria, se puede observar en el niño, en relación con estos procesos que, precisamente, él organiza su mundo a partir de los significados de origen lingüístico y de sus relaciones con el mundo que le rodea. En el juego el niño es capaz de definir y asumir roles de origen social, asignándoles características y poniéndolos en relación con otros roles y situaciones (por ejemplo, cuando los niños juegan a la escuela o cuando practican deportes en equipo) (Mead, 1973: 182-193). El juego aparece, así, como una simulación en la que es necesario que el niño adopte actitudes frente a diferentes aspectos de la vida social. De este modo, interioriza las facetas que asume en el juego y en su vida cotidiana, a partir de procesos reflexivos que refieren a significados de origen social, orientando sus acciones a partir de ellos.

La personalidad y la autonomía moral en el niño se constituyen gracias a la capacidad del niño de entender y asimilar las actitudes de los otros, y a partir de ello definir lo que son sus propias acciones, teniendo en cuenta las construcciones morales o valoraciones en torno a la idea de *bien*, propias de su sociedad. En palabras de Mead:

En la medida en que el niño adopta la actitud del otro y permite que esa actitud del otro determine lo que hará con referencia a un objetivo común, en esa medida se convierte en miembro de la

⁶ Mead distingue entre la simple comunicación y la comunicación significativa. A la primera no le corresponden símbolos significantes, por lo que se le puede atribuir a los animales. La segunda es significativa y “está dirigida no sólo a los otros, sino también al individuo mismo” (1973: 170)

sociedad. Se incorpora a la moral de esa sociedad y se convierte en un miembro esencial de ella. Pertenecer a ella en el grado que permite que la actitud del otro, que él adopta, domine su propia expresión inmediata (1973: 188-189).

La personalidad y la autonomía en la infancia se forman con la organización que el niño hace del mundo para controlar y dotar de sentido sus actitudes. Este es un proceso esencialmente lingüístico en el que el significado de las acciones y la interacción comunicativa son los medios para formar la personalidad. Surge así una conducta controlada y organizada, que se pone en relación con el grupo social y sus valores. Para Mead una persona que posee una conducta controlada y “que posee semejante serie de reacciones organizadas es un ser humano del cual decimos que tiene carácter, en el sentido moral” (1973: 191).

Para terminar este capítulo se puede resumir que la construcción del sujeto moral y en general de la identidad es un proceso complejo que relaciona las capacidades cognitivas del individuo, el marco social de referencia en el que se desarrolla, los procesos lingüísticos y significativos provenientes del exterior y que el individuo interioriza, y las relaciones interpersonales y con el entorno que éste tiene. Todos estos elementos, trabajando juntos, colaboran en la configuración de la persona como ser moralmente autónomo, ya que le otorgan al individuo la capacidad de decidir, juzgar y actuar de manera consciente y controlada. Es en la socialización primaria, especialmente, el momento en que estos elementos empiezan a operar para definir la personalidad de los individuos. Sin embargo, es primordial tener en cuenta que las características cognitivas de los niños, que permiten este proceso, son muy diferentes a las de los adultos. Es por ello que en el siguiente capítulo se trabaja sobre este asunto, teniendo en cuenta la diferencia esencial entre una personalidad moral definida desde el enfoque racional y una personalidad moral definida desde el enfoque emocional.

2. La autonomía moral en la infancia: el enfoque emocional, frente al enfoque racional.

Dado que el proceso de construcción de la personalidad moral en los niños es algo complejo y determinado por varios factores, es necesario analizar más de cerca tal proceso. En el capítulo anterior se examinó en líneas generales el modo como el lenguaje y la socialización operan en la construcción de la personalidad moral en la infancia. Este segundo capítulo aborda el asunto de manera más detallada, mediante tres autores, principalmente: Kant, Axel Honneth y Durkheim. Con el primero, se busca examinar la relación entre autonomía y la formación de la persona moral; con Honneth, analizar la constitución de la personalidad moral de los niños a partir de sus relaciones afectivas; finalmente, de la mano de Durkheim, se busca evaluar la relación existente entre lo social y lo afectivo en la constitución del sujeto moral.

2.1 Autonomía y sujeto moral en Kant.

Kant concibe la capacidad de actuar moralmente desde un enfoque racional. Para él la acción moral tiene que ver con la capacidad que tienen los individuos de hacer uso de su razón y a partir de ello juzgar y actuar moralmente. La razón otorga al individuo la capacidad de actuar tanto autónoma como moralmente, ya que, según Kant, “todos los conceptos morales tienen su sede y origen plenamente *a priori* en la razón” (*Fundamentación*, cit., 2002: <Ak. IV, 411>)⁷. Esta condición que impone Kant a la moral descarta los elementos contingentes que pueden llegar a ser relacionados con ella, por lo que es una teoría que establece que los sentimientos no son un criterio relevante para juzgar las acciones morales, reafirmando con contundencia el carácter puramente racional y universalmente válido que debe tener todo postulado moral. Para Kant una moral que se vincule con la experiencia resulta

⁷ En adelante hago referencia al texto de Immanuel Kant, *Fundamentación para una metafísica de las costumbres*, sólo con la palabra *Fundamentación*.

contingente y desprovista de validez, debido a que los principios que guían lo moral no pueden resultar de elementos contingentes que carezcan de universalidad. Ese es el motivo para que lo emocional, por tener relación con la experiencia, resulte excluido del ámbito de lo moral en la teoría kantiana.

El análisis de Kant empieza con la idea de que la voluntad es aquella facultad que permite a un ser racional “obrar *según la representación* de las leyes o con arreglo a principios del obrar” (*Fundamentación*, cit., 2002: <Ak. IV, 412>). Ahora bien, Kant reconoce que la voluntad entendida en un sentido amplio como la facultad del querer, no siempre actúa influenciada por la razón, también es afectada por los deseos e inclinaciones que como tal son determinados por nuestra experiencia contingente.

Kant considera que la voluntad “no es otra cosa que razón práctica” (*Fundamentación*, cit., 2002: <Ak. IV, 412>), cuando esta actúa de acuerdo con los preceptos de la razón y deja de lado las inclinaciones. En otras palabras, desde este enfoque, lo que una voluntad se representa como adecuado moralmente en la práctica debe estar en concordancia con una razón universal; es decir, una razón que se guía “por principios que sean válidos para cualquier ser racional en cuanto tal” (*Fundamentación*, cit., 2002: <Ak. IV, 413>).

Para Kant la capacidad de actuar moralmente necesita que se represente el *bien* sólo en relación con la adecuación a leyes objetivas. En este sentido, el denominado por Kant *imperativo categórico*⁸ es el medio que posibilita la representación de una acción como objetivamente necesaria, dictando la ley práctica para el actuar moral. Guiar las acciones teniendo en cuenta el *imperativo categórico* confiere a éstas carácter moral, ya que las acciones propias se ponderan en relación con un juicio que requiere deber ser universal y necesario. La razón moral que se sustenta en la aplicación del *imperativo categórico*, según Kant, debe guiar a la voluntad de manera que ésta sólo actúe conforme a la razón y no a las inclinaciones personales.

⁸ Esta es una de las formulaciones del *imperativo categórico* que da Kant: “obra sólo según aquella máxima por la cual puedas querer que al mismo tiempo se convierta en una ley universal” (*Fundamentación*, cit., 2002: <Ak. IV, 421>)

La ley de la razón que guía el actuar humano se vincula con la voluntad del individuo de actuar en concordancia con el deber. Esto, sin embargo, implica reducir al mínimo el papel que les compete a los sentimientos e inclinaciones subjetivas en relación con nuestras decisiones morales. Tanto los sentimientos e inclinaciones subjetivas como cualquier elemento empírico son, según Kant, inservibles para guiar las acciones bajo principios de moralidad y resultan perjudiciales para la formación de una voluntad buena (*Fundamentación*, cit., 2002: <Ak. IV, 426>). Cualquier persona puede cometer acciones contra la moral o las leyes, para satisfacer sus deseos o necesidades en torno a aspectos como, por ejemplo, obtener dinero o placer sexual. La difícil condición económica de una persona le llevaría a robar; lo mismo que ocurriría en el caso de alguien que por la pretensión de conservar su estatus socioeconómico cometiera fraudes. Así, Kant en una nota de pie de página afirma:

Contemplar el auténtico semblante de la virtud equivale a presentar la moralidad despejada de cualquier aditamento sensible y todo falso adorno relativo a la recompensa o al amor propio. Mediante un mínimo experimento de su razón, siempre que ésta no esté echada a perder para toda abstracción, cualquiera puede darse cuenta de que la moralidad logra eclipsar todo cuanto parece seducir a las inclinaciones. (*Fundamentación*, cit., 2002: n. <Ak. IV, 427>).

El *imperativo categórico*, de este modo, determina la forma de obrar de una voluntad, en relación con los *fin*es que persigue y los *medios* de los que hace uso. La voluntad de todo ser humano se fundamenta así en un principio universal de la razón (el *imperativo categórico*) que brinda adecuada justificación a las acciones. Esto es lo que expresa la primera formulación del *imperativo categórico*: “obra como si la máxima de tu acción pudiera convertirse por tu voluntad en una ley universal de la naturaleza” (*Fundamentación*, cit., 2002: <Ak. IV, 421>), formulación que explica el principio de la razón que debe guiar el obrar de la voluntad. A partir de esto, Kant define como *fin* aquello “que le sirve a la voluntad como fundamento objetivo de su autodeterminación y, cuando dicho fin es dado por la mera razón, ha de valer igualmente para todo ser racional” (*Fundamentación*, cit., 2002: <Ak. IV, 427>).

También define *medio* como aquello que “entraña simplemente el fundamento de la posibilidad de la acción cuyo efecto es el *fin*” (*Fundamentación*, cit., 2002: <Ak. IV, 427>). Es así como la voluntad debe obrar de acuerdo con los fines que la guían y los medios de los que hace uso; y esto es lo que le permite actuar de manera libre. El *imperativo categórico*, bajo este análisis, permite fundamentar el obrar de la voluntad, en lo relativo a las acciones dirigidas hacia otros y hacia sí mismo, ya que el motivo de las acciones que se dirigen a todo ser humano y racional hacen aparecer a éste “como un fin en sí mismo, *no simplemente como un medio* para ser utilizado discrecionalmente por esta o aquella voluntad, sino que tanto las acciones orientadas hacia sí mismo como en las dirigidas hacia otros seres racionales el hombre ha de ser considerado siempre *al mismo tiempo como un fin*” (*Fundamentación*, cit., 2002: <Ak. IV, 428>). La importancia de esto, en relación con lo que debe fundamentar el obrar de la voluntad, radica en que se destaca que lo *fines* de la razón permiten concebir una *existencia como valiosa en sí misma*, es decir, una existencia como *fin en sí misma*, cuestión que soluciona en cierto modo el asunto acerca de los límites de la voluntad y, al mismo tiempo, el modo en que ésta es libre. Una voluntad obra libremente, desde esta perspectiva, cuando logra concebir que su obrar depende de ver a los otros y verse a sí mismo como *fines en sí mismos*, y no meros *medios* que pueden ser usados a discreción.

Kant precisa que los *fines de la moral* son de carácter eminentemente racional debido a que las inclinaciones carecen del valor absoluto y universal que las haga representarse como *fines en sí*. A partir de esta idea de lo que es un *fin moral*, Kant construye su concepción de lo que es *persona moral*. Para él, una persona moral es alguien que tiene la capacidad de representarse a sí y representar a los otros como fines en sí y no como medios, sujetos a las arbitrariedades de las inclinaciones subjetivas. Al respecto, Kant escribe:

Las personas, por lo tanto, no son meros fines subjetivos cuya existencia tiene un valor para nosotros como efecto de nuestra acción, sino que constituyen fines objetivos, es decir, cosas cuya existencia supone un fin en sí mismo y a decir verdad un fin tal en cuyo lugar no puede ser colocado ningún otro fin al servicio del cual debería quedar aquel simplemente como medio, porque sin ello no encontraríamos en parte alguna nada de ningún valor absoluto; pero si todo valor estuviese condicionado y fuera por lo

tanto contingente, entonces no se podría encontrar en parte alguna para la razón ningún principio práctico supremo (*Fundamentación*, cit., 2002: <Ak. IV, 428>).

Según Kant, *solo una existencia racional existe como fin en sí mismo*, en tanto que no es una cosa que pueda ser usada como *medio*. El *imperativo categórico*, de esta manera, es la ley que regula las relaciones entre *personas* que son consideradas como *fines en sí*, por su cualidad de seres racionales. El reconocimiento entre personas se fundamenta en considerarlas como fines que no pueden ser objeto de intereses egoístas, es decir no pueden ser apropiadas como medios que permiten satisfacer las inclinaciones personales.

Considerar a toda persona y, por tanto, a la *humanidad* como *fin en sí mismo*, requiere que la *libertad* de los individuos esté guiada por principios moral y universalmente válidos; esta es una restricción que contribuye a la formación de la persona como *ser racional moralmente autónomo*. Tal restricción, que el *imperativo categórico* contempla, no está fundada en la experiencia, sino en la razón, ya que requiere abarcar a todos los seres racionales y la experiencia no brinda esta posibilidad.

La *ley de la razón* que guía la acción del individuo hace de su voluntad una “*voluntad universalmente legisladora*” (*Fundamentación*, cit., 2002: <Ak. IV, 432>). Lo que significa que todo ser racional no sólo está sujeto a las leyes de la razón bajo la forma del deber, sino que también se halla “sometido sólo a su propia y sin embargo universal legislación, [con lo que] sólo está obligado a obrar en conformidad con su propia voluntad, si bien ésta legisla universalmente” (*Fundamentación*, cit., 2002: <Ak. IV, 432>). Esto es lo que le brinda a la persona el carácter de ser *autónomo*, capaz de juzgar sus propias acciones, a partir de una legislación dictada por su propia voluntad, que es, al mismo tiempo, de carácter universal y que se basa en el siguiente principio, dictado por el *imperativo categórico*: “no acometer ninguna acción con arreglo a otra máxima que aquella según la cual pueda compadecerse con ella el ser una ley universal y, por consiguiente, sólo de tal modo que *la voluntad pueda considerarse a sí misma por*

su máxima al mismo tiempo como universalmente legisladora” (*Fundamentación*, cit., 2002: <Ak. IV, 434>).

La noción de *autonomía* que se construye a partir de tal principio involucra necesariamente a personas que hacen uso de la razón, prescindiendo de los propios sentimientos e inclinaciones, y que guían sus acciones a partir únicamente de leyes de la razón, que se dan a sí mismas y están en concordancia con una razón de carácter universal. Es así como en Kant la moral de las personas es dada por la cualidad de seres autónomos que poseen, al regir sus acciones desde tal uso de la razón. De esta manera, Kant define el principio de la autonomía así: “no elegir sino de tal modo que las máximas de su elección estén simultáneamente comprendidas en el mismo querer como ley universal” (*Fundamentación*, cit., 2002: <Ak. IV, 440>).

El asunto problemático que presenta la teoría kantiana es que al referirse solo a sujetos poseedores de plenas facultades de raciocinio, no es evidente cómo se puede considerar la moralidad de sujetos como los niños que no han desarrollado plenamente dichas facultades. Kant en su *Tratado de pedagogía* no se refiere a los niños como sujetos morales, sino como sujetos que se encuentran en proceso de constituirse moralmente, a partir de la formación de su razón. Al reconocer que los niños no han configurado plenamente su razón, sino que se encuentran en el proceso de hacerlo, entenderlos como *personas morales* resulta complejo. Ser sujetos morales, de esta manera, no hace parte de la naturaleza de los niños, es decir que no se nace con esta condición. La *persona moral* entendida como aquella que hace uso de su facultad de raciocinio, basándose en principios y máximas de la razón, no es igual a aquella persona cuya razón se encuentra en proceso de formación o a aquella que por alguna enfermedad mental u otra circunstancia no posee tal facultad. La capacidad de actuar moralmente y de guiar las acciones con base en principios y máximas de la razón, para tales personas no se podría alcanzar, entonces, desde un enfoque plenamente kantiano, que considere lo moral relacionado principal y casi únicamente con el uso de la razón.

Como se discutió en el capítulo anterior, la moral infantil difiere de la del adulto, principalmente porque los niños se encuentran suscritos en procesos de

formación, que incluyen el de la formación de la razón. En su *Tratado de pedagogía*, Kant discute este punto y aclara desde el principio que el hombre (todo ser humano) es “la única criatura que ha de ser educada. Entendiendo por educación los cuidados (sustento, manutención), la disciplina y la instrucción, juntamente con la educación” (*Pedagogía*, cit., 2004: [1])⁹. Mediante los procesos que involucra la educación se forma la razón de las personas, y con ella el plan de conducta que deben seguir en su cualidad de seres humanos. Esto se logra en un proceso que involucra tanto al sujeto que es educado como a aquellos relacionados con su educación.

Kant en el mismo *tratado* afirma que con la disciplina y la instrucción se forma la humanidad de las personas y su capacidad de actuar de acuerdo con leyes de la razón. Según él, “únicamente por la educación el hombre puede llegar a ser hombre” (*Pedagogía*, cit., 2004: [10]), ya que es por ésta que se desarrollan las naturales disposiciones humanas para el bien y la razón, las cuales se pueden perder en ausencia de la educación, generando incultura y barbarie. La educación debe procurar ilustrar y enseñar a pensar a los niños, y no sólo instruirlos mecánicamente. En virtud de que éstos no reconocen los principios por los que deben guiar su acción, la educación debe procurar que ellos los conozcan y acojan en relación con el desarrollo de su razón y su capacidad de pensar, para hacer de ello personas morales que obran libre y adecuadamente.

Si hay comportamientos característicamente morales en la infancia, éstos, siguiendo el análisis, no están ligados en forma estricta al uso de la razón, sino que se relacionan con los procesos de formación o socialización que experimentan los niños, y por ende con las relaciones que mantienen con el entorno y con otros seres (personas o no). De este modo, considerar a los niños como sujetos morales debe tener en cuenta los aspectos que están vinculados con el modo como deciden, guían su comportamiento en sociedad y la forma en que interiorizan esto. Según algunas teorías que se examinan a continuación, la moral infantil tiene su fundamento en los aspectos emocionales ligados a las relaciones que mantienen en su núcleo social. Lo emocional, ligado a los deseos, inclinaciones y sentimientos, según estas

⁹En adelante voy a referir el texto *Tratado de pedagogía* de Kant, como *Pedagogía*.

teorías, es en gran medida el material que sustenta lo moral en la infancia, ante la ausencia de una razón plenamente formada.

Como se ha visto con Kant, una moral que contemple tales aspectos posee elementos empíricos contingentes que se oponen a una perspectiva racional. Sin embargo, Kant reconoce que como seres humanos somos seres sensibles con inclinaciones, y por eso dice que la principal manera para que se despierte nuestra *sensibilidad moral* es con la presentación de la ley moral como una idea clara de la razón (Rawls, 2001: 220). Así, las acciones que son motivadas desde nuestra sensibilidad no se justifican por la sensibilidad misma, sino por medio de la adecuación a ideas de la razón. La capacidad de dirigir los sentimientos en relación con acciones buenas y virtuosas concierne a la voluntad, que es impulsada por la claridad de los principios de la razón. Rawls, en *Lecciones sobre la historia de la filosofía moral*, al referirse a este aspecto de la teoría de Kant, señala que lo que explica el valor de una buena voluntad, guiada por sentimientos morales buenos o virtuosos, es que “nos capacita para participar en la legislación universal: esto es lo que nos hace aptos para ser miembros de un posible dominio de los fines” (Kant citado en Rawls, 2001: 229)¹⁰.

Al poner en relación la ley moral con la facultad de ser libres, actuar conforme a la primera, pasa de ser una obligación a ser algo querido por el individuo y, por tanto, la voluntad se encuentra, de este modo, motivada a realizar acciones buenas y virtuosas. Cuando reconocemos que al actuar moralmente estamos siendo autónomos, nos es posible dictar las máximas de nuestra acción; y la ley moral se nos presenta como algo que nos pertenece y nos permite lograr nuestra perfección moral. Según Rawls, para Kant la importancia del valor de una buena voluntad es que trata con el asunto de la dignidad del individuo y dota a la idea de humanidad de un valor supremo (2001: 229-230). Es decir, el valor de una buena voluntad otorga al ser humano un valor especial que le sitúa en el dominio de los fines como un ser dotado de dignidad que requiere ser reconocido en su autonomía y en su condición de *fin* en sí mismo. Las acciones virtuosas confieren al individuo y a los

¹⁰ La cita es de la *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*. Para el texto utilizado en este trabajo la referencia es: (*Fundamentación*, cit., 2002: <Ak. IV, 435>)

otros, con los que se relaciona, dignidad. Situarnos en el dominio de los fines permite concebir un ideal de ser humano, que se conecta con lo que una sociedad procura y desea para los individuos y para sí misma; por lo que las acciones orientadas al bien y la virtud que cada quien ejecuta le vinculan a ella de manera adecuada.

Rawls, en su análisis, señala que para Kant el mundo social se vuelve comprensible y ordenado, cuando los individuos obran bajo preceptos morales. Lo importante de esto en relación con los aspectos emocionales de la moral de los individuos es que “al dar a nuestro mundo social la forma de un mundo del entendimiento, se acercan los principios de la razón pura práctica al sentimiento y se les da acceso a nuestra sensibilidad moral” (2001: 234). Los principios de la razón así se ponen en relación con nuestras acciones en lo social, por lo que se vinculan con los motivos sensibles y empíricos de nuestra voluntad.

Vinculando los sentimientos al *mundo inteligible*, las personas son capaces de reconocer su *autonomía moral*, en tanto dominan su voluntad y no están sujetas a las determinaciones de su naturaleza emocional. Es así como se conciben como seres libres con el poder de actuar independientemente de las determinaciones sensibles; esto es lo que las convierte en seres morales, capaces de juzgar y actuar conforme al bien. Esta independencia es posible volviendo inteligible la sensibilidad, al punto que los móviles de las acciones sean sólo racionales. Este es el modo como la razón se convierte en razón práctica, siendo también el modo como, según Kant, surge el *sentimiento moral*, el cual aparece cuando nuestra sensibilidad es guiada por leyes morales; por ello Kant dice que el *sentimiento moral* es “el efecto *subjetivo* que la ley ejerce sobre la voluntad” (*Fundamentación*, cit., 2002: <Ak. IV, 460>).

Kant admite que para que la razón condicione de manera real y efectiva a un ser racional determinado sensiblemente “le hace falta sin duda una capacidad de infundir un *sentimiento de placer* o de complacencia en el cumplimiento del deber, o sea, una causalidad de la razón para determinar la sensibilidad conforme a sus principios” (*Fundamentación*, cit., 2002: <Ak. IV, 460>). El punto que discute Kant tiene que ver con el asunto de entender cómo la sensibilidad es movida por una idea

de la razón. Así, el filósofo alemán señala: “[es] completamente imposible comprender, esto es, hacer concebible *a priori*, cómo un simple pensamiento, el cual no entraña dentro de sí nada sensible, engendre una sensación de placer o displacer; pues ésta es una peculiar especie de causalidad respecto de la cual, como de cualquier causalidad, no podemos definir *a priori* nada en absoluto, sino que acerca de ella hemos de interrogar a la experiencia” (*Fundamentación*, cit., 2002: <Ak. IV, 460>). En este pasaje Kant afirma que lo sensible debe estar subordinado a la razón, ya que si se toma la experiencia y con ella lo sensible como la causa misma de lo moral, los principios morales de la razón carecerían de validez, no serían universales y no podrían legislar.

Bajo la validez del *imperativo categórico*, como principio universal de la razón es posible “el uso práctico de la razón” (*Fundamentación*, cit., 2002: <Ak. IV, 461>), que otorga al agente moral la capacidad para obrar de manera libre y autónoma en la experiencia. Es así como la voluntad obra libremente en la experiencia, por estar condicionada a un principio de la razón con validez universal (*imperativo categórico*). Kant trata de mostrar que la libertad de la voluntad se puede entender fuera de las condiciones que impone el mundo sensible (*Fundamentación*, cit., 2002: <Ak. IV, 460> <Ak. IV, 461>), cuando se observa determinada únicamente por principios de la razón. La autonomía moral de un individuo resulta pues de su capacidad de actuar libremente, pero con acuerdo a principios de la razón. De esta manera, para el caso del *imperativo categórico*, la libertad con la que actuamos debe fundamentarse racionalmente, y así “la voluntad de un ser racional tiene que ser considerada siempre al mismo tiempo como *legisladora*, porque de lo contrario no podría pensarse como *fin en sí mismo*” (*Fundamentación*, cit., 2002, <Ak. IV, 434>). La capacidad de actuar de tal modo se encuentra en relación con la formación de la autonomía y el carácter de las personas, con la disposición que se tenga para reconocer los principios de la razón y la necesidad de actuar de acuerdo a ellos, para de este modo guiar la voluntad moralmente.

Para el caso de los niños, dado que son seres influenciados principalmente por su sensibilidad, es necesario que la formación de su razón y por tanto su

formación como seres morales esté vinculada a un proceso educativo que procure en máximo grado formar el carácter y la razón de modo tal que sean capaces de actuar de modo libre, pero acorde con principios que legislen para todos. Mientras su carácter, su razón y por tanto su autonomía son plenamente formados, se debe guiar la sensibilidad del niño en relación con modos de actuar deseables para él mismo y para quienes comparten su mundo. Según Kant, la educación logra estos objetivos por dos vías: la disciplina y la instrucción. La primera enseña al niño a actuar bajo la determinación de las leyes de la razón; la segunda, le brinda las habilidades que le permiten alcanzar los logros que se propone y de esta manera desarrollar las disposiciones que le permitirán su realización como ser autónomo, libre y con capacidad de decisión. La disciplina y la instrucción se disponen en la educación bajo la guía de un concepto de *perfección* que corresponde con el ideal de ser humano. Este ideal humano es un concepto de la razón que abarca aspectos morales, cognitivos y físicos de las personas, que sirven de modelo para cualquier miembro de la sociedad.

Con la educación se debe lograr que los niños, además de ser seres *disciplinados* y *cultivados* (hábiles), sean seres *civilizados* y, más importante aún, seres *morales*. La civilidad observa cómo guiar la acción de manera prudente, amable y educada. La moralidad, por su parte, contempla que “el hombre no sólo debe ser hábil para todos los fines, sino que ha de tener un criterio con arreglo al cual sólo escoja los buenos” (*Pedagogía*, cit., 2004: [32]). Kant afirma que sobre cualquier otro fin, el fin principal de la educación es que “el niño aprenda a pensar. Que obre por principios de los cuales se origina toda acción” (*Pedagogía*, cit., 2004: [34]). La obediencia a la regla y la disposición a actuar de acuerdo con la virtud deben ser inculcadas de manera tal que los niños las acepten de forma libre y razonada y no como resultado de una imposición disciplinaria. Los niños deben observar el valor mismo tanto del obrar bien como del obedecer, y no deben actuar de acuerdo con ellos sólo porque alguna autoridad lo dispone, bien sea los padres, los maestros, la legislación o Dios. Así pues, el proceso educativo parte de una primera fase de disciplina en la que se educa al niño para que obedezca de manera pasiva, pasando luego a una segunda fase en la que se busca que el niño haga uso “de su reflexión y de su libertad, pero sometida a leyes. En la primera [fase] hay

una coacción mecánica; en la segunda una coacción moral” (*Pedagogía*, cit., 2004: [39]). La tarea de la educación consiste, de este modo, en lograr que el niño acepte las normas de manera libre y racional, guiando sus acciones de este modo. Si al niño no se le educa en esto, según Kant, continuará siendo niño toda su vida, y no alcanzará la autonomía moral, que le permite representarse como una persona libre. Es por ello que Kant define a la *educación práctica o moral* como aquella

[...] mediante la cual el hombre debe ser formado para poder vivir, como un ser que obra libremente [...] Es la educación de la personalidad, la educación de un ser que obra libremente, que se basta a sí mismo, y que es un miembro de la sociedad, pero que puede tener por sí mismo un valor intrínseco (*Pedagogía*, cit., 2004: [49]).

El modo como los niños logran autonomía moral haciendo uso de la razón está relacionado con una formación que contempla el empleo de las facultades inferiores, tales como la imaginación, la memoria y el ingenio, para el desarrollo las facultades superiores como el entendimiento, el juicio y la razón. Según Kant:

En lo que se refiere a la cultura libre del espíritu, [...] tiene que dirigirse propiamente a las facultades superiores. Se cultivarán además las inferiores, pero sólo en vista de aquellas [...] La regla principal en este asunto es que no se ha de cultivar aisladamente ninguna facultad, por sí misma, sino cada una en relación con las demás; la imaginación, por ejemplo, en provecho del entendimiento (*Pedagogía*, cit., 2004: [93]).

Según esto, Kant sugiere que la *imaginación* puede ser un medio para lograr que el niño desarrolle su entendimiento. Se puede decir que es una facultad que promueve cierto tipo de ejercicio mental que permite la representación de objetos *a priori*, para que posteriormente se logre un conocimiento racional de ellos. La *imaginación* sería pues un tipo de experiencia contingente, que contribuiría en la formación del juicio, mas no es en sí misma fuente de conocimiento (*CRP*, cit., 1960: n. pp. 239-243)¹¹.

¹¹ En adelante referiré el texto de Kant, *Crítica de la razón pura* con la sigla *CRP*.

2.2. Honneth, el reconocimiento, los sentimientos y la formación de lo moral.

Para Kant, una moral bien fundada mantiene bajo control las inclinaciones; pero es difícil que los niños, e incluso algunos adultos, supriman los aspectos emocionales que les mueven a actuar. Por estar los niños determinados primordialmente por sus emociones, sus acciones tienen como principal apoyo el gusto y disgusto emocional que sienten. Es verdad que la tarea consiste en educarlos para que poco a poco vayan entrando al terreno de la razón y puedan aislar sus emociones en los actos morales, no obstante, se debe trabajar sobre la base emocional de los niños para empezar a formarlos moralmente. Los principios morales que se busca promover en los niños deben ser tratados de tal manera que se hagan comprensibles a ellos y, además, los encuentren agradables y dignos de incorporar a sus vidas.

Ya que la teoría kantiana no logra darnos una teoría del *sentimiento moral* clara que pueda ser aplicada a una moral basada principalmente en sentimientos, como la de los niños, es necesario recurrir a otro tipo de teorías que tengan en cuenta el papel de los sentimientos en lo relativo a las decisiones, las acciones morales y la comprensión de los asuntos morales. Un enfoque de este tipo no sólo permite abordar el tema de lo moral en los niños o los sujetos que carecen de plenas facultades de raciocinio, también permite abordar este asunto en relación con cualquier ser humano, ya que las inclinaciones, emociones y sentimientos motivan las acciones y las ideas de toda persona, y son algo inherente al ser humano.

La comprensión de lo moral, por medio de elementos no racionales como los sentimientos, permite observar rasgos morales en la infancia que no se encuentran sujetos a las condiciones que impone una moral de tipo racional. Estos rasgos que se vinculan con las características del desarrollo infantil se perciben como elementos que describen el modo como se constituye lo moral en la infancia. Si bien Kant al decir que los sentimientos deben tener una justificación racional¹²,

Esta referencia proviene de una nota hecha en la edición citada, que como comenta el traductor de la obra de Kant, es un texto de la primera edición de la *Crítica de la razón pura*, que no fue incluido en la segunda edición.

¹² Al respecto de esta afirmación: “En cuanto simple miembro del mundo inteligible, todas mis acciones serían perfectamente conformes al principio de la autonomía de la voluntad pura; como

sugiere el carácter moral que estos pueden llegar a tener; esto sólo aplica para los sentimientos de seres con una racionalidad formada que guían sus sentimientos en relación con preceptos de la razón.

La ausencia de la facultad de raciocinio en los niños hace que la condición, que plantea Kant, que deben tener los sentimientos, no aplique en relación con las características de sus sentimientos y de su moralidad. Ya que los sentimientos en la infancia tienen una naturaleza y unas características propias de esta etapa del desarrollo, que se encuentran desvinculados del ejercicio de la razón.

Ante esta dificultad, el examen de las características propias de los sentimientos y su vínculo con el comportamiento moral logra cubrir el vacío presente en los planteamientos acerca de lo moral en Kant, que ligan de manera absoluta toda acción moral a la razón. Se puede pensar que una teoría de los sentimientos de éstas no alcanza a representarse como general, e incluso que puede ser relativa o circunstancial. Sin embargo, resulta importante que gran parte de las teorías de los sentimientos son descripciones que cubren aspectos aplicables a todo tipo de persona, incluyendo los niños, e incluso a seres como los animales o aquellos que describe la literatura, que no contemplan las teorías racionales de la moral. Axel Honneth, en *La lucha por el reconocimiento: Por una gramática moral de los conflictos sociales*, plantea cierto tipo de teoría de los sentimientos en relación con la necesidad de reconocimiento de los individuos en su ámbito social. Basándose en las teorías de Hegel y Mead, Honneth plantea tres formas básicas de *reconocimiento recíproco*: la dedicación emocional, el reconocimiento jurídico y la

simple parte del mundo sensible, todas mis acciones tendrían que ser tomadas como plenamente conformes a la ley natural de los apetitos y las inclinaciones, o sea, a la heteronomía de la voluntad. (Las primeras se basarían en el supremo principio de la moralidad, las segundas en el de la felicidad.) Mas como el mundo inteligible entraña el fundamento del mundo sensible y por ende también las leyes del mismo, dicho mundo intelectual supone una instancia legislativa inmediata con respecto de mi voluntad (que pertenece por entero al mundo inteligible) y también ha de ser pensado como tal, con lo cual habré de reconocerme en cuanto inteligencia, aunque por otra parte me reconozca como un ser que pertenece al mundo sensible, sometido a la ley del primero, esto es, a la razón [...]. toda vez que sobre mi voluntad afectada por apetitos sensibles se añade todavía la idea de esa misma voluntad, pero pura en cuanto pertenece al mundo inteligible, la idea de una voluntad práctica por sí misma que contiene, según la razón, la suprema condición de aquella otra voluntad afectada por los apetitos sensibles; más o menos como a las instituciones del mundo sensible se añaden los conceptos del entendimiento [...]" (*Fundamentación*, cit., 2002: <Ak. IV, 454>)

adhesión solidaria. Estas tres formas de reconocimiento refieren a modos de integración social que se pueden distinguir “según se establezcan por lazos emocionales, por el reconocimiento de derechos o por la común orientación a valores” (1997: 117). Además, corresponden con estadios de desarrollo moral y auto-referencia individual; es decir, aparecen como estadios a los que el individuo ingresa en la medida en que crece y se forma como persona. En lo relativo a la dedicación emocional, basada en el amor, Honneth plantea que es un tipo de relación primaria fundada primordialmente en lazos afectivos que ligan a las personas gracias a los sentimientos y la existencia corporal. Las relaciones afectivas procuran formas de individuación que, según Honneth, “están destinadas a un equilibrio precario entre autonomía y conexión” (1997: 118).

La explicación que da Honneth del reconocimiento recíproco basado en la dedicación emocional le permite a este autor sostener que en la infancia tal tipo de reconocimiento es fundamental para la formación de la personalidad moral. Los primeros vínculos que los niños tienen con su madre les “ejercitan en la capacidad de vivir en común sentimientos y sensaciones” en su infancia y en su vida de adultos (1997: 120). El amor, desde esta temprana etapa, permite un reconocimiento recíproco basado en cierto tipo de simbiosis entre el niño y la madre; relación que además otorga capacidad de autoafirmación, a partir de este reconocimiento. A medida que el niño crece se desprende de su madre y en este proceso el niño se va reconociendo como un ser autónomo que, sin embargo, tiene un estrecho vínculo afectivo con su madre.

Honneth explica que en los primeros estadios afectivos, cuando el niño está vinculado íntimamente con la madre, es cuando se concibe el “modelo elemental de todas las formas del amor” que se sustentan en la idea de «un ser sí mismo en otro» (1997: 124). Por ello cuando el niño se desvincula de la madre se genera un proceso traumático que el niño debe superar por medio del reconocimiento de su propia autonomía y de la autonomía de su madre, quien, sin embargo, continúa dedicándole afecto, pero de tal modo que el niño puede experimentar “que está destinado a la atención amorosa de una persona que existe con pretensiones propias, independiente de él” (Honneth, 1997: 125). Tanto la madre como el niño reconocen

la dependencia amorosa que los une y, al mismo tiempo, se reconocen como seres independientes.

Este proceso de separación es determinante para que el niño se relacione con su exterior; es por ello que en esta etapa se vincula afectivamente con cosas (como los juguetes) y personas que le rodean; por ejemplo, familiares como los abuelos o primos, como una forma de “prolongar la vivencia de sus originarias fantasías de omnipotencia” (Honneth, 1997: 126), experimentadas en la relación simbiótica con la madre. El niño empieza, de esta manera, a construir un mundo interior que se conecta con su mundo exterior, definiendo así dominios de realidad y ficción que no tienen un límite claro, sobre todo en la relación con los objetos que hacen parte de sus juegos y fantasías.

En la relación afectiva que el niño vive con objetos como los juguetes “[él] intenta colmar simbólicamente la fisura abierta entre mundo interior y exterior, dolorosamente vivida” (Honneth, 1997: 127) al darse la separación de su madre. Esta etapa es fundamental para la formación de la subjetividad del niño, pues a lo largo de ésta logra cierto sentido de individualidad que vive mediante fantasías que forman parte de su propio mundo, y, sin embargo no dejan de relacionarlo con su exterior. La relación subjetiva con el exterior, determinada por la fantasía y el juego, permite que el niño actúe con confianza, superando la angustia generada tras la separación de la madre. Además, afirma Honneth, “la creatividad infantil, sí, la facultad imaginativa del hombre en general, depende del presupuesto de una «capacidad de estar sólo», que a su vez sólo puede provenir de una confianza elemental en la predisposición de dedicación de las personas amadas” (Honneth 1997: 128). En este pasaje Honneth señala que la subjetividad basada en la facultad imaginativa es un elemento esencial para la formación de la individualidad, que sólo puede darse a partir de la confianza que generan los lazos afectivos con quienes nos rodean. Se da entonces lo que Honneth llama una conexión entre creatividad y reconocimiento que contribuye a la formación del niño como individuo en un mundo social.

La tesis así perfilada da información acerca del tipo de autocomprensión a que un sujeto puede acceder si se sabe amado

por una persona vivida como independiente frente a la cual él por su parte siente inclinación emocional o amor. (1997: 128)

La imaginación, tal como se plantea aquí, brinda al niño un espacio de autonomía subjetiva; esto a condición de que tenga suficiente confianza en los lazos afectivos que lo vinculan emocionalmente con otras personas, que por lo general le ofrecen cuidados y cariño. El niño en sus fantasías descubre la «capacidad de estar sólo» y por eso mismo “empieza a descubrir «su propia vida personal»” (Honneth, 1997: 128). Lo que posibilita esto es la confianza que genera la existencia de seres que le demuestran aprecio mediante el cuidado, permitiéndole entregarse a su mundo interior y personal de manera segura.

Según Honneth, esta confianza que permite al niño entregarse a sí mismo es la base para cualquier relación afectiva tanto en la niñez como en la vida adulta: “[...] toda potente conexión afectiva entre los hombres abre recíprocamente la oportunidad de referirse relajadamente a sí mismo” (1997: 129). Las relaciones afectivas en la vida adulta simplemente replican este modelo de reconocimiento, que además de generar lazos de unión emocional, logra la formación de la individualidad, a partir de la confianza en los otros. Se da un reconocimiento de la propia autonomía y de la autonomía de la persona amada y, al mismo tiempo, un fortalecimiento de los lazos afectivos entre los dos. Este tipo de reconocimiento afectivo proporciona al individuo el medio para que se reconozca de modo positivo, logrando respeto y afecto propio. La dedicación que requieren los lazos afectivos necesita de una afirmación de la autonomía propia surgida de la relación delimitante de las relaciones afectivas.

En esta fase emocional el reconocimiento debe sustentarse en la inviolabilidad de la individualidad de la persona, o, en términos kantianos, en su valor como *fin en sí mismo*. Esto nos conduce a un ámbito más amplio que el meramente personal y afectivo, dirigiéndonos al segundo tipo de reconocimiento, el basado en derechos; el cual refiere a un ámbito más amplio que el meramente personal, que permite ir del reconocimiento afectivo al reconocimiento basado en derechos. Se habla, entonces, de la *persona* no en relación con lo que su carácter

determina, sino en relación con lo que se reconoce de ella como sujeto de derechos, valorado socialmente. El sujeto se encuentra aquí en el ámbito de los valores universales que comparte con toda la humanidad; este es el aspecto kantiano de la moral y al que se le da más importancia en la discusión en torno a la constitución moral de las personas.

Como vimos antes, Rorty ha hecho una fuerte crítica a la teoría racional de la moral y ha defendido un enfoque moral que se centra en los sentimientos y por tanto en la necesidad de lo que se ha llamado una *educación sentimental*. Para Rorty resulta problemático el enfoque racional de la moral, heredado principalmente de Kant, porque la tesis “según la cual la sentimentalidad no tiene nada que ver con la moralidad” (1998: 126), conlleva pensar lo moral en términos de una obligación que está más allá de nosotros, que es universal y por tanto transcultural, y “que no tiene relación alguna con el amor, la amistad, la confianza y la solidaridad social” (1998: 126). La propuesta de Rorty se encamina a sentar las bases para el desarrollo de una *cultura de los derechos humanos*, que no se sostenga en una fundamentación de sus principios, sino que se valga de la educación de los sentimientos para que las personas desarrollen valores y emociones relacionados con la vida en sociedad.

De esta manera, los objetivos de la *educación sentimental* se deben concentrar principalmente en superar el fundacionalismo racional y en hacer pensar la humanidad desde sentimientos como la simpatía y el respeto, que permitan referir lo moral en lo concerniente a las relaciones que mantienen las personas entre sí o con otros seres o elementos socio culturales, que están más allá de lo racionalmente fundamentado. Esto permitiría observar las acciones morales como algo que trasciende lo racional o la actividad de seres racionales; además, otorgaría a las personas la capacidad de que como agentes morales se identifiquen con otros sin contemplar cuestiones de diferencias de clase, género, raza o cualquier otra; también permitiría tener en cuenta e involucrar en lo moral a seres o personas que carecen de racionalidad como son los niños, las personas con incapacidades, los animales, e incluso seres que la literatura u otras formas de ficción conciben.

Los aspectos emocionales de la moral determinan algunas características importantes de la construcción de lo moral, no sólo las relativas a lo personal o

individual, sino también otras que cumplen una *función social* en la formación de lazos interpersonales y la construcción de nociones morales de carácter general, que abarcan a todas las personas y todo lo relacionado con lo social. Las *emociones* de los individuos surgen de las interacciones que tienen en su vida en sociedad; entonces, además de ser parte constitutiva del carácter de los individuos, se enmarcan dentro de aspectos característicamente sociales que contribuyen, entre otras cosas, a formar y fortalecer lo que se considera la moralidad pública. Las emociones tienen su origen en las relaciones sociales y en el deseo de las personas de actuar apropiadamente por la simpatía y el interés que guardan unos hacia otros. Sentimientos como la benevolencia y el altruismo funcionan como criterios de moralidad en el ámbito de las relaciones sociales cotidianas, en las cuales la preocupación por los otros es un aspecto importante de construcción de lo social, como también de la personalidad moral individual.

El enfoque defendido por Rorty permite concebir a un sujeto moral desde una perspectiva que lo contempla más allá de su capacidad de razonar y evaluar las acciones. En vez de esto el sujeto moral se concibe esencialmente como un ser social, resultado de relaciones con otras personas y de determinadas situaciones sociales. Es decir, un ser que se encuentra ligado a otras personas y cosas por emociones que le permiten identificarse y dirigir sus acciones en relación con la afinidad que guarda hacia los otros y el modo como él se observa dentro del contexto social.

Tanto Honneth como Rorty coinciden en entender la construcción de la moral en los individuos a partir de las relaciones sociales y los lazos afectivos. Este enfoque se aleja por completo del kantiano, en la manera como se concibe la formación y construcción de lo moral; Honneth y Rorty coinciden con Kant en lo que son los fines morales para los individuos. Para estos tres autores, estos fines tienen que ver con el respeto por la dignidad del otro, la adecuación al entorno moral, construido socialmente, y el acatamiento a normas morales establecidas. Al respecto, la diferencia con Kant tiene que ver con el modo cómo se accede a estos fines; en tanto al aporte que hacen Honneth y Rorty es acerca del reconocimiento emocional, la simpatía y otros sentimientos que nos ligan a las personas y nos

conducen a actuar de manera moral; mientras que para Kant, como hemos visto actuar moralmente se liga con el uso de la razón.

2.3. Durkheim, emociones y la construcción del individuo moral.

Las emociones sirven a los individuos para expresarse cotidianamente en sus relaciones y acciones. La sensibilidad, por ser propia de cada individuo, promueve la expresión de la voluntad y el deseo individual, sin por lo general estar mediada por la obediencia o la adecuación a la norma moral. Como señala Durkheim, “mientras que la razón va a lo general, a lo impersonal, la sensibilidad tiene, por el contrario, una afinidad hacia lo que es particular e individual” (Durkheim, 2002: 151). La razón moral, para Durkheim, en su carácter universal e imparcial, es asumida por los individuos bajo la forma de una imposición; en cambio, cuando la acción moral está ligada a las emociones, es asumida libre y espontáneamente, lo que la convierte en un aspecto fundamental para la formación de la autonomía moral. Es claro que al actuar motivados por la razón lo hacemos de manera autónoma y también de manera moral, porque nos acoplamos a la ley moral a partir de nuestro ejercicio de la razón; sin embargo, no hay que despreciar el papel que tienen las emociones en las acciones de las personas: “De hecho, no somos pura razón, tenemos una sensibilidad que tiene su naturaleza propia y que es refractaria a las órdenes de la razón” (Durkheim, 2002: 151). Según esto es posible que la sensibilidad nos guíe hacia fines egoístas e inmorales, por lo que es necesaria una educación que forme adecuadamente nuestros sentimientos, y motive la expresión de emociones de carácter social como la simpatía, el respeto o la benevolencia.

Estas características del enfoque emocional de la acción moral se centran en las acciones sociales cotidianas, en lugar de abordar el aspecto idealista-racional de la moral. En la medida en que las emociones pueden llegar a ser determinantes de las motivaciones propias de los individuos, que surgen en condiciones sociales reales, se convierten en una fuente importante de decisión y guía de la conducta. Las emociones adquieren carácter moral porque además de guiar las decisiones y la conducta de las personas son un recurso importante para juzgar las acciones

propias y las de los otros. Para Durkheim, el carácter *real* de lo moral se encuentra en las relaciones sociales concretas en las que el individuo se involucra y en donde actúa como un ser racional, pero además como un ser sensible. En este sentido, para este autor, la autonomía racional por sí sola, aunque es “lógicamente posible, no tiene ni tendrá nada de real” (2002: 155). El problema de la racionalidad es que hace representación de un ser ideal que fundamenta sus acciones únicamente en la razón, pero no representa un ser real que actúa y se relaciona. Esto es un aspecto problemático porque “lo que reclama la conciencia moral es una autonomía efectiva, verdadera, no sólo de un hipotético ser ideal, sino del ser que nosotros somos” (Durkheim, 2002: 155). El idealismo moral carece de un vínculo *concreto* con lo que es exterior a nosotros, por lo tanto, dificulta la identificación con los otros individuos y con la moral propia de una sociedad. Para Durkheim “lo que llamamos la ley general de la moralidad es simplemente una manera más o menos exacta de representar esquemáticamente, aproximativamente, la realidad moral, *pero no es la realidad moral misma*” (2002: 86). Esta realidad moral viene a estar dada por el aspecto emocional que liga a las personas unas con otras, determinando nuestras formas de conducta.

Estos aspectos del enfoque emocional de la acción moral son especialmente observables en los niños. La orientación de las acciones de los niños está determinada por el carácter de sus emociones; por los sentimientos de agrado o desagrado que experimentan en su vida diaria, frente a situaciones como el juego, las relaciones con sus parientes u otros niños, la televisión, entre otros. Lo que los niños experimentan emocionalmente define su carácter moral, pues ellos ponen en relación sus emociones con aspectos morales como la bondad o la maldad (Greenspan, 1995: 198-201). Es por ello que pueden juzgar algo de bueno o malo, sólo en relación con el tipo de placer o displacer que experimenten.

Esta asignación de contenido a las emociones es lo que hace que éstas cumplan un rol decisivo en la configuración moral de los niños y en la manera como ésta se manifiesta en sus relaciones con otros individuos. Este proceso de conformación de lo moral en la infancia se apoya de manera importante en el uso de la imaginación, la cual desempeña un papel decisivo en la medida en que permite

el cultivo de emociones de carácter social como la simpatía, la responsabilidad, la identificación y también la aversión hacia lo incorrecto¹³. En los niños este uso de la imaginación es identificable en varios procesos, como la recreación de situaciones y la representación de personajes.

Mediante la imaginación, los niños son capaces de identificarse emocionalmente con otros individuos o con narraciones y personajes no reales. Esto es un punto de partida importante para su desarrollo moral, ya que tal identificación con otros seres o narraciones involucra una serie de afectos y emociones primordiales para su integración social y para la apropiada realización de sus relaciones con otros. La integración al grupo social es posible gracias a una identificación emocional similar a la que se da con los personajes y situaciones de los cuentos; estas dos formas de identificación, son posibles mediante la práctica de sentimientos como la simpatía, el compromiso o la compasión.

Como ya se refirió en el primer capítulo, Durkheim desarrolló este aspecto de la construcción de la personalidad moral, en relación con el papel que cumple la educación moral en este proceso. Para él la moral hace referencia a la capacidad de los individuos de relacionarse socialmente de manera adecuada, mediante formas de altruismo, por eso descarta una moral sustentada en postulados racionales egoístas. Las inclinaciones morales obedecen, desde su punto de vista, a los sentimientos que ligam a las personas entre sí, en tanto las personas son esencialmente seres sociales. El surgimiento de la personalidad moral en la infancia se explica, entonces, sólo a partir de los procesos de socialización en los cuales los niños “desarrollan gradualmente la capacidad de representarse a los otros, pero una vez lo hacen, ellos naturalmente se identifican emocionalmente con los otros que son cercanos a ellos” (Wallwork, 1985: 92, traducción propia). Esto significa que mediante la experiencia social real se definen los comportamientos morales en la infancia; es decir, a partir del reconocimiento real de la simpatía y la responsabilidad hacia los otros y, también, de la identificación emocional real con

¹³ Estos conceptos como simpatía, responsabilidad, aversión hacia lo incorrecto o compasión, pueden definirse como emociones y como virtudes. En el capítulo III de este trabajo este tema se desarrolla de manera más extensa.

el grupo social. De este modo, el afecto hacia los otros resulta ser una condición suficiente para las conductas morales en la infancia.

Una moralidad que tenga fortalezas a nivel emocional tiene la ventaja de inspirar fines morales de manera voluntaria y positiva, sin necesidad de coerción o precepto. Además del compromiso con la norma moral, unas emociones que nos comprometan socialmente y nos relacionen de modo adecuado con los otros permiten que los niños se integren positivamente en la sociedad. Esto es posible gracias al esfuerzo de los educadores por hacerles “amar un ideal social” (Durkheim, 2002: 146), que para el caso de la sociedad moderna obedece sobre todo al tipo de ser moralmente autónomo, capaz de obrar de modo adecuado en relación con lo que una sociedad figura como moralmente ideal, disponiendo de criterios apropiados para juzgar sus acciones y las de los demás.

Como vimos, en la infancia resulta importante una educación moral que enfatice en las emociones. La educación debe procurar que los niños actúen moralmente no sólo por obediencia, sino de modo voluntario y deseado, ya que cuando “la moral está por construir, [...] para hacerla emerger, es necesario no recurrir a las fuerzas meramente conservadoras, puesto que no se trata de conservar, sino a las fuerzas activas e inventivas de la conciencia” (Durkheim, 2002: 146). El modo como Durkheim entiende la *conciencia* se puede equiparar con lo ya expuesto sobre Mead acerca de la *conducta reflexiva*. Este vínculo entre Mead y Durkheim es posible porque este último sugiere que la conciencia consiste en la facultad de tener claridad acerca de “las razones de nuestra conducta” (2002: 159), y Mead se refiere a la *conducta reflexiva* como la facultad del individuo de pensarse a sí mismo y de examinar sus acciones de manera objetiva.

Ahora bien, las emociones y la conciencia en la infancia tienen en común que son característicamente activas e inventivas, aspectos que difieren del carácter preciso y necesario que por lo general tienen las normas morales. Según esto, en la etapa en la que se empieza a formar la moral existe un vínculo entre la conciencia autónoma y las emociones, porque “la moralidad no consiste ya simplemente en cumplir, incluso intencionalmente, ciertos actos determinados; además es preciso que la regla que prescribe esos actos sea libremente querida, entonces, libremente

aceptada, y esta aceptación libre no es otra cosa que una aceptación ilustrada” (Durkheim, 2002: 160).

La autonomía moral en la infancia está relacionada con los vínculos afectivos y emocionales que identifican al niño con el grupo social en el que se desenvuelve. La personalidad moral del niño se fortalece en la medida en que existe identificación y solidaridad hacia y por parte de los otros. Las virtudes de los niños están relacionadas con el compromiso con el grupo social, con la capacidad de pensar en el otro y con la manera de guiar las acciones propias (Greenspan, 1995: 198-201). El surgimiento de este tipo de virtudes requiere de una buena orientación de las emociones, basada en cierto tipo de disciplina, altruismo y respeto, que permitan orientar las acciones de modo moral.

Frente a una moral que se nos impone desde la sociedad y la tradición, actuar con independencia moral se presenta como una forma de afirmación de sí mismo, como una forma en la que la conciencia actúa contra la “servidumbre y reivindica con energía una autonomía cada vez más grande para la persona” (Durkheim, 2002: 151). Las emociones, más que la razón, tendrían la virtud de resaltar lo particular e individual, el sentir propio, la voluntad de sí. En la medida en que el individuo se constituye socialmente, el vínculo afectivo que se logra con el grupo le permitirá guiar sus acciones por el placer afectivo que le procuran y no por la presión que siente de actuar de determinada manera. La ley moral difiere en este aspecto debido a que “está investida de una autoridad que impone el respeto incluso a la razón. No sentimos sólo que ella domina nuestra sensibilidad, sino toda nuestra naturaleza, incluso nuestra naturaleza racional” (Durkheim, 2002: 152). Es decir, la ley moral investida de la razón es vista por el individuo como una imposición y una limitación; puede ser entendida, aceptada y consentida, pero ella siempre proviene de fuera del individuo, de una razón a la que él sólo se tiene que ajustar. Las emociones, en cambio, tienen la virtud de pertenecer al individuo y, por lo tanto, guían las acciones de éste desde la propia voluntad y deseo. De ahí la importancia de formar una personalidad moral que enfatice el aspecto emocional y que permita el ejercicio de una autonomía orientada hacia fines buenos y justos, de carácter no solo individual sino también social.

Para Durkheim, la moralidad consiste en la comprensión de la regla moral y, además, en la aceptación libre de ella, a partir de una *conciencia de lo público*. Esta conciencia es algo necesario para que se pueda concebir un acto como moral. Para Durkheim “los actos que persiguen fines exclusivamente personales del sujeto que los realiza no tienen valor moral” (2002: 112). En otras palabras, una acción es moral sólo si persigue fines más allá del individuo; esto es, fines de carácter social. Así, afirma: “los fines morales son, pues, los que tienen por objeto una sociedad. Actuar moralmente es actuar con vistas a un interés colectivo” (2002: 113). El carácter moral de las acciones es algo que está directamente vinculado con lo social y no con el dominio de lo personal. De ahí que una *conciencia de lo público* consiste en una consideración de los actos propios en relación con el marco social en el que se desenvuelve el individuo. Las acciones personales, de esta manera, deben obedecer a las necesidades del grupo social y además deben beneficiarle.

En los niños, la *conciencia de lo público* permite que experimenten la necesidad de trascender su individualidad y también que se interesen por vincularse “con cosas que están fuera de nosotros, que gozan y sufren como nosotros, que tienen necesidad de nosotros como nosotros de ellas y que, por consiguiente, piden naturalmente nuestra acción” (Durkheim, 2002: 162). Esto se logra por medio de una relación viva y concreta con las cosas, que está principalmente orientada por la sensibilidad y la capacidad de actuar autónomamente.

El ejemplo del juego es el que mejor ilustra la manera como se da la relación entre las acciones, su carácter moral y su vínculo con lo social, tanto en lo relativo a lo emocional como en lo relativo a las reglas. Como lo señala Mead, en el juego los niños sientan las bases de la interacción social, ya que éste les proporciona valores y principios de conducta, a partir de las reglas que se establecen y la manera como se dan las relaciones con los otros niños e incluso con los juguetes. En los juegos, sobre todo en los deportivos, las acciones de cada niño sólo son significativas en grupo. Es posible que a veces un niño quiera establecer sus propias reglas y jugar de acuerdo con ellas, pero seguramente encontrará desaprobación entre los otros niños. Por ello en situaciones como éstas se pueden observar comportamientos morales, que tienen que ver con la capacidad de los niños de

determinar y controlar sus acciones en relación con lo que el juego y el grupo reclaman. El niño, así, se incorpora a la moral del grupo aceptando y asumiendo las reglas del juego; observando la necesidad y el beneficio de actuar de acuerdo con ellas; y disfrutando emocionalmente de la interacción en el juego.

En los grupos sociales el carácter moral de las acciones está ligado a la observación y persecución de ciertos comportamientos que se valoran como apropiados. Los individuos deben adecuarse a las reglas morales de su sociedad; pero el aspecto importante de esta adecuación es que sea aceptada libremente. Es entonces cuando se puede hablar de autonomía moral, porque los sujetos guiados por su razón aceptan las reglas de modo libre, voluntario y justificado racionalmente. Sin embargo, observar la constitución de la personalidad moral o de la autonomía moral sólo desde este enfoque resulta insuficiente cuando nos referimos a seres sin una racionalidad bien formada, como los niños. Es por ello que se requieren de teorías que trabajen la constitución de la personalidad moral desde lo emocional. Este tipo de teorías observan el rol decisivo de las emociones en la constitución del ser moral, y también observan la importancia que tienen para promover acciones morales. Estas teorías nos permiten no solo hablar de autonomía moral en los niños, sino también determinar las bases emocionales de la infancia sobre las que debe trabajar toda educación moral.

En resumen, se puede decir que el carácter emocional de la moral se distingue por tres aspectos principales: uno, actuar de modo moral involucra cierto placer afectivo; dos, las acciones morales resultan de la voluntad y el deseo, no de alguna imposición; y tres, las acciones morales son el resultado de las relaciones sociales y nos vinculan con los otros, que bien pueden ser personas u otras entidades como los animales, el medio ambiente u otros elementos socio culturales.

Cada sociedad representa ideales de moralidad con los que se construyen el sentido moral y las acciones de los individuos, orientando las conductas personales y las de la sociedad en general. En el modelo racional de la moral, este ideal de conducta es construido de modo estrictamente racional; en cambio, el modelo que contempla lo emocional de la moral observa los aspectos de la vida cotidiana y las relaciones de la personas con otras personas, con su entorno, y otros elementos

socio culturales como creaciones literarias o algunos objetos que puedan ser fuente de vínculo emocional. Esto hace que tal enfoque sea más rico, que contenga elementos que describen con más precisión las acciones morales de las personas y la sociedad en general, y que precise los aspectos morales de las relaciones cotidianas de las personas.

3. Los elementos de la moral y las virtudes.

La formación moral es un proceso que se inicia en la infancia y se prolonga a lo largo de la vida de las personas. Son varias las características de este proceso, que es fundamental para la vida en sociedad y el desarrollo del individuo como ser social. La idea principal que transmiten las diferentes teorías acerca de la formación moral es que los individuos deben moldear su carácter, comportamientos, ideas y razonamiento, de modo tal que la relación con los otros, con la sociedad y con lo que les rodea, sea adecuada. Lo que se entiende por adecuado depende para la filosofía moral kantiana de los aspectos racionales; como lo plantea Kant, lo moral debe ajustarse a leyes universales de la razón que condicionan los comportamientos desde el deber. Otras teorías morales, dentro de las que se encuentran algunas que han influenciado en la sociología, entienden lo moral desde lo social; es decir, desde las relaciones reales que mantiene el individuo con los otros o con lo que le rodea. Las concepciones morales, desde este tipo de enfoques, se centran en evaluar el comportamiento, las emociones, los sentimientos, los rasgos del carácter y las acciones de los individuos en relación con la sociedad.

Este capítulo aborda algunos de los principales desarrollos de la teoría moral que describen el modo como las personas se constituyen como agentes morales dentro de la sociedad, a partir de la formación de su carácter, el desarrollo de comportamientos virtuosos y la educación de sus sentimientos. Para ello tendrá en cuenta, en primera medida, el tema de lo virtuoso como lo plantea Aristóteles y algunos de sus posteriores comentaristas como Martha Nussbaum. También retoma a Durkheim en relación con el tema de los elementos de la moral; y a Kant en lo relativo a los mecanismos disciplinantes de la conducta que contribuyen a la formación del carácter moralmente autónomo. Además examina autores como Richard Rorty, Annette Baier, Bruno Bettelheim, y también Martha Nussbaum, que observan la importancia del asunto del reconocimiento y representación del otro, de sus sentimientos e ideas, a través de las relaciones cotidianas, la imaginación, la literatura, y otros medios que permiten conocer de la condición del otro.

3.1. Construcción social de lo moral.

A causa de que cada sociedad representa modelos de moralidad, ligados al ejercicio de ciertos comportamientos considerados virtuosos, los individuos moldean su carácter y guían sus acciones de acuerdo con estos modelos. En la vida social se refiere a acciones buenas o malas, virtuosas o viciosas, las cuales son objeto de reflexión moral. Las virtudes se relacionan con lo que Durkheim llama *elementos de la moralidad*, que son la base de la construcción de la personalidad moral y que refieren a “las disposiciones fundamentales, los estados de ánimo que están en la raíz de la vida moral” (2002: 82). Estas disposiciones se presentan en las situaciones reales de las relaciones humanas; y se desarrollan en correspondencia con las eventualidades y circunstancias variables de la vida social. Las virtudes, conciernen, de tal modo, a las disposiciones del individuo para actuar en el mundo social, según su carácter, hábitos y capacidad de reflexión, como también según sus sentimientos y emociones, los cuales se dan como resultado de las relaciones que mantienen los individuos entre sí (Gibas y Steven, 1985).

La personalidad moral se explica a partir de los procesos de socialización, en la medida en que las relaciones con los otros y los sentimientos surgidos de ellas resultan ser la fuente principal para la construcción de la moral de los individuos. Aspectos como el cuidado del otro, la simpatía y la solidaridad se presentan como indispensables en la vida moral de una sociedad y los sujetos que la componen, ya que fortalecen los lazos sociales y permiten la vinculación afectiva del individuo al mundo social de una manera libre y deseada.

El mecanismo más adecuado para lograr vincular al niño positivamente a la sociedad en la socialización primaria es la *educación de sus sentimientos*. Esta educación se esfuerza por desarrollar en los niños la capacidad de representarse a los otros, identificándose emocionalmente con ellos. Sólo por medio de los vínculos emocionales que hacen parte de la experiencia social real, el niño asume comportamientos morales y puede “apreciar la razón de ser de los ideales colectivos y reglas, de tal manera que se siente motivado para actuar de acuerdo con ellos y para aceptar su autoridad” (Wallwork, 1985: 92, traducción propia). Los lazos emocionales y afectivos, resultan ser una condición necesaria para la formación de

una personalidad moral que contemple a los otros, como seres que merecen respeto, cuidado y comprensión.

Tener vínculos afectivos importantes y propicios permite al niño o a la persona adulta concebir el mundo social en relación con sentimientos que conducen sus acciones moralmente. Sentimientos como la simpatía y el respeto disponen una personalidad moral que se observa en relación con los otros y no sólo en relación consigo mismo, tomando en cuenta los intereses y necesidades de los otros y no sólo los propios. Estos elementos de la moral que trata Durkheim pueden observarse como complementarios de la teoría kantiana de la moral, ya que centran su atención en el modo como se relacionan las personas en su cotidianidad, mediante sus emociones y afectos. Algo que no contempla Kant, quien considera que estos aspectos contingentes no pueden justificar lo moral porque carecen de justificación racional y de universalidad.

De acuerdo con esto, para formar la personalidad moral de un individuo se requiere desarrollar en él la capacidad de actuar practicando algunas virtudes vinculadas con cierto tipo de sentimientos que motivan acciones moralmente adecuadas. La simpatía, la responsabilidad, la solidaridad, el respeto, surgen de situaciones emocionales y afectivas que ponen en contacto al niño, que se educa moralmente, con su grupo social. Este desarrollo de la teoría moral observa el papel de la educación en la formación moral, desde una perspectiva que destaca la conexión entre las virtudes y los sentimientos. Lo que se llama *educación moral*, desde esta concepción, se comprende en relación con la formación del carácter y el ejercicio de virtudes.

A causa de que los sentimientos y emociones, desde esta mirada, se conciben como factores que constituyen lo moral, examinar lo apropiado o inapropiado de ellos resulta conveniente para la comprensión de lo que se podría describir como adecuado comportamiento virtuoso. El examen que observa el modo correcto de conducir las emociones, los sentimientos, las acciones y la reflexión, permite representar, en cierta manera, lo que es un modelo de comportamiento moral adecuado, guiado por la virtud. Tal es la reflexión que hace Aristóteles en

torno al término medio adecuado que caracteriza lo virtuoso, en la vida práctica y las situaciones reales en las que se ven involucradas las personas.

3.2. Consideraciones sobre *La Virtud* y *La Fortuna* en Aristóteles.

Aristóteles en su texto *Ética Nicomáquea* trabaja con detenimiento el tema del fundamental papel que cumple una adecuada educación de las emociones que promueva los comportamientos virtuosos. La noción de *bien* en Aristóteles es examinada en relación con la vida práctica y las condiciones reales de la existencia humana; idea que se separa del platonismo, en tanto éste concibe el *bien* en relación con lo eterno y lo perfecto. Para el platonismo la vida buena “podría resultar ser una vida que ninguno de nosotros pudiera alcanzar, o incluso que ninguno de nosotros pudiera concebir o plantearse” (Nussbaum, 2003: 38). Debido a las restricciones que impone lo indeterminado del concepto de lo *bueno*, Aristóteles trata de precisarlo poniéndolo en relación con el actuar de las personas y con algo propio del ser humano como lo son las emociones y las pasiones. El fin de toda vida humana, para Aristóteles es la felicidad, y ésta es posible por medio de una vida virtuosa, formada en la capacidad de satisfacer adecuadamente los deseos, a partir de un sensato control de ellos. El bien y la virtud se encuentran en una estrecha relación con la vida práctica y real del hombre, ya que la felicidad se relaciona con la capacidad de las personas de orientar sus acciones virtuosamente, obteniendo placer de esto.

Desde el enfoque aristotélico, la educación moral se entiende como el esfuerzo dedicado a formar el carácter de las personas, de modo que éstas pongan en relación las acciones buenas y virtuosas con la voluntad y el placer. Para ello es necesario que tanto el juicio como las emociones estén formados apropiadamente; es decir, es necesario que las emociones de las personas no sean un aspecto irracional que afecte su voluntad y les lleve a obtener placer de acciones viciosas. Las emociones deben estar formadas de modo que sirvan para guiar la conducta de modo apropiado y nos inclinen a la virtud.

A partir de este enfoque de la formación moral se puede hacer una importante crítica a la teoría moral kantiana. Como bien lo señala Jonathan Lear, la figura de la persona moral kantiana resulta problemática desde el enfoque aristotélico, ya que “una voluntad puramente racional estaría tan separada de las circunstancias concretas de la acción que no habría base alguna para tomar decisiones acerca de cómo actuar” (1994: 182). El ser moral de la teoría kantiana es un ser apartado de sus deseos, que reflexiona sobre su mundo sólo de manera racional, desmeritando el papel que sus emociones y pasiones tienen como motivo de su acción; en este aspecto el enfoque aristotélico difiere radicalmente del kantiano. Al respecto, Lear afirma que para Aristóteles “la ética se basaba en el estudio del deseo humano” (1994: 183); actuar virtuosamente, para Aristóteles, significa actuar de acuerdo con lo que requieren las circunstancias y ello exige de una *sensibilidad educada* que reconozca que “hay buenas razones para vivir la vida ética [...] la comprensión a que uno llega de la vida ética refuerza su motivación para vivirla” (Lear, 1994: 185). De este modo es posible realizar lo que Lear, siguiendo a Aristóteles, llama una *organización del deseo*; la cual hace referencia al esfuerzo que requerimos para hacer de nuestra vida algo característicamente humano, desvinculado de la vida animal, organizando los deseos a partir de la reflexión, para satisfacerlos de manera prudente y adecuada.

Lear señala: “la organización del deseo que permite al hombre vivir una vida verdaderamente feliz, Aristóteles la denomina virtud” (1994: 190). Debido a que la felicidad es el fin que debe motivar todas las acciones y es lo más deseado por todas las personas, la vida humana debe orientarse en todas sus formas hacia la consecución de ella. La forma de hacerlo es con acciones virtuosas, es decir, mediante *acciones que estén de acuerdo con un ejercicio de la razón práctica (Phrönesis¹⁴)* que permita obtener placer de ellas, y además identificarlas con lo que se concibe como una vida buena, cuyo fin es la consecución de la felicidad.

¹⁴ En Aristóteles el tema de la razón práctica se entiende en relación con la virtud. Es decir, actuar de acuerdo con la virtud es hacerlo de acuerdo con un modo de razonar que determina el modo correcto de decidir y actuar, en relación con la prudencia, que es un “modo de ser racional verdadero y práctico, respecto de lo que es bueno y malo para el hombre” (EN, cit., 1998: 1140b). Así, la razón práctica en Aristóteles puede entenderse según este enunciado: “[...] así, puesto que la virtud ética es un modo de ser relativo a la elección, y la elección es un deseo deliberado, el

Aristóteles asigna a los placeres un papel destacado en relación con la consecución de la felicidad en la vida; los placeres otorgan felicidad y ellos en sí mismos representan lo que es la felicidad. La relación entre la felicidad y los placeres se da en la *praxis* con el ejercicio de virtudes, que se respalda en el dominio adecuado de las pasiones, caracterizado por la medida y la prudencia. Actuar de manera virtuosa es algo que se aprende con las acciones y por medio de la educación, por lo que la virtud se asocia, ante todo, con nuestro modo de actuar. El carácter bondadoso de una persona, de este modo, tiene que ver con que sus acciones estén de acuerdo con la virtud, mientras que el carácter maligno se relaciona con acciones que están en contra de la virtud o a favor del vicio. En esto, la educación colabora para formar el carácter virtuoso y es fundamental en la formación de nuestro juicio y en el fortalecimiento de nuestro carácter; lo que de la educación tomamos es fundamental para guiar nuestras acciones en forma adecuada. El *modo de ser* virtuoso se define con las acciones que las personas hacen; según Aristóteles, nos hacemos justos relacionándonos de manera justa con otros, o nos hacemos cobardes teniendo mucho temor de los peligros. Es por ello que Aristóteles dice que “debemos examinar lo relativo a las acciones, cómo hay que realizarlas, pues ellas son las principales causas de la formación de los diversos modos de ser” (EN, cit., 1998: 1103b 30)¹⁵.

Las acciones y las emociones pueden estar sujetas a un examen que determine su carácter virtuoso o vicioso. Para Aristóteles tal examen se hace a partir del llamado *término medio*, el cual sirve de parámetro para reprobar el exceso o el defecto con respecto a lo que debería ser la acción correcta a los fines de una vida buena. En la virtud se representa tal *término medio* por el cual las acciones son por sí mismas “agradables [...] buenas y hermosas” (EN, cit., 1998: 1099a 20). En esto el juicio tiene un papel central porque es el que permite a las personas determinar el término medio por el cual una acción es considerada virtuosa. En Aristóteles las virtudes son tipos de hábitos o actitudes que un ser humano tiene y que se

razonamiento por esta causa, debe ser verdadero, y el deseo recto, si la elección ha de ser buena, y lo que «la razón» diga «el deseo» debe perseguir. Esta clase de entendimiento y de verdad son prácticos.” (EN, cit., 1998: 1139a 20-25).

¹⁵ En adelante voy a referir a la obra de Aristóteles la *Ética Nicomáquea* con las letras EN

caracterizan por pretender guardar correspondencia con el término medio. Dicho término indica lo apropiado y por tanto virtuoso tanto de la acción como del agente, y el defecto indica lo vicioso o censurable que puede resultar. Esta proporción no es cuantificable de manera precisa, estando en gran medida determinada por cierta disposición que nos da la “sensibilidad respecto a cómo actuar en diversas circunstancias” (Lear, 1994: 192). Lo que quiere decir que determinar el término medio, para evaluar el carácter virtuoso de las acciones, depende en gran medida de lo que la experiencia dicte; en tanto que nuestra capacidad de juzgar y nuestra sensibilidad colaboran a dirigir las acciones y hábitos de manera virtuosa.

Aristóteles dice que la virtud es posible gracias a una *disposición del alma* que nos permite vivir de acuerdo con la *excelencia*¹⁶. En este sentido, afirma: “toda virtud o excelencia lleva a buen término la cosa de la que es excelencia y, a la vez, hace que la obra de dicha cosa sea bien hecha” (Aristóteles citado en Lear, 1994: 190). Ahora bien, la excelencia radica tanto en la capacidad o disposición que tiene una persona para juzgar adecuadamente su modo de actuar como en el ejercicio de esta capacidad.

Según Aristóteles, la virtud “tiende a hacer lo que es mejor con respecto al placer y el dolor, y el vicio hace lo contrario” (EN, cit., 1998: 1104b 25). La capacidad de emitir juicios adecuados y la disposición hacia las acciones bondadosas y justas orientan nuestro carácter para que sea formado en la excelencia y la virtud. Esta *disposición del alma*, como la llama Aristóteles, no depende sólo de la educación moral, depende, de manera más importante, de la experiencia y el ejercicio constante en la virtud, en la práctica diaria y con las otras personas. En otras palabras, el carácter virtuoso se forma por medio de la práctica de acciones virtuosas (tales como los actos justos, moderados o valientes).

Aristóteles llama *modo de ser* a “aquello en virtud de lo cual nos comportamos bien o mal respecto de las pasiones” (EN, cit., 1998: 1105b 25); el modo de ser virtuoso, entonces corresponde a aquel con el que “el hombre se hace bueno” (EN, cit., 1998: 1106a 20), llevando a cabo su naturaleza bondadosa. Este

¹⁶ Es importante señalar que algunos comentaristas y traductores de Aristóteles equiparan el término *virtud (arete)* con el término *excelencia*.

modo de ser virtuoso se orienta hacia la perfección que consiste en la tendencia hacia el *término medio* del hábito o la acción. Aristóteles afirma que el exceso y el defecto con respecto a él tienden a ser censurables y erróneos; por tanto afirma:

Por ejemplo, cuando tenemos las pasiones de temor, osadía, apetencia, ira, compasión, y placer y dolor en general, caben el más y el menos, y ninguno de los dos está bien; pero si tenemos estas pasiones cuando es debido, y por aquellas cosas y hacia aquellas personas debidas, y por el motivo y de la manera que se debe, entonces hay un término medio y excelente; y en ello radica precisamente la virtud. (EN, cit., 1998: 1106b 20).

En este pasaje es claro que para Aristóteles el modo de ser virtuoso viene a estar “determinado por la razón y por aquello por lo que decidiría el hombre prudente” (EN, cit., 1998: 1106b 30). La virtud se relaciona con la capacidad de juzgar, decidir y actuar de acuerdo con un juicio adecuado, de modo tal que tengamos la disposición de oponernos al exceso y al defecto de nuestras pasiones y acciones, y nos inclinemos hacia el término medio que nos inclina hacia la virtud. Sin embargo, a causa de nuestra imperfección humana, estamos más inclinados hacia el exceso y el defecto; es por esta condición que Aristóteles reconoce lo difícil que es para una persona optar por el término medio, cuya persecución exige dedicación, templanza, persistencia y bondad, por ello es que Aristóteles dice que “el bien es raro, laudable y hermoso” (EN, 1998: 1109a 30). La medida exacta que nos inclina hacia la virtud no se puede fijar claramente, porque actuar de manera adecuada depende de las circunstancias, de tal manera que en algunas ocasiones requeriremos de cierto exceso o defecto para que nuestra acción sea apropiada.

No es fácil determinar mediante la razón los límites y en qué medida sea censurable, porque no lo es para ningún objeto sensible. Tales cosas son individuales y el criterio reside en la percepción. Así pues, está claro que el modo de ser intermedio es en todas las cosas laudables, pero debemos inclinarnos unas veces hacia el exceso y otras hacia el defecto, ya que así alcanzaremos más fácilmente el término medio y el bien. (EN, 1998: 1109b 15).

En este pasaje Aristóteles hace referencia a cierto principio de elección, por el cual las acciones nos son imputables y se presentan como voluntarias. Por ser

seres racionales, somos seres con voluntad y capacidad de elección, que poseemos un carácter que nos permite tomar decisiones y emitir juicios, de esto depende el que seamos considerados virtuosos o no, en la medida que nuestras acciones y juicios nos inclinen a un término medio que promueva la bondad, la prudencia y la perfección. Dado que “la elección va acompañada de razón y reflexión” (EN, cit., 1998: 1112a 15), ser virtuosos es algo que depende de la persona y su carácter, no de la suerte o la naturaleza.

Aristóteles dice que “tanto la virtud como el vicio están en nuestro poder” (EN, 1998: 1113b 5); los principios de nuestra acción nos los damos de manera libre a nosotros mismos, aunque estos se construyen socialmente. Por ello Aristóteles atribuye a la voluntad la orientación hacia lo virtuoso, y observa que esto es fundamental para la formación de nuestro carácter o modo de ser. Aristóteles trata del “género de las virtudes, que son términos medios y modos de ser que, por sí mismos, tienden a practicar las acciones que las producen, que dependen de nosotros y son voluntarias, y que actúan como dirigidas por la recta razón” (EN, 1998: 1114b 25).

Es importante resaltar que para Aristóteles, además del adecuado juicio, lo que nos mueve a actuar conforme a la virtud es el placer que nos procuran las acciones virtuosas. Por ello, una educación que pretenda formar hábitos ligados a la virtud no puede derivarse de una formación basada en la obediencia, más bien debe procurar desarrollar el deseo humano de actuar de acuerdo con la virtud. Lear, en su análisis de la teoría moral de Aristóteles, afirma que “la tarea de la educación ética no estriba en lograr que realicemos actos buenos, aunque nuestros deseos nos impulsen a cosas malas, sino más bien en reorganizar nuestros deseos de suerte que de hacer cosas buenas obtengamos placer y dolor de hacer cosas malas” (1994: 194).

En general se puede afirmar que desde un punto de vista aristotélico la virtud es el fin hacia el que debemos tender y la prudencia es el medio para alcanzar este fin, de manera tal que la virtud y la prudencia necesariamente coexisten. A este respecto afirma Aristóteles “no puede haber recta intención sin prudencia ni virtud, ya que la una determina el fin y la otra hace realizar las acciones que conducen al

fin” (EN, 1145a 5). El adecuado saber práctico es la prudencia y este es propio de la persona virtuosa. Lear, siguiendo a Aristóteles, define la prudencia como “una desarrollada capacidad para juzgar los fines buenos y malos para el hombre y para elegir las acciones idóneas para lograr dicho fines en las circunstancias concretas de la vida” (1994: 199). De acuerdo con esto, la prudencia tiene un contenido ético que la pone en relación con la vida activa en sociedad.

De lo anterior se deduce que para Aristóteles el propósito de una educación moral es hacer que las personas aprendan a conducir sus acciones, en relación con el buen juicio y la prudencia, porque ser virtuoso exige un aprendizaje, un adecuado modo de reflexión y un saber que se traducen en las acciones. Así como un artesano aprende su arte practicándolo, en el aprendizaje moral se aprende sobre la virtud, también practicándola. Ya que se habla de la virtud como un saber práctico cuyo fin es el bien y la felicidad, no basta con tener un entendimiento acerca de ella, también es fundamental experimentarla en las acciones mismas.

Martha Nussbaum, en su estudio de la obra aristotélica, afirma que “el criterio de lo moralmente correcto es la percepción de las contingencias de una situación concreta por parte de una persona buena” (2004: 403). Es decir, la capacidad de una persona de ser virtuosa es dada por la forma como enfrenta las situaciones reales de la vida. Ya que es en la acción que la virtud se realiza, Nussbaum, siguiendo a Aristóteles, plantea que la posibilidad de llevar una vida humana buena (*eudaimonía*) depende, en gran medida, de las circunstancias y los recursos. Por tanto, la vida buena es *vulnerable* en relación con las condiciones no controlables que se le puedan presentar al individuo.

Una versión de este tema nos lo ofrece la religión católica, que sugiere que las personas están expuestas a algo que recibe el nombre de *tentaciones*, que son circunstancias de riesgo vinculadas al vicio o la maldad, de las cuales se debe huir o que se deben enfrentar con actos bondadosos. Aunque la vulnerabilidad de la que habla Nussbaum no se interpreta desde esta concepción, el ejemplo de la tentación nos permite entender que la virtud y el bien en las personas están expuestos a condiciones que los hacen vulnerables. Una persona, por ejemplo, en su profesión puede estar expuesta a condiciones que afectan su ética profesional, al usar el poder

que le confiere su cargo para tramitar algo a su favor. El carácter virtuosos de esta persona puede verse afectado por las condiciones que le dispone la experiencia real, y de su voluntad depende que pueda superarlas. Debido a esto es que la vida buena de cualquiera de nosotros debe superar su condición de vulnerabilidad por medio de la bondad, la fortaleza del carácter, las acciones virtuosas y el aprendizaje

Frente a la idea clásica que considera la fortuna como un factor poderoso y decisivo en los asuntos humanos, Aristóteles tiene una concepción optimista de la condición humana y considera que los individuos tienen la capacidad de conducir su vida de manera virtuosa, y por tanto desarrollar las disposiciones de carácter como la prudencia y la excelencia. Para Aristóteles estas disposiciones no son producto de la buena fortuna, sino más bien del aprendizaje y de la experiencia, por lo que cualquier ser humano está en capacidad de acceder a ellas. En una sociedad como la nuestra se puede objetar, en relación con este asunto, que la dificultad que tienen algunas personas para acceder a un sistema educativo o para crecer o formarse en un medio social propicio para el ejercicio de la virtud resulta un impedimento para el desarrollo de las adecuadas disposiciones del carácter. Se piensa que una persona que crezca y se desenvuelva en un medio hostil, o que tenga dificultades para acceder a una buena educación, es más susceptible de conducir su vida de manera no virtuosa. Esto nos lleva a pensar que para que una voluntad se guíe moralmente debe desarrollarse en un medio social propicio que contribuya a guiar sus acciones virtuosamente

Para Aristóteles la moral de los individuos no existe de manera *a priori*, es decir, no es propio de la naturaleza del hombre poseer moral; ésta, más bien, se desarrolla en sociedad, es el resultado de la educación y los distintos procesos de formación de los individuos, del tipo de relaciones que éstos mantienen, y de las circunstancias que impone la experiencia. La fortuna, de este modo, no es considerada un determinante absoluto en los asuntos humanos, porque esto contradiría la idea moral y socialmente básica de que “la vida humana merece ser vivida sólo si la *eudaimonía* puede lograrse con un esfuerzo que esté al alcance de la mayoría de los humanos” (Nussbaum, 2004: 406). El que unas personas se desarrollen en ambientes más aptos para la virtud, y otras tengan dificultades para acceder a ellos, es un asunto bastante problemático que hace pensar que las primeras

poseen una mejor fortuna; de ahí que en las distintas sociedades debe existir un esfuerzo por permitir a todas las personas desarrollarse en ambientes que contribuyan a la formación del carácter, la voluntad y el ejercicio de las virtudes.

La voluntad que nos permite tomar decisiones y elegir hacer de la vida digna de vivir es la que se orienta hacia la virtud. La capacidad que tiene una persona para conducir su vida de manera virtuosa se asocia con la fortaleza de su carácter, el cual para Aristóteles es un arma que nos ayuda a enfrentar las circunstancias que la experiencia impone y que están fuera de nuestro control. No existe un estado o condición virtuosa que no esté determinado por nuestras acciones; al igual que otras cuestiones de la vida cotidiana, como las habilidades en un deporte o un arte, “poseer cualquiera dote o ser de buena condición no bastan para el elogio: se debe *hacer* algo, demostrar que se puede ser activo” (Nussbaum, 2004: 409).

Como se dijo antes, por el tipo de acciones que realizamos se nos puede juzgar y podemos juzgar a los otros moralmente. Aunque por los rasgos de nuestro carácter podemos ser elogiados o censurados, esto no es suficiente para una valoración moral de nuestro ser; es necesario y más importante observar las *acciones* que describen y reflejan nuestro carácter. Los hábitos, nuestro modo de ser y relacionarnos, el esfuerzo que dedicamos a perfeccionarnos, la capacidad de realizar acciones bondadosas, de ser compasivos, este tipo de acciones en nuestra cotidianidad son las que nos forman en la virtud, por las cuales los demás nos juzgan, y las que nos confieren la facultad para juzgar a los demás. Como lo señala Nussbaum: “la buena condición de un carácter virtuoso, al igual que el entrenamiento atlético, es una especie de preparación para la actividad, en la que se cumple y florece” (Nussbaum, 2004: 410). Es por medio del hábito que las personas se educan en la virtud y en la capacidad de juzgar adecuadamente las acciones; también es por medio del hábito que se forma el carácter virtuoso.

Como ya vimos, para Aristóteles la felicidad no depende sólo de nuestra voluntad y nuestras acciones, las circunstancias que se nos presentan en la vida cotidiana son un factor importante que afecta nuestro esfuerzo por ser virtuosos y felices. Según Aristóteles, la fortuna con la que cuenta un individuo es algo que influye en su disposición y capacidad de llevar una vida virtuosa. Sin embargo,

aunque la buena fortuna puede ser una condición importante para que una persona logre hábitos y lleve a cabo acciones que lo orienten en la virtud, no es un factor determinante, ya que de la fortaleza de nuestro carácter y nuestra voluntad depende que la fortuna no nos determine y seamos vulnerables frente a ella, en condiciones no propicias. Refiriéndose a la relación entre fortuna y felicidad, Aristóteles en una parte de la *EN* afirma lo siguiente:

“[...] todos creen que la vida feliz es agradable y con razón tejen el placer con la felicidad, pues ninguna actividad perfecta admite trabas y la felicidad es algo perfecto. Por eso, el hombre feliz necesita de los bienes corporales y de los externos y de la fortuna, para no estar impedido por la carencia de ellos.” (*EN*: 1153b 15).

Este pasaje puede llevarnos a pensar que la fortuna es una condición necesaria para la felicidad. Esto ocurre porque, como afirma Aristóteles, se suele relacionar la felicidad con el placer. Sin embargo, como se ha señalado, la felicidad que nos otorga la virtud, aunque bien puede verse favorecida por la fortuna, no está condicionada por ella. Si bien los placeres que nos otorga la fortuna son varios y atractivos, no son suficientes para lograr una vida feliz que sea expresión de la virtud. Tanto la felicidad como la virtud se relacionan con el placer, pero no se trata aquí del tipo de placeres mundanos que la buena fortuna suele otorgar a algunos. Se trata del placer que nos brinda actuar de manera virtuosa, esforzándonos por lograr la perfección y la felicidad.

Es común que como humanos persigamos lo placentero para lograr la felicidad, actitud que nos hace optar por cierto tipo de placeres que condicionan muchas veces nuestras acciones en relación con el vicio. Bajo este enfoque moral, los placeres en vez de dominar y opacar la conciencia, la activan, teniendo como fin la acción virtuosa. A diferencia de la doctrina moral heredada de Kant, este enfoque observa al individuo como alguien que responde a determinadas condiciones de existencia, mediante el tipo de actos que definen su carácter, que relacionan de manera apropiada la virtud con el placer que ésta procura.

Martha Nussbaum trata de superar lo problemático de la diferencia entre estas dos doctrinas morales analizando la distinción que hace Aristóteles entre las

nociones griegas de *eudaimonía* y *makariotés*. Mientras “la *eudaimonía*¹⁷ consiste en obrar según la excelencia, la *makariotés*¹⁸ comprende además la dicha” (2004: 415). Esta distinción permite comprender que la perfección moral no depende necesariamente de la *fortuna*, pues lo que ésta nos brinda es dicha, más no excelencia moral. Aunque podemos estar privados de condiciones que nos permitirían ser plenamente felices, esto no es un impedimento para nuestra perfección moral; al mismo tiempo, puede ser que una buena fortuna nos ayude a realizarnos en la virtud, pero ello no es una condición necesaria ni suficiente para este fin. Es posible, como lo plantea Aristóteles, que en condiciones de buena fortuna nuestro valor moral disminuya, cuando estando en circunstancias favorables para actuar virtuosamente optamos por comportamientos vinculados con el vicio como el despilfarro, la altanería, la pereza o la vanidad.

También los que poseen tales bienes se vuelven altaneros e insolentes, porque sin virtud no es fácil llevar convenientemente los dones de la fortuna, y como son incapaces de llevarlos y se

¹⁷*Eudaimonía* es un término griego que Nussbaum discute a lo largo del texto *La fragilidad del bien: Fortuna y ética en la tragedia griega*. Respecto a su significado en nota aclaratoria del Capítulo 1, dice: “La interpretación de algunos de los textos que examinaremos en los capítulos siguientes podría quedar oscurecida en este punto como resultado de la traducción del término *eudaimonía* por ‘felicidad’. Debido especialmente al legado kantiano y utilitarista de nuestra filosofía moral, tradiciones ambas en las que ‘felicidad’ se entiende como un sentimiento de satisfacción o placer, y, como consecuencia, por otra parte de la idea de que la felicidad es el supremo bien (lo que, por definición, hace que se valoren los estados psicológicos por encima de las actividades), dicha traducción provoca confusiones graves. Para los griegos, *eudaimonía* significa algo parecido a ‘el vivir una vida buena para un ser humano’; o, como ha señalado un autor reciente (John Cooper), ‘florecimiento humano’. Aristóteles nos dice que, en el discurso ordinario, el término equivale a ‘vivir y actuar bien’. Para la mayoría de los griegos, *eudaimonía* es algo esencialmente activo, con relación a lo cual los comportamientos dignos de elogio no son sólo medios, sino parte constitutiva. Cabría en lo posible que un griego afirmara que *eudaimonía* equivale a un estado de placer, en la medida en que esto fuese así, la actividad no formaría parte del concepto. Pero incluso en este caso debemos tener en cuenta que muchos pensadores griegos concebían el placer más como algo activo que como algo estático; así pues, la mencionada equiparación entre *eudaimonía* y placer no significa lo mismo que, por ejemplo, en el utilitarismo. La idea de que la *eudaimonía* consiste en un *estado* placentero no es convencional ni aparentemente intuitiva dentro de la tradición griega. Una concepción muy extendida en la antigua Grecia fue la adoptada por Aristóteles: la *eudaimonía* consiste en la actividad acorde con la(s) excelencia(s). Desde este punto de vista, el objeto de nuestra indagación estaría constituido por los modos en que la fortuna afecta, por una parte, a la *eudaimonía* y, por otra, a las excelencias que le sirven de base.” (2004, n. pp. 33-34)

¹⁸ Por su parte, el término griego *makariotés*, según Nussbaum, es un término equiparable con el de *eudaimonía*; aunque es posible trazar una diferencia en el sentido que la *eudaimonía* se relaciona con un estado virtuoso del individuo que le propicia felicidad, en relación con el tipo de acciones que lleva a cabo y los bienes exteriores, mientras la *makariotés* refiere a un estado de felicidad en sí mismo, propiciado por la buena fortuna (2004: 415-422).

creen superiores a los demás, los desprecian y hacen lo que les place (EN, cit., 1998: 1124a 30).

Nussbaum en su análisis de la obra aristotélica en lo referente al tema de la *fortuna*, dice que para Aristóteles la *eudaimonía* no se encuentra “enteramente a merced de la suerte” (2004: 417); aunque bien puede verse vulnerada por ella, cuando por ejemplo faltan ciertos bienes exteriores. Sin embargo, tal asunto no define lo que es la vida buena, ya que es la actividad acorde con la virtud la que la determina. Para citar Aristóteles al respecto:

Está claro que si seguimos las vicisitudes de la fortuna, llamaremos al mismo hombre tan pronto feliz como desgraciado, representando al hombre feliz como una especie de camaleón y sin fundamentos sólidos. Pero en modo alguno sería correcto seguir las vicisitudes de la fortuna, porque la bondad o maldad de un hombre no dependen de ellas, aunque como dijimos, la vida humana las necesita; pero las actividades de acuerdo con la virtud desempeñan el papel principal en la felicidad, y las contrarias, el contrario.

Este razonamiento viene confirmado por lo que ahora discutíamos. En efecto, en ninguna obra humana hay tanta estabilidad como en las actividades virtuosas [...] Lo que buscamos, entonces, pertenecerá al hombre feliz, y será feliz toda su vida; pues siempre o preferentemente hará y contemplará lo que es conforme a la virtud, y soportará las vicisitudes de la vida lo más noblemente y con moderación en toda circunstancia el que es verdaderamente bueno (EN, cit., 1998: 1100b).

Nussbaum, siguiendo a Aristóteles, dice en relación con este asunto que la virtud “aunque hasta cierto punto sea vulnerable, es una de las cosas más estables y duraderas de la vida humana, una de las más difíciles de perder, olvidar o dejarse arrebatar” (2004: 418). Lo que esto significa es que formarse en la virtud nos brinda un tipo de fortaleza que impide que el vicio y las condiciones desafortunadas afecten nuestra integridad moral. Aceptar el vicio y la corrupción ocasiona debilidad de la voluntad y del juicio, lo cual pone en condición de vulnerabilidad nuestra perfección moral.

Como se mencionó anteriormente, la capacidad de vivir de acuerdo con la *eudaimonía* está en relación con una adecuada formación del carácter y el intelecto. De un carácter bien formado depende nuestra capacidad para llevar una vida placentera y a la vez virtuosa. Gracias a un carácter virtuoso las condiciones del azar (sean afortunadas o desafortunadas) se pueden sobrellevar y manejar haciendo uso de la voluntad. Este tipo de carácter forma una voluntad que permite elegir y llevar el tipo de vida que se desea, bajo cierta idea de lo que significa una vida virtuosa, evitando conducirse sin sentido en los vicios y las pasiones destructivas. Esto es a lo que Martha Nussbaum llama “excelencia práctica [la cual nos prepara] para las contingencias del mundo y no mengua fácilmente por efecto de ellas” (2004: 419).

De acuerdo con Nussbaum, desde una perspectiva aristotélica, los procesos de formación moral en la infancia deben asumir que “el mundo ejerce un influjo decisivo en la formación del carácter infantil” (2004: 423). Este asunto difiere en lo relativo al carácter adulto, ya que en esta etapa la experiencia y el aprendizaje han dotado al carácter de firmeza y seguridad. Para que el carácter del niño se fortalezca y no se halle sujeto a las circunstancias, se requiere de un proceso educativo que enfatice en la formación de comportamientos virtuosos y en el desarrollo de la capacidad de juzgar lo moral adecuadamente, de modo que el niño conduzca sus acciones, en forma apropiada y su carácter sea capaz de enfrentar con virtuosismo las condiciones que le puedan hacer vulnerable.

3.3. Construcción social de lo virtuoso.

La idea que Aristóteles nos transmite es que la perfección, la felicidad y la excelencia del ser humano dependen no sólo de los rasgos del carácter del individuo, sino también de condiciones exteriores a él (sociales, ambientales, económicas, culturales, políticas, etc.) que hacen parte de los elementos que condicionan la manera de conducir la vida virtuosamente. Estas condiciones exteriores al individuo configuran una representación de lo social que contribuye a

posicionar al individuo en un esquema que le permite orientar sus acciones en relación con el perfeccionamiento en lo virtuoso y la búsqueda de la felicidad.

Según Aristóteles, el fin de toda comunidad política es propender por la felicidad y el bien de todos los miembros de la polis, con una administración ética encaminada a proteger y formar a los ciudadanos. En *La Política*, Aristóteles discute acerca de cuál debe ser el mejor régimen político para una ciudad y sus ciudadanos; y para dar respuesta a esto dice: “habrá que determinar cuál es, por así decirlo, el tipo de vida más deseable para todos” (P., cit., 2004: 1323a)¹⁹. De este modo, Aristóteles observa que la felicidad de todo ciudadano, sin excepción, es el fin que debe proseguir un sistema de gobierno.

La ciudad es una comunidad de seres semejantes, en orden de la mejor vida posible; y puesto que la felicidad es lo mejor y ésta es una energía y uso perfecto de la virtud, y su situación es tal que unos pueden disfrutar de ella y otros poco o nada, evidentemente esto explica que surjan tipos de ciudad, diferencias y formas de gobierno varias” (P., cit., 2004: 1328a).

Para determinar el modo de vida más deseable para una ciudad en la que sus miembros sean felices, se debe tener en cuenta el tipo de *virtudes* que es deseable posean los ciudadanos y la ciudad en sí; estas virtudes deben otorgar “el valor de una ciudad, su justicia y su temple” (P., cit., 2004: 1323b). Desde esta mirada, las virtudes del ciudadano se refieren a un determinado régimen político, siendo objeto de administración, lo que hace que el mejor gobierno sea aquel que posea una “organización en virtud de la cual cualquier ciudadano puede progresar y vivir feliz” (P., cit., 2004: 1324a). Las personas y sus virtudes, de este modo, se convierten en objeto de lo político. Se busca con una adecuada forma de gobernar, garantizar a los ciudadanos las condiciones para que su vida sea feliz mediante el ejercicio de la virtud.

Las reflexiones hechas acerca de la relación entre la forma de gobernar, la fortuna y el carácter son importantes para entender desde una concepción aristotélica la educación moral. Desde esta concepción, formarse en el bien y la

¹⁹ En adelante voy a referir el texto la *Política* de Aristóteles con la letra P.

virtud requiere de la disposición de ciertos recursos, y de la capacidad y fortuna de contar con ciertas circunstancias que favorezcan esta formación. A causa de que la virtud de las personas puede resultar limitada bajo condiciones adversas como la privación de la libertad, la extrema pobreza, el analfabetismo, entre otras, la tarea que tiene la actividad política es la de aminorar estas condiciones, ya que ellas son un factor importante que incide en la moral de una sociedad. Desde este enfoque, debe ser una preocupación fundamental de los gobernantes la educación de sus ciudadanos, como también garantizar los medios y condiciones para que se formen en relación con lo virtuoso.

Lo virtuoso, de esta manera, corresponde con lo que una comunidad valora como bueno y apropiado, por promover el bien general, el de cada individuo, el del entorno y el de la sociedad en sus aspectos culturales, históricos, económicos, entre otros. Esta cualidad social de las virtudes permite que sean elementos que por medio de la educación se puedan y busquen desarrollar en las personas: “Es porque la comunidad valora los valores encarnados en el carácter de la persona por lo que se aplica con vigor a educar al agente que los encarne” (Lear, 1994: 214). Como se mencionó antes, según Lear, la formación del carácter virtuoso requiere de la *organización de los deseos*, de manera tal que las personas adquieran la capacidad de reflexionar acerca de sus actos en correspondencia con una forma de razonar que les otorgue una *genuina legitimación*. La capacidad de organizar nuestros deseos, en relación con la virtud y el buen juicio, no resulta sólo de la reflexión individual, sino que es algo determinado por las experiencias sociales que tenemos en nuestras vidas. El carácter virtuoso corresponde a modos de conducta que son reconocidos como éticos en una comunidad que distingue entre “ciertas formas de vida que son satisfactorias y ricas y otras que son degradantes y pobres; que hay formas de vivir una vida cooperativa y ética en sociedad que son satisfactorias” (Lear, 1994: 218). Las nociones sobre el bien y la felicidad se construyen socialmente, en especial, porque, como afirma Aristóteles, el hombre es por naturaleza un ser social, y el medio para realizar su naturaleza y perfeccionarla es la sociedad misma. El ideal de una vida buena es realizable dentro de la sociedad; este es un ejemplo de conducta que se trata de reproducir por medio del ejercicio de la virtud y del adecuado juicio, en relación con los asuntos individuales o personales y los sociales o comunitarios.

Los intereses del individuo y los de la sociedad deben coincidir con lo que se concibe como la vida buena; de modo, que lo que es el bien para sí mismo se encuentra en conformidad con lo que es el bien para la comunidad. Esto en un modelo ideal de ejercicio de lo moral, en el que la formación moral del individuo está en concordancia con lo que en la sociedad se representa como virtuoso y el modo como se organiza en torno a ello. Así, los casos que se alejen de este modelo ideal posiblemente sean problemas de la moralidad de los individuos o la de la sociedad. Por ejemplo, pueden existir sociedades cuya organización no sea la apropiada para procurar justicia o en la que los propósitos de su gobierno no correspondan con lo virtuoso o con el bien de todos los miembros de la comunidad. En lo relativo a los individuos, es reconocida la diversidad de concepciones acerca de lo que se considera la vida buena; sin embargo, éstas suelen coincidir en la necesidad de orientarse en torno a la virtud, tal vez de maneras diferentes y por medios variados; pero este es un tema demasiado complejo cuyo análisis es difícil desarrollar acá. Por otra parte, individuos cuyas acciones en vez de orientarse en torno a la virtud lo hacen en torno al vicio o la maldad; se puede decir, con seguridad, que se desvinculan de lo que socialmente se concibe como una vida buena. Muchas veces estos casos son tolerables en la comunidad, pero en otros deben ser señalados e intervenidos por lo perjudiciales que pueden resultar tanto para el individuo mismo como para el grupo social.

Douglas Challenger, en su análisis comparativo de las tesis de Durkheim y Aristóteles, señala a este respecto que “los hábitos de pensamiento y acción que nos conducen a la felicidad naturalmente se desarrollan en el individuo, sólo a través de ser fomentados y educados en una comunidad política, que en sí misma, en sus leyes y políticas sociales, actúa teniendo como fin el bien supremo –la felicidad de sus miembros” (1994: 37, traducción propia). Para Challenger existe una conexión entre la teoría aristotélica de la virtud y la teoría durkheimiana de la moral. Tanto para Aristóteles como para Durkheim los hábitos que nos hacen seres virtuosos se desarrollan en un ámbito social que “influencia nuestro comportamiento como individuos” (Challenger, 1994: 39, traducción propia). Actuar virtuosamente tiene que ver con los hábitos que son inculcados y aprendidos con la educación y las acciones en lo social.

De acuerdo con Challenger, tanto en Aristóteles como en Durkheim, se señala que la práctica de las virtudes morales consiste en actuar de acuerdo con leyes que son universalmente compartidas por todos los seres humanos²⁰. El comportamiento virtuoso tiene la forma de ley moral, en la medida en que debe ser aceptado y practicado por todas las personas. Los comportamientos e ideas morales individuales son una expresión de construcciones culturales e históricas que poseen un carácter general. En este sentido, las virtudes tienen justificación racional, y al mismo tiempo posibilitan la expresión de la naturaleza humana, propiciando la felicidad del individuo y de la comunidad. La existencia del ser humano adquiere valor en la medida en que viva de acuerdo con la virtud, algo que sólo es posible en comunidad.

Para procurar la felicidad en una comunidad es necesaria la gestión apropiada de los medios que la facilitan y en relación con los miembros que integran la comunidad. La formación o educación es el aspecto más importante y útil para que los individuos vivan felizmente. El fomento de los comportamientos virtuosos, mediante la formación moral, civil y cultural de los miembros de la comunidad, resulta ser el elemento que merece mayor atención para una sociedad y en especial para una determinada forma de gobernar una sociedad. La educación contribuye, entonces, a generar felicidad debido a que fomenta comportamientos virtuosos y colabora en lo que llama Lear *la organización del deseo*. Mientras que el placer se relaciona con la virtud, debido a que dispone el carácter de las personas para que desarrollen modos adecuados de conducta, que están acordes con lo que les hace feliz a ellos y a toda la comunidad.

²⁰ Aristóteles examina lo moral en relación con las acciones reales de las personas y la práctica de las virtudes. Como lo plantea Alasdair MacIntyre, “[Para Aristóteles] el ejercicio de virtudes exige, por lo tanto, la capacidad de juzgar y hacer lo correcto, en el lugar correcto, en el momento correcto y de la forma correcta. El ejercicio de tal juicio no es una aplicación rutinaria de normas” (2004: 190). Es decir, la ética de Aristóteles se contextualiza en la vida práctica, y no obedece solamente a la aplicación de normas dadas por la razón. Sin embargo, MacIntyre también dice que esta ética es una biología metafísica en el sentido de que “Aristóteles se impone a sí mismo la tarea de dar una descripción del bien que sea a la vez local y particular, colocada y definida parcialmente por las características de la *polis* y no obstante también *cósmica y universal*” (2022:190). Con esto lo que se nos dice es que Aristóteles ve en lo moral de las acciones una concepción universalista que bien puede ser fundamento.

El modo como el carácter y la propia vida se relacionan con el placer tiene que ver, según Lear, con *la organización del deseo*, éste dispone al individuo para actuar de manera placentera en relación con acciones virtuosas. La educación es uno de los medios con los que una sociedad logra que los individuos practiquen una *organización del deseo* que les dispone para emprender modos de conducta adecuados. Esto requiere de una sensibilidad formada en la virtud junto con una apropiada capacidad de juzgar, que haga posible responder a las circunstancias armonizando los deseos, emociones e intenciones propias con el modo justo y adecuado de actuar.

Las emociones guardan relación no solo con el modo como las personas actúan y juzgan, sino también con la capacidad que tienen éstas de relacionarse apropiadamente con otros y con la habilidad para enfrentar las circunstancias de manera virtuosa. Las emociones, resultan, de este modo, ser causa de las acciones y las formas de relación que implican conductas morales. Siguiendo a Aristóteles, se puede decir que en la medida en que las virtudes se desarrollan en un contexto social, el cual promueve comportamientos éticos, los aspectos emocionales del carácter se sujetan a una sanción social que les aprueba o no, según correspondan en mayor o menor medida con el ideal virtuoso que la sociedad se ha fijado. Para mayor claridad al respecto, podemos referirnos a Aristóteles en lo concerniente a los conceptos de prudencia y mesura, y observamos que tanto para el juicio como para las acciones y las emociones se pueden determinar aspectos que señalan qué tan adecuados son. En la medida y en el modo en que las emociones, acciones y juicios se distancian o diferencian de tipo virtuosos ideal, se puede decir que son comportamientos viciosos o, por el contrario, ajustados a la virtud.

3.4. Disciplina y autoridad. La formación del carácter y de la autonomía.

De acuerdo con Lear, la *organización del deseo* requerida para formar un carácter virtuoso “incita a una persona a reflexionar en que las virtudes forman parte constitutiva de quién es y de quién quiere ser. Y la reflexión no es sino manifestación de las virtudes” (Lear, 1994: 216). Este es el aspecto principal de un

carácter autónomo que actúa a partir de justificaciones surgidas de una apropiada reflexión, que le motiva a actuar de manera virtuosa.

La *organización del deseo* guarda similitudes con lo que Durkheim llama el *espíritu de la disciplina*, que él considera es el primer elemento de la moralidad. Al igual que Aristóteles y Kant, Durkheim ve en la disciplina el primer y principal medio mediante el cual un niño logra adquirir hábitos que contribuyen a la formación de su carácter. Para Kant la disciplina es el medio con el que una persona logra hacer un plan de vida, apartándose de los impulsos animales y sometiendo a las leyes de la humanidad. A los niños se les impone una forma de actuar en la escuela con la intención de “habituales a permanecer tranquilos y a observar puntualmente lo que se les ordena, para que más adelante no se dejen dominar por sus caprichos momentáneos” (*Pedagogía*, 2004: [6]). Esta es una concepción negativa de la disciplina que difiere de la concepción que tienen Aristóteles y Durkheim.

Aristóteles observa que los niños viven tratando de satisfacer sus deseos, y por eso dice que si el deseo “no se encauza y somete a la autoridad, irá muy lejos; porque el deseo de lo placentero es insaciable y absoluto para el que no tiene uso de razón” (*EN*, cit., 1998: 1119b 5). Aristóteles reconoce que la autoridad que trata de encauzar y someter los deseos es necesaria en el proceso de enseñanza que busca precisamente organizar el deseo, de modo tal que la acción placentera tenga correspondencia con la acción virtuosa. La disciplina a la que se refiere Aristóteles es activa y positiva y consiste en aprender a relacionar la razón moral con el placer que procura seguirla.

Siguiendo los planteamientos de Aristóteles, John Rawls, en *A theory of justice*, hace un análisis sobre la relación entre la autoridad, la obediencia y el amor, que ayuda a aclarar el aspecto positivo que puede tener la disciplina en la formación del carácter. Rawls sostiene que en las primeras etapas del desarrollo moral la autoridad cumple un papel esencial en la formación moral de los niños, ya que éstos carecen de la capacidad para juzgar adecuadamente las normas de conducta que se les exigen o imponen. Por tal motivo, la observancia de ellas se basa en el acatamiento de la autoridad, pero esto sólo es posible en la medida que las

relaciones de los niños con quienes representan la autoridad estén acompañadas de un valor afectivo que permita el acatamiento a las normas de manera deseada

Para Rawls el amor y la confianza recíproca deben caracterizar la relación de los niños con sus padres y con otras figuras de autoridad, pues ello permite que el acatamiento de la autoridad se propicie de manera serena y no sumisa. El niño reconoce el valor de las disposiciones autoritarias al vincularlas con las personas por las que siente amor y respeto. Por ello, cuando transgrede estas disposiciones es capaz de reconocer que ha obrado de manera incorrecta, lo cual se manifiesta en sentimientos como la culpa o el arrepentimiento. Al respecto, Rawls, siguiendo a Aristóteles en lo relativo a la conexión que establece entre la formación del carácter y el control de los placeres y las emociones, dice: “también es cierto que la ausencia de esos sentimientos [como el de culpa] puede indicar falta de amor y confianza” (1973: 465, traducción propia). La culpa a la que se refiere Rawls no guarda relación alguna con el temor y la ansiedad, sino con un sentimiento que debe tener correspondencia con el afecto, con las emociones apropiadas, con el valor que se reconoce tienen las disposiciones autoritarias y quienes las profesan, y con cierta justificación de estas disposiciones que le es brindada al niño según su nivel de comprensión. De ahí que la forma de disponer la autoridad, por ningún motivo, debe hacer uso de la violencia física o psicológica, tampoco puede carecer de justificación, o realizarse de manera brusca o torpe, ello *debido a que se generaría en el niño sentimientos de miedo y ansiedad que no son convenientes para su formación como sujeto moral*. El niño “adquiere el deseo de permanecer bajo esas prohibiciones porque él las ve como dirigidas a él por personas con poder, que tienen su amor y confianza, y que actúan en conformidad a ellas” (Rawls, 1973: 466, traducción propia). Es decir, el niño observa que las prohibiciones tienen una justificación, no desde un punto de vista racional, sino porque advierte que devienen de personas a las que ama y en las que confía y porque estas personas actúan ejemplarmente, al también acatarlas. No es posible que crea en la validez de las prohibiciones si le son impuestas con miedo, violencia o intransigencia. Una justificación de la autoridad de este tipo no es racional ni emocionalmente adecuada, y resulta perjudicial para la formación moral, y para el bienestar psicológico y social de los niños.

Si las prohibiciones le son impuestas de manera adecuada al niño, estas logran expresar “formas de acción que son características del tipo de persona que él puede querer ser” (Rawls, 1973: 466, traducción propia). Esto es fundamental para la formación de su carácter, de modo tal que dependiendo del tipo de ambiente de autoridad en el que se desenvuelva, es posible que desarrolle virtudes como la obediencia, la humildad o la fidelidad o, en caso de que el ambiente no sea adecuado, vicios como la desobediencia, la rebeldía o la temeridad (Rawls, 1973: 466).

Esta reflexión de Rawls acerca de la disciplina nos permite señalar que el aspecto propositivo de ésta, al que también se refieren Durkheim y Aristóteles, se relaciona con un tipo de disposición libre del espíritu, por tal motivo se descarta que el ejercicio y acatamiento de la disciplina sólo corresponda a un mero y cuestionable sometimiento a las normas morales o a las figuras de autoridad. Según Durkheim, el espíritu de la disciplina no debe resultar de una responsabilidad impuesta desde el exterior a manera de coerción, sino que debe ser un acto libre ejercido por medio de unos hábitos adecuados que se acomodan en mayor o menor grado a lo que se figura es lo ideal de las relaciones de los individuos en la vida cotidiana. Visto de esta forma, el espíritu de la disciplina no lastima la naturaleza y deseos del individuo, por el contrario, es un recurso que usa éste en su formación como sujeto moral, que tiene el mérito de servirle en la consecución de sus propósitos, pues le permite “tener el sentimiento de que nuestra acción sirve para algo, es decir, que nos acerca progresivamente al fin al que tendemos” (Durkheim, 2002: 97).

Según Durkheim, la falta de espíritu de la disciplina viene acompañada del pesimismo que se produce al no lograr los propósitos y no vincularse a actividades que fomenten relaciones interpersonales en torno a valores sociales. Por ello es importante que las personas conduzcan sus acciones de manera disciplinada, en conformidad con objetivos precisos, y tareas definidas y específicas. Dado que la disciplina resulta indispensable para la formación de la personalidad moral, no se debe desarrollar en los niños como un instrumento de coacción, sino como una disposición del espíritu que es “condición de felicidad y de salud moral”

(Durkheim, 2002: 100). Mediante la disciplina es que se le puede enseñar al niño a “moderar sus deseos y, por eso mismo, a definir los objetivos de su actividad” (Durkheim, 2002: 100), para que forje un carácter que es consciente de sus propias fuerzas y capacidades, y que utiliza para ejercer una libertad orientada a la consecución de sus propósitos.

El espíritu de la disciplina, de esta manera, contribuye a la formación del carácter moralmente autónomo del que hemos venido hablando. Esto es indispensable para desarrollar el tipo de reflexión moral que permite guiar las acciones de manera controlada y orientada en consonancia con objetivos apropiados. Como señala Durkheim, “aprender a actuar moralmente es también aprender a comportarse consecuentemente, según principios constantes, superiores a los impulsos y las sugerencias fortuitas” (2002: 103). El espíritu de la disciplina permite que los modos de obrar apropiados obtengan regularidad, dotando de hábitos adecuados a las personas. El dominio de sí es “condición indispensable para la aparición de la voluntad reflexiva y personal” (Durkheim, 2002: 105), que permite ajustarse a la regla y también actuar de manera libre y emancipada.²¹ Así, la educación moral debe procurar infundir un espíritu de la disciplina que colabore en la formación del carácter y dirija las acciones de los individuos en relación con objetivos que potencien sus facultades y fortalezcan su carácter; de modo tal

²¹ El asunto de la disciplina y la autoridad como medios para la construcción de la personalidad moral y como herramientas para el ejercicio de la libertad, ha sido fuertemente criticado desde una perspectiva como la de Michel Foucault. Enfoques como el de él observan la disciplina y la autoridad como formas de opresión que las personas aceptan y a las que se acostumbran a causa de ciertas disposiciones sociales, representadas en instituciones, que construyen dispositivos de dominio. Desde esta perspectiva, la disciplina y la autoridad se observan como formas de dominio negativas pero socialmente aceptadas. A pesar de lo válida que pueda resultar una crítica como ésta para el tema trabajado aquí, la cuestión se aparta un poco de lo que realmente se analiza acá. El asunto que interesa en este escrito es mostrar los medios mediante los cuales el individuo llega a ser sujeto moral dentro de un espacio social que promueve tanto la libertad individual como el reconocimiento mutuo. Estos medios remiten a la educación, al afecto y al reconocimiento, entre otros, que en la niñez son necesarios y fundamentales, y son implementados, hasta cierto punto con mecanismos autoritarios y disciplinarios, aunque no exclusivamente con ellos. Sin embargo, los mecanismos de autoridad que se discuten aquí difieren radicalmente de aquellos a los que hace referencia Foucault, ya que a los que él se refiere se enmarcan dentro de un contexto de control y opresión social del individuo, que busca hacer de éste un sujeto dominado, no libre y des-individualizado.

que esto ayude en la consecución de propósitos benéficos para los individuos y su grupo social.

3.5. La humanidad y las acciones morales.

Durkheim hace una distinción entre los fines personales que sólo conciernen al individuo y los fines impersonales, que conciernen a algo distinto del individuo. Para él los actos que persiguen únicamente fines personales no poseen valor moral, éste sólo lo poseen los actos que tienen un interés colectivo y, por tanto, son impersonales. Los fines que tienen que ver con las acciones que se llevan a cabo para tener una vida saludable, divertida o exitosa, sólo en relación con la persona misma, carecen de valor moral. Por el contrario, acciones como ayudar a otras personas, ceder un poco de mi bienestar por el bienestar de otros, incluso, participar en lo político, son actos que entran en el dominio de los fines impersonales y por tanto tienen valor moral.

En este punto, se puede identificar cierta correspondencia entre el enfoque de Durkheim y el de Kant, ya que ambos observan que los fines individuales y subjetivos no tienen valor moral. Para Kant los *fines subjetivos* sólo tienen valor para la propia persona en virtud de sus acciones; pero las relaciones morales, que son relaciones entre personas, se construyen con base en *fines objetivos*. En este marco, los *fines objetivos* tienen que ver con el principio moral de que las personas no pueden ser tratadas como *medio* para lograr fines personales (subjetivos), sino que constituyen cada una un *fin en sí mismo*. Es decir, las relaciones entre las personas están sujetas a una moral que exige adecuarse a leyes racionales, objetivas y prácticas que pretenden hacer que se respete a cada individuo, su autonomía y su dignidad (*Fundamentación*, cit., 2002: <Ak. IV, 414>-<Ak. IV, 415>). Ya en el segundo capítulo de este texto se discutió acerca de este tema, y se explicó lo que significa tratar al otro como un *fin* y no como un mero *medio*; algo que obliga, entre otros asuntos, no involucrarlo dentro de un plan personal para satisfacer intereses egoístas; hacerlo implica transgredir los principios de autonomía y dignidad que como ser humano el otro tiene. Es indebido, por ejemplo,

aprovecharme de las habilidades de alguien en beneficio propio, sin reconocerle apropiadamente el favor que me presta, también lo es hacer que los demás sean objetos de manipulación cuando, por ejemplo, llego a tener conocimiento de los intereses que motivan sus acciones; en otras palabras, me es negado moralmente usar a las personas como medios sin su consentimiento para la consecución de mis objetivos personales. En el pasaje siguiente Kant nos expone lo que según él significa ser un fin en sí mismo y como esta idea es el centro de la dignidad humana.

Cuanto se refiere a las universales necesidades e inclinaciones humanas tiene un *precio de mercado*; aquello que sin presuponer una necesidad se adecua a cierto gusto, esto es, a una complacencia en \ el simple juego sin objeto de nuestras fuerzas anímicas tiene un *precio afectivo*; sin embargo, lo que constituye la única condición bajo la cual puede algo ser fin en sí mismo, no posee simplemente un valor relativo, o sea, un precio, sino un valor intrínseco: la dignidad.

Ahora bien, la moralidad es la única condición bajo la cual un ser racional puede ser fin en sí mismo; porque sólo a través suyo es posible ser un miembro legislador en el reino de los fines. Así pues, la moralidad y la humanidad, en la medida en que ésta es susceptible de aquella, es lo único que posee dignidad. (*Fundamentación*, cit., 2002: <Ak. IV, 434>).

Con esto Kant quiere dar a entender que la dignidad de todo ser humano posee un valor moral, que no es posible, bajo ninguna justificación, convertir en objeto de negociación o manipulación. Cada persona posee un valor, que no se debe relativizar, ni dejar sujeto a las circunstancias, ni siquiera como opción personal. Considerar a las personas como un *fin en sí mismo* les hace dignas y les convierte en sujetos morales, evitando así dejarlas expuestas en su vulnerabilidad.

Esta cuestión que caracteriza las acciones morales es complementaria a la tesis de Durkheim que, como se mencionó, considera que actuar moralmente es actuar teniendo como propósito lo social. Mientras Kant considera la acción moral en relación con ciertas restricciones que los individuos deben tener en relación con sus acciones y la manera como estas se ajustan a una razón universal; Durkheim la considera en relación con las acciones que los individuos dirigen a lo social. Lo social se concibe como una entidad superior a los individuos con una naturaleza

propia: “La sociedad sobrepasa al individuo, tiene su naturaleza propia, distinta de la naturaleza individual y, por ello, cumple la primera condición necesaria para servir de fin a la actividad moral [(que la acción tenga fines impersonales)]. Pero, por otro lado, se une con el individuo; entre ella y él no hay vacío” (Durkheim, 2002: 124). La persona, al dirigir los objetivos de su acción a una entidad que le trasciende, actúa en el terreno moral, porque sus actos son evaluados en relación con el dominio social, el cual determina formas apropiadas de conducta establecidas colectivamente.

La idea acerca de que sólo los fines impersonales tienen carácter moral, Durkheim la desarrolla al punto de afirmar que sólo los actos que tienen como objeto el interés colectivo son morales. Es decir, no basta con dirigir los actos hacia algunas personas, lo que hace a un acto verdaderamente moral es que va dirigido a la sociedad, la cual no puede entenderse como la suma de individuos, sino como una instancia *sui generis* que recoge toda la vida colectiva y que tiene su propia forma de regularse y de concebirse, que es diferente a la de los individuos que la componen. (Durkheim, 2002: 113-118). Durkheim dice: “los fines morales son, pues, los que tienen por objeto una sociedad. Actuar moralmente es actuar con vistas a un interés colectivo” (2002: 113) y es por ello que propone como segundo elemento de la moralidad la *vinculación a grupos sociales*. De este modo, las acciones morales que dirigimos hacia los otros reciben justificación desde lo social.

Según Durkheim, los actos egoístas, cuyos fines son exclusivamente personales, no se caracterizan como morales, independientemente de si son bondadosos o no; sólo los actos que nos vinculan con lo social tienen carácter moral. En este sentido señala: “nunca, ni en el presente, ni en el pasado, la humanidad ha atribuido valor moral a los actos que no tienen otro objeto que el interés personal del agente” (2002: 117). Dado esto se plantea que el vínculo con lo social es necesario para el individuo, en tanto que la sociedad es la que le permite realizar su naturaleza moral, vinculándolo con una serie de reglas y formas de comportamiento que determinan en muchos aspectos su carácter y sus acciones, y le orientan en relación con fines positivos para el grupo social. Cuando no existe un vínculo de los comportamientos y creencias morales de los individuos con las reglas morales

de una sociedad, ésta sufre un proceso de decadencia, que para Durkheim se ve representada en lo que él llama una *sociedad enferma*, en la cual, según dice, el alto índice de suicidios, es uno de sus síntomas más notables.

Una *sociedad sana*, por su parte, es el resultado de fuertes lazos de cooperación y del vínculo de los individuos con fines colectivos. Tal vínculo es básico para la formación del carácter porque de la sociedad “nos viene todo lo mejor que hay en nosotros, todas las formas superiores de nuestra actividad” (Durkheim, 2002: 121), de ella vienen las ideas, sentimientos y actos que se consideran apropiados y virtuosos. De este modo, “para ser un hombre digno de ese nombre, es necesario que nos pongamos en relación, y tan pronto como sea posible, con la fuente superior de esa vida mental y moral que es característica de la humanidad. Ahora bien, esa fuente no está en nosotros; está en la sociedad” (Durkheim, 2002: 123). Para constituir moralmente nuestro carácter debemos dirigir nuestras acciones a los otros, ya que todo el contenido que permite formar una personalidad moral, capaz de reflexión, viene de la sociedad y se dirige hacia ella.

Una *sociedad enferma*, en cambio, puede generar en el individuo ideas, sentimientos y actos inapropiados, representándolos como valiosos. Tal tipo de sociedad, por ejemplo, puede ser una que sobreestime las riquezas o una que tenga en alta estima un modo de vida placentero y banal. La idea de lo que es la buena vida se desfigura en este tipo de sociedad y los fines que persiguen los individuos no están guiados por la virtud, sino por la satisfacción de placeres egoístas. Otro tipo de sociedad enferma puede ser aquella en la que el control ejercido sobre los miembros que la componen transgrede su libertad y dignidad. En tal tipo de sociedad los individuos se encuentran permanentemente tratados como medios y no como fines, y su capacidad de actuar de manera virtuosa se ve limitada al reducirse su capacidad de actuar con libertad.

Como hemos señalado en otras partes de este trabajo, el vínculo del individuo con la sociedad se da, en especial, mediante la relación que mantiene con las instituciones que la conforman: la familia, la educación, el trabajo, el Estado, etc. El rango de los fines morales tiende a expandirse en la medida en que las instituciones nos relacionan con asuntos menos particulares, que no se encuentran

sujetos a las determinaciones del individuo, tales como la situación geográfica o el origen étnico. Es así como, ampliando nuestro horizonte moral, sentimos un vínculo real y fundamentado con lo universal de la idea de *humanidad*. Bajo esta perspectiva, la *humanidad* no se observa como una sociedad constituida por individuos, sino que aparece representada bajo un concepto abstracto que involucra y liga a éstos, independiente de cualquier determinación. Resulta ser, entonces, un concepto de la razón que determina valores morales que están en relación con aspectos como el respeto, la tolerancia y la cooperación frente a quienes nos son diferentes o ajenos. Según Durkheim, por el hecho de que las sociedades crecen y se hacen vastas, “el ideal social se desliga de las condiciones locales y étnicas para poder ser común a un número mayor de hombres reclutados en las razas y lo hábitats más diversos, por eso mismo resulta más general y más abstracto, más próximo, en consecuencia, al ideal humano” (2002: 129-130). *La humanidad* no se concibe como una sociedad constituida, “no es un organismo social que tenga su conciencia propia, su individualidad, su organización. Sólo es un *término abstracto* con el que designamos el conjunto de Estados, de naciones, de tribus, cuya reunión forma el género humano” (Durkheim, 2002: 126, cursivas propias). Para Durkheim, entonces, la noción abstracta de *humanidad* tiene primacía sobre las determinaciones sociales de la experiencia, además, resulta ser fuente principal de autoridad moral, sobreponiéndose en ocasiones a las exigencias de la vida en comunidad.

3.6. El vínculo con lo social y las relaciones afectivas.

Como se ha señalado, Durkheim observa que el vínculo con el grupo social corresponde a las relaciones que tiene el niño con los otros miembros del grupo. La obligación moral que tenemos hacia otros individuos está justificada porque en cada uno de ellos se representa la razón y la moral de toda la sociedad. Cada individuo encarna de alguna manera el ideal humano que cada sociedad forja, lo que hace que el vínculo con cada uno de ellos sea una necesidad y un deber.

La simpatía, la compasión, el respeto y otras emociones con las que nos relacionamos con otros poseen carácter moral debido a que encuentran su justificación en lo social; son así, elementos que favorecen los lazos sociales y brindan al individuo la capacidad de vincularse con fines que van más allá de lo personal. La simpatía, por ejemplo, es un sentimiento de identificación con el otro, que propicia se respeten las obligaciones morales que se tienen hacia los otros. La simpatía permite que nos procuremos cuidado y respeto de manera libre y afectiva. A causa del afecto que nos vincula entre sí, somos capaces de ayudar y entender no sólo a nuestros allegados, sino a todo ser humano que requiera de comprensión y ayuda. Gracias a los lazos afectivos que nos unen a la comunidad, además de aceptar la obligación moral hacia el otro, surge, por ejemplo, el interés tanto de vincularnos con instituciones que promueven el bienestar de los otros como de realizar acciones altruistas. De esta manera, los lazos emocionales que vinculan a los individuos hacen que éstos conciban a la sociedad “como algo bueno y deseado, como un fin que nos atrae, como un ideal a realizar” (Durkheim, 2002: 138).

Durkheim dice que este aspecto es crucial para la educación moral, ya que si no existe una realidad moral manifiesta para mostrarle al niño, es bastante difícil que éste llegue a entender la necesidad de actuar moralmente. Los aspectos emocionales de la moral hacen parte esencial de esa realidad moral manifiesta que tanto niños como adultos viven día tras día. La educación moral en la infancia debe superar el obstáculo que representa la difícil comprensión de una moral racional para los niños; debe, entonces, mostrar lo moral en lo real de las relaciones y acciones cotidianas. Según Durkheim, ideas como las del deber y el bien, al observarse de manera exclusivamente racional resultan ser meras abstracciones que “quedan en el aire, por así decir, y, por consiguiente, están faltas de todo lo que es necesario para hablar a las mentes y a los corazones, sobre todo a los corazones y a las mentes de los niños” (2002: 139). Es por ello que es necesario poner al niño en contacto con la realidad moral, enseñándole a guiar sus acciones y controlar sus emociones, para hacer de él un ser moral.

Para entender mejor el papel de las emociones en la educación moral, vale la pena traer a colación las tesis de Adam Smith sobre la naturaleza de los

sentimientos morales. De acuerdo con Smith, la persona vincula sus sentimientos con principios que los justifican, y estos sentimientos “le hacen interesarse por la suerte de otros, y hacen que la felicidad de estos le resulte necesaria, aunque no derive de ella nada más que el placer de contemplarla” (1997: 49). Es decir, los principios que guían a sentimientos como la simpatía llevan a las personas a actuar moralmente, debido a que sus acciones encuentran justificación en el bien, la virtud y la promoción de la felicidad propia y la de los otros.

Para Smith, la simpatía es al mismo tiempo una capacidad afectiva y una capacidad de la imaginación, que permite a las personas representar la situación del otro, observándola como si fuera propia. En palabras de Smith “la imaginación nos permite situarnos en su posición, concebir que padecemos los mismos tormentos, entrar por así decirlo en su cuerpo y llegar a ser en alguna medida una misma persona con él y formar así alguna idea de sus sensaciones, e incluso sentir algo parecido aunque con una intensidad menor” (1997: 50).

La imaginación se desarrolla por medio de las relaciones entre las personas y del ejercicio de actividades que permiten al individuo identificarse con seres que sienten, sufren y gozan del mismo modo que él, tales como el arte, la literatura, el deporte, entre otras. El ejercicio de la imaginación motiva sentimientos virtuosos como la compasión o el respeto, que son del mismo orden que la simpatía, y sitúan al individuo en la posición del otro para comprenderlo y, de esta manera, brindarle consuelo y cuidado. La simpatía y los demás sentimientos ligados a ella unen a las personas bajo el vínculo de la humanidad, haciendo que las relaciones del individuo con los otros estén basadas en un interés afectivo y solidario y no en un interés egoísta que observe a los demás como meros medios para satisfacer los intereses propios.

El carácter virtuoso de los sentimientos se puede apreciar “en la naturaleza beneficiosa o perjudicial de los efectos que el sentimiento pretende, o que tiende a generar, [en esto] radica el mérito o demérito de la acción, las cualidades merced a las cuales es acreedora de premios o merecedora de castigos” (Smith, 1997: 65). Los sentimientos resultan adecuados o no en relación con las causas que los generan o los objetos a los que se dirigen. Básicamente, los sentimientos, para Smith,

obedecen a una razón que observa la necesidad de aminorar el dolor y promover la felicidad propia y la del grupo social.

En líneas generales se puede afirmar que los actos guiados por la simpatía, el respeto, la benevolencia, la solidaridad o la responsabilidad dirigen nuestras acciones hacia los otros de manera positiva, mientras que las acciones dañinas son el resultado de propósitos egoístas. Ahora, el tipo de relaciones y acciones nocivas, cuya justificación se le puede atribuir de manera errónea a la simpatía, como lo son la camaradería o la complicidad, carecen de vínculo con lo moral y debilitan al grupo social. La simpatía y otros sentimientos relacionados con ella, cuando se orientan hacia la virtud, se hacen sentimientos responsables, que no obedecen al impulso ciego de las pasiones, sino que guardan relación con la *razón moral*²²; motivando acciones que no se fundamentan en el egoísmo y la satisfacción de los intereses y placeres personales. El reconocimiento de los otros y la identificación con ellos procuran *placer moral*²³, en la medida en que generan sentimientos y acciones racionalmente justificable que aportan al grupo social.

²² La idea de *razón moral* se entiende desde lo ya trabajado en el capítulo II de este trabajo, en relación con el asunto kantiano de la razón práctica y la aplicación del *imperativo categórico*. También puede observarse en Durkheim en relación con afirmaciones como “la moral es un sistema de reglas de acción que predeterminan la conducta. Ellas dicen cómo hay que obrar en los casos dados...” (2002: 84). Aristóteles también trabaja esta noción cuando defiende la tesis de que la razón es lo que nos da el carácter humano y cuando afirma que “la función propia del hombre es una actividad del alma según la razón, o que implica la razón, y si, por otra parte, decimos que esta función es específicamente propia del hombre y del hombre bueno, [... entonces] resulta que el bien del hombre es una actividad del hombre de acuerdo a la virtud”, (EN, cit., 1998: 1098a 10) ; siendo la virtud, claramente, una actividad que es acorde a la razón.

²³ La noción de *placer moral* en Aristóteles se entiende a partir de la acción virtuosa. Aristóteles plantea que ya que el placer es algo que persiguen todos los humanos, y el bien supremo, también, esto es una señal de que “el placer es, en cierto modo, el bien supremo” (EN, cit., 1998: 1153b 25, p. 319). Las acciones que orienta la virtud nos resultan placenteras por el bien que nos procuran a nosotros mismo y a aquellos hacia quienes se dirigen. La noción de *placer moral*, por otra parte, se puede entender desde Kant, cuando se refiere al *interés* que le procura al individuo la acción moral. Este *interés* es de carácter subjetivo y se le puede llamar *sentimiento moral*. Así, las leyes que prescribe la razón deben afectar subjetivamente a individuos afectados sensiblemente, para esto “a la razón le hace falta sin duda una capacidad de *infundir un sentimiento de placer* o de complacencia en el cumplimiento del deber” (Fundamentación, cit., 2002: <Ak. IV, 460>). Pero esta noción también puede entenderse desde el placer que generan las relaciones entre las personas. Esto, teniendo en cuenta lo expuesto en este trabajo, acerca de la idea compartida por Kant y Durkheim de que un acto no puede ser moral si es de carácter egoísta. Lo moral sólo se refiere a acciones que nos conectan con otros individuos o con una comunidad. Por lo que el placer moral vendría a estar dado por el tipo de estas acciones.

3.7. Reconocimiento y representación de lo moral.

Según Annette Baier, el individuo tiene la necesidad de reforzar para sí mismo sus sentimientos, mediante el reconocimiento que de ellos recibe de otros. Este reconocimiento requiere de un examen de la naturaleza de las pasiones que generan tales sentimientos. Baier, siguiendo las ideas de Hume, aclara este punto tomando como ejemplo el orgullo; dice que es irregular que una persona afirme tal sentimiento, por medio de la envidia o de la veneración que recibe de otras personas, o por medio del desprecio con el que trata a los demás. Un sentimiento es correctamente afirmado si el reconocimiento que pretende ve y trata al otro como un igual, los afectos que generan son correctos y, además, contribuye al perfeccionamiento moral.

El orgullo es un sentimiento inadecuado cuando su reconocimiento se sustenta en la sumisión de los otros. En la vida cotidiana los ejemplos en torno a este asunto son numerosos. El racismo, la discriminación, la violencia, el sectarismo, entre otros, son claras muestras de una incompreensión de las fuentes apropiadas del orgullo. Las personas se enorgullecen de sus riquezas, de su origen, de su género o de su partido político, y encuentran en ello una justificación para subordinar a quienes son diferentes o no poseen el mismo supuesto bien. Es así como alimentan su orgullo apoyándose en la subordinación de los otros, sin percatarse de que el verdadero orgullo debe surgir del reconocimiento entre iguales de determinado bien o virtud, evitando el vínculo con otros sentimientos nocivos como la envidia o el resentimiento.

Cuestiones como estas que se pueden decir en relación al orgullo se pueden decir, en relación a otros sentimientos e ideas que son susceptibles de socializarse de distintas maneras. Así vemos que en nuestra sociedad es común encontrar erróneas elaboraciones de valores como la que nos refiere Baier del orgullo. Asuntos como la división por clases económicas, la segregación, el machismo, la lucha política por el poder hacen que los grupos sociales construyan y acepten valores que van en contra de lo que una sociedad sana requiere. En una sociedad sana los valores están basados en la solidaridad, el respeto, la compasión, entre otros. Tales valores difícilmente harán parte de una sociedad cuya estructura

contemple inequidades sociales, que ofrecen beneficios a sectores privilegiados o degraden a determinados grupos humanos. De ahí que toda sociedad requiera educar a los individuos que hacen parte de ella, disponiendo sus pasiones y sentimientos, para promover el ejercicio de la virtud. Según Baier, los sentimientos de cada persona demandan que el reconocimiento que les es procurado por los otros se dé en un espacio en el que las personas se observen como iguales, busquen perfeccionar los sentimientos y los juicios morales, y reflexionar en torno a la virtud propia y la de los demás (Baier, 1980: 415). Un ejercicio como éste requiere de una reflexión moral que permita evaluar las acciones de los otros y las propias, de manera que reconozcamos que como humanos somos iguales y debemos tratarnos como tales.

Un sentimiento adquiere carácter moral cuando es ajustado; es decir, cuando es sometido “a un proceso de socialización o moralización” (Baier, 1980: 416, traducción propia). El sentimiento es moral si es acorde con la razón y con lo que cada sociedad representa como virtuoso. De este modo el sentimiento es observado “como un fenómeno general y es examinado desde el punto de vista moral” (Baier, 1980: 417, traducción propia). La capacidad de juzgar nuestras acciones adoptando dicho *punto de vista* nos habilita para vivir en comunidad y ajustarnos a la vida con otras personas e incluso con otros seres, por ejemplo, los animales, cuando reconocemos que ellos también merecen respeto y cuidado. El *punto de vista moral* se construye en lo social y es aquel que permite juzgar con imparcialidad y de manera razonable las acciones tanto propias como ajenas. Baier piensa que tenemos que ser capaces de adoptar el *punto de vista moral*, para poder emitir cualquier tipo de juicio moral y para ser sujetos de corrección, ajustándonos, así, moralmente a la sociedad.

Esta idea del *punto de vista moral* que trabaja Baier siguiendo a Hume guarda relación con el concepto kantiano de *razón objetiva o práctica* -pero sin su acento universalista-, la cual no está influenciada por intereses egoístas y permite que las relaciones y acciones humanas se fundamenten en postulados universales, posibilitando el respeto y debido acatamiento de los principios de autonomía y dignidad humana. La razón práctica le permite obrar a la voluntad “de tal modo que

el principio de las acciones sea conforme a la modalidad esencial de una causa racional, es decir, a la condición de que la validez universal de la máxima sea homologable con la de una ley”²⁴ (*Fundamentación*, cit., 2002: <Ak. IV, 458>).

Es importante precisar que si bien Hume defiende una moral basada en el reconocimiento del otro, que limite los intereses egoístas, se opone a que ésta se fundamente en postulados universales, como sí lo defiende Kant. Para Hume la obligación moral no tiene o debe tener una justificación trascendental, sino que es un asunto que responde al modo como las personas se relacionan y reconocen. La obligación hacia el otro, de este modo, no nace de enunciar un concepto o justificación universalista, como puede ser el concepto de humanidad, ya que, como lo anota Richard Rorty, no hay seguridad acerca de “si la mera condición de miembro de la especie es de hecho suficiente para sustituir el parentesco cercano” (Rorty, 1998: 135-136), que nos liga y compromete con otros.

En relación con estos aspectos de la moral, Rorty en su texto *Derechos humanos racionalidad y sentimentalidad* destaca la importancia de reevaluar el modo como se fundamenta lo moral y como se concibe lo humano. Plantea, de este modo, una crítica a las elaboraciones conceptuales universalistas y aboga por abordar y entender el espacio de las relaciones morales de la experiencia. En defensa de su postura, Rorty hace una crítica a Kant en lo concerniente a su consideración de que “la sentimentalidad no tiene nada que ver con la moralidad y [de que] hay algo específica y transculturalmente humano llamado «el sentido de la obligación moral» que no tiene relación alguna con el amor, la amistad, la confianza y la solidaridad social” (Rorty, 1998: 126). Para Rorty la justificación de lo moral es una cuestión que debe resolverse en la práctica, en la capacidad que como seres humanos tenemos para relacionarnos en conformidad con fines positivos y de comprendernos entre sí desde nuestra humanidad.

Hoy en día decir que somos animales astutos no es decir algo filosófico y pesimista sino algo político y esperanzador, a saber: si podemos trabajar juntos, podemos convertirnos en lo que seamos lo suficientemente listos y valientes de imaginar. Así, la

²⁴ No sobra aclarar que las posturas de Hume y Kant difieren radicalmente sobre todo en lo relacionado con el asunto de las motivaciones morales. Ya que mientras que para Kant las acciones morales se fundamentan en el deber y en leyes racionales universales, Hume considera que “en general sólo los sentimientos (es decir, las inclinaciones) pueden ser determinantes para la acción” (Tugendhat, 1997: 114).

pregunta de Kant « ¿Qué es el hombre?» se convierte en « ¿Qué clase de mundo podemos preparar para nuestros bisnietos?» (Rorty, 1998: 126).

Según Rorty, si abandonamos el fundacionalismo, “podríamos concentrar nuestras energías en la manipulación de los sentimientos, en la educación sentimental” (Rorty, 1998: 126). En la propuesta de este autor, una educación sentimental sería la más propicia para que las relaciones morales se basen en el reconocimiento y simpatía por el otro, sin hacer diferencias en torno a asuntos como la raza, el género, la nacionalidad, la edad o cualquier otro. También contribuiría a hacernos reconocer nuestra humanidad en la experiencia, lo que devendría en un asunto práctico que perfeccionaría el modo como nos relacionamos. No habría necesidad de recurrir a concepciones sobre nuestra naturaleza que restrinjan el sentido de lo humano, entorpeciendo la capacidad para relacionarnos moralmente con todas las personas e incluso con nuestro ambiente, nuestra cultura u otros seres, como los animales.

El vínculo real con otros individuos propicia sentimientos de identificación y simpatía que motivan comportamientos virtuosos; tal aspecto sitúa lo moral en el espacio de las relaciones interpersonales. El significado de las relaciones morales, según Diana Tietjens, se puede sintetizar en una frase de Irene Opdyke: “Todos nosotros debemos llegar a saber que no estamos solos en el mundo” (1994: 119, traducción propia). Un destacado ejemplo que ilustra lo que esta frase quiere decir es el caso de Irene Opdyke, quien “fue una mujer polaca que escondió 18 judíos de los Nazis durante la Segunda Guerra Mundial y cuando ellos fueron descubiertos se convirtió en una oficial Nazi a cambio de la protección de ellos” (Tietjens, 1994: 119, traducción propia). Lo que nos reafirma este ejemplo es que la vida de todo ser humano depende de otros seres humanos y si reconocemos esta condición seremos capaces de acciones virtuosas que procuren el bienestar de los otros, sin importar que ello nos represente sacrificios. Así, se puede concluir que la sociedad necesita reconocer la importancia de una moral sustentada en sentimientos como la simpatía, el reconocimiento o la solidaridad; como también la necesidad que tiene de otorgar valor al contacto y afecto entre las personas, como estímulo para las conductas morales. Esto difiere de la moral kantiana, que considera a la razón como

guía máxima de la conducta. Para Kant nuestra voluntad y nuestras acciones y relaciones están reguladas por el *deber* que nos obliga a observar la ley moral. Aunque Kant no descarta que la experiencia ofrezca formas de conducta que nos relacionan con los otros adecuadamente, mediante el afecto y el comportamiento virtuoso, que tienen su fundamento en principios que hacen referencia al *deber*.

Algunas cualidades incluso resultan favorables a esa buena voluntad y pueden facilitar sobremanera su labor, pero pese a ello carecen de un valor intrínseco e incondicional, presuponiéndose siempre una buena voluntad que circunscriba la alta estima profesada –con toda razón por lo demás– hacia dichas cualidades y no permita que sean tenidas por buenas en términos absolutos. La moderación en materia de afectos y pasiones, el autocontrol y la reflexión serena no sólo son cosas buenas bajo múltiples respectos, sino que parecen constituir una parte del valor *intrínseco* de la persona; sin embargo falta mucho para que sean calificadas de buenas en términos absolutos (tal como fueron ponderadas por los antiguos). (*Fundamentación*, cit., 2002: <Ak. IV, 393>).

Estos aspectos del comportamiento que se pueden relacionar con las características de una buena voluntad, para Kant, no poseen un valor intrínseco y absoluto, sino que se refieren de manera necesaria al deber, la razón y la ley moral. De este modo, Kant considera que las relaciones afectivas se tienen que basar en el *deber* y no en la inclinación. Respecto de lo expuesto por Rorty, esto significa que las acciones morales vinculadas al tipo de relaciones que tienen las personas carecerían, según Kant, de valor en sí mismas o según su propósito, ya que su valor real reside en los principios racionales que las fundamentan: “una acción por deber tiene su valor moral, *no en el propósito* que debe ser alcanzado gracias a ella, sino en la máxima que decidió tal acción; por lo tanto no depende de la realidad del objeto de la acción, sino simplemente del *principio de querer*, según el cual ha sucedido tal acción”. (*Fundamentación*, cit., 2002: <Ak. IV, 400>). Tal como lo expone Kant, es imposible mediante la *experiencia* encontrar los fundamentos de una acción moral, sin necesariamente referirse al *deber*. De ahí que, por ejemplo, incluso para “la inmaculada lealtad exigible a cada hombre en la amistad” (*Fundamentación*, 2002: cit., <Ak. IV, 408>) no exista una sola condición de la experiencia que le otorgue su valor. Es así como también deben entenderse

“aquellos pasajes de la sagrada escritura donde se manda a amar al prójimo, aun cuando éste sea nuestro enemigo. Pues el amor no puede ser mandado en cuanto inclinación” (*Fundamentación*, 2002: cit., <Ak. IV, 399>). Tanto el amor como la amistad, según lo anotado tienen un fundamento moral racional que descansa en el deber, y no en las inclinaciones, sentimientos o necesidades de la experiencia; resultan ser, de este modo, relaciones que el *deber* regula. Se trata pues de un “amor *práctico* y no *patológico*, que mora en la voluntad y no en una tendencia de la sensación, sustentándose así en principios de acción y no en una tierna compasión; este amor es el único que puede ser mandado” (*Fundamentación*, cit., 2002: <Ak. IV, 399>).

La tesis que maneja Opdyke, en lo concerniente a las relaciones humanas, difiere de las consideraciones de Kant. Para Opdyke la capacidad de sacrificio por el otro es una conducta moral que remarca la facultad de simpatizar, que es parte de nuestro carácter humano, de modo que nuestra conducta sirve de consuelo y alivio frente a las dificultades que el otro experimenta. Desde este punto de vista, se presenta la importancia del cuidado y la asistencia como formas de responsabilidad que nos dan “la tranquilidad de conocer que no estamos solos en el mundo” (Tietjens, 1994: 120, traducción propia).

El reconocimiento y empatía hacia los otros determinan conductas morales y motivan la reflexión moral. Tietjens plantea que el aspecto que motiva la reflexión moral es el de la *identidad moral del individuo*, la cual tiene que ver con “el tipo de persona que uno aspira a ser –un conjunto de valores que uno aspira a tener para tomar decisiones y vivir la vida” (1994: 121, traducción propia). La identidad moral individual, de esta manera, se basa en el ideal de persona que se concibe como ejemplo para desarrollar ciertas conductas y sustentar la reflexión moral. Las conductas que nos parecen morales y que nos llevan a actuar de cierta manera están acordes con esa *identidad moral* sobre la que reflexionamos; pero lo importante es que ella se sustenta en el reconocimiento y la empatía.

De acuerdo con lo anterior, los comportamientos morales surgen del interés y la responsabilidad que nos despiertan otros seres humanos, y de la capacidad de reflexión moral que nos dispone para evaluar la conducta propia y ajena. La

empatía, que genera el trato con otros, nos permite responder moralmente a las necesidades de las personas; no en el sentido de una moral racional, sino en el sentido de una moral social y afectiva, que nos faculta para acciones justas y solidarias.

Al reconocer la humanidad del otro, demandamos con ello que la propia humanidad sea reconocida; es decir, buscamos reciprocidad. Este es un aspecto fundamental para la *educación moral* en la infancia, ya que en esta etapa del crecimiento el cuidado y la crianza son condiciones que contribuyen en la formación de actitudes, sentimientos e ideas morales. Según Tietjens, si los niños “reciben adecuado cuidado es de esperar que ellos fácilmente aprendan a respetar y responder por las otras personas debido a que ellos han internalizado la experiencia de la crianza por medio de los otros” (1994: 123, traducción propia). De este modo, los niños aprenden habilidades sociales ligadas a la empatía y eventualmente hacen uso de ellas en sus relaciones interpersonales. Es así como el contacto con las personas resulta necesario para formar actitudes morales, y este contacto debe estar guiado por el afecto, el cuidado y la responsabilidad con los que respondemos hacia los otros (sean seres humanos o no).

En resumen, se puede decir que Baier y Tietjens están de acuerdo en que para la formación de una identidad independiente o autónoma en la infancia es primordial obtener reconocimiento de los otros, pues las respuestas que un niño recibe de quienes le rodean, en especial los padres, familiares, profesores y amigos permiten dar significado a los sentimientos, intenciones y acciones propias. Es así como el reconocimiento en la infancia se presenta en diferentes formas tales como el cuidado, el afecto e, incluso, la disciplina. Los gestos de simpatía y cuidado que percibe el niño le sirven para validar sus experiencias, debido al placer que obtiene de recibir respuestas satisfactorias a sus sentimientos y necesidades, por ello es necesario saber cómo responder al niño para que no abrigue sentimientos como el miedo, la rabia o el egoísmo

Como se mencionó antes, en la medida en que nuestro interés por el otro esté ligado al reconocimiento mutuo, es posible construir un espacio interpersonal en el que el cuidado, el respeto y la atención sean conductas que nos afirmen como

personas morales. En este espacio el individuo se convierte en un ser capaz de discernir y juzgar; es decir, en un ser capaz de reflexionar moralmente, a partir del significado que otorga a las relaciones que tiene con otros individuos. En este contexto las acciones propias y ajenas adquieren carácter moral, siendo objeto de reflexión y juicio.

Para educar moralmente a los niños es necesario no sólo ponerlos en contacto con el mundo moral de las relaciones reales, sino que también se debe hacer de ese mundo algo adecuado; esto es, un mundo basado en el mutuo reconocimiento que se fundamenta en el interés por el otro. Al poner en contacto al niño con el mundo moral, su reflexión se nutre gracias al contacto con acciones, sentimientos e ideas que interioriza y las hace parte de sus conductas morales. En contraste, un ambiente opresivo no resulta adecuado en lo moral, precisamente porque el reconocimiento del otro no se basa en la igualdad y porque tal ambiente priva al individuo de un reconocimiento propicio.

Para que los niños busquen hacer de sí un tipo adecuado de persona moral es necesario que su identidad esté reforzada por las respuestas positivas de su entorno. El ideal moral que guía los esfuerzos de la *educación moral* debe estar presente en la vida diaria; es decir, en los comportamientos de las personas, en el entorno social e, incluso, en la manera como juzgamos las acciones diariamente. Como bien lo dice Tietjens, “cultivando la propia identidad moral, y conduciendo nuestra conducta en conformidad con un ideal moral, reconocemos nuestro ser” (1994: 129, traducción propia). El ideal moral es, entonces, pieza clave en la construcción de la propia identidad, de ahí la necesidad de que este ideal no sea algo lejano e inalcanzable, sino que esté en la base de las relaciones, las formas de conducta y las maneras de juzgar. Sin embargo, no hay que entender el ideal moral como algo fijo, sino como resultado de relaciones cambiantes y de procesos de reflexión que hacen que revisemos continuamente nuestros valores. De ahí la importancia del reconocimiento, que surge en la experiencia y que contribuye a enriquecer y perfeccionar las ideas y juicios morales. A causa de que el ideal moral no es único y que las personas tienen diferentes valores, “un ideal moral debe articular una concepción de persona que sea capaz de sostener relaciones

sustentadas en el bien del mutuo reconocimiento” (Tietjens, 1994: 130, traducción propia). Así pues, el tipo de persona a la que se debe aspirar a ser es aquella dispuesta a reconocer y apreciar al otro, haciendo caso omiso de cualquier tipo de diferencia.

En la infancia la base de este aprendizaje, según Tietjens, requiere que en la relación del adulto con el niño se haga uso de la imaginación para que el adulto responda adecuadamente al niño, comprenda el mundo infantil y actúe empáticamente, para entender las necesidades y sentimientos del niño. Es así, como la imaginación se convierte en un medio para la comprensión y el entendimiento, que genera conductas morales basadas en la simpatía y responsabilidad por el otro; facilitando el desarrollo de las capacidades morales de las que hemos venido hablando, que tratan de imaginar, comprender, y simpatizar con el otro, para ver en sus necesidades y en lo que le caracteriza la principal motivación para guiar la acciones de acuerdo con lo moral y la virtud.

De lo dicho en este capítulo se puede decir que las habilidades morales ligadas a la simpatía se perfeccionan por medio del contacto y del entendimiento con todo tipo de personas, lo que contribuye a la formación de una identidad moral capaz de comunicarse, reflexionar e imaginar, y a partir de ello actuar, basándose en el reconocimiento y el respeto del otro. En síntesis, la simpatía es una de las principales capacidades morales que nos permite relacionarnos e interesarnos por las otras personas, a partir del mutuo reconocimiento, fundamental en la construcción de la personalidad moral. Es, además, el resultado de las relaciones reales de los individuos y de procesos cognitivos tales como la reflexión y la imaginación. Resulta importante observar cuidadosamente estos aspectos de la simpatía, sobre todo en lo relacionado con las habilidades morales que somos capaces de desarrollar gracias a ella, a través de recursos como la literatura o el arte, que suscitan nuestra reflexión e imaginación.

El tema del papel que cumplen las virtudes o elementos de la moral en la formación del niño es un asunto bastante amplio que comprende: la caracterización de lo que son los comportamientos virtuosos; la manera como estos se construyen en lo social; la apropiación que la educación hace de ellos para formar agentes

morales; los elementos racionales y emocionales de las virtudes; el modo en que el individuo asume comportamientos virtuosos para formar su carácter y enfrentar las circunstancias reales de su vida; la puesta en común de las virtudes en la vida diaria para desarrollar relaciones basadas en la simpatía y el afecto; y el reconocimiento interpersonal necesario para que una sociedad construya un ambiente de moralidad.

A partir de algunos autores que abordan el tema de la formación moral, en este capítulo se trataron de presentar algunas características del proceso de formación moral en lo que respecta a las particularidades de la infancia. En general, se intentó mostrar que a causa de que los niños tienen rasgos cognitivos y de comportamientos particulares que difieren de los del adulto, el enfoque racional de la moral no precisa los aspectos que caracterizan lo moral en la infancia, por lo que resulta necesario referir los aspectos no racionales de la moral.

Este problema se abordó desde varios autores. Con Aristóteles se distinguió lo que representa el comportamiento virtuoso, y su vínculo con la experiencia y la educación de las emociones, señalando que la inclinación de las personas por los placeres no debe contradecir la virtud, ya que una vida virtuosa es condición necesaria para la felicidad personal y de la comunidad. Jonathan Lear comenta que el enfoque aristotélico supera el asunto de la necesaria racionalidad de lo moral en la teoría kantiana, porque observa al ser humano en las condiciones reales en las que actúa, sin que ello represente desviarse de lo moral. Los problemas que plantea Kant de vincular lo moral con la experiencia son superados al señalar la importancia de la educación sentimental y los comportamientos frente a los otros y la sociedad, en la cotidianidad. De este modo, no sólo la razón requiere de un proceso de formación para que se sujete a lo moral, sino que las acciones y emociones también lo requieren, para que, como lo plantea Rorty, sean objeto de corrección, y se acomoden a las exigencias morales de la vida en comunidad.

De acuerdo con los comentarios que hace Martha Nussbaum de la obra aristotélica se logró señalar algunos conceptos que caracterizan lo que para Aristóteles significa una vida excelente, feliz y virtuosa. A diferencia del enfoque kantiano, este señala la importancia que tienen para la formación moral la experiencia y la interacción con el mundo real. Es este punto en el que coincide la

moral aristotélica con los aportes de Durkheim respecto del tema de la educación moral y las ideas de Rorty en relación con el asunto de la educación de los sentimientos. La cuestión importante que señalan estos autores, y otros que se ocupan de los aspectos no racionales de la moral, es que el individuo se construye moralmente en la sociedad, a partir de las relaciones que mantiene con su ambiente y los otros. Estas relaciones para que sean morales requieren de unos sentimientos o emociones adecuados que promuevan la simpatía y la compasión, como también requieren del justo reconocimiento mutuo.

Ya que como se planteó la imaginación es un proceso cognitivo central en la infancia que permite procesos reflexivos y formas de comprender y simpatizar con el otro básicas para el desarrollo moral, en el siguiente capítulo este tema se ahondará para enfatizar en la literatura infantil como mecanismo de formación moral, sobre todo en lo relacionado con el uso de la imaginación. Para así abordar la tesis de Nussbaum según la cual la literatura es una de las principales herramientas de formación moral capaz de fomentar emociones, ideas, hábitos y comportamientos, vinculados con sentimientos como la simpatía o la compasión, que promueven el reconocimiento adecuado del otro, como también la identificación y solidaridad con él.

4. Imaginación y literatura infantil. Recursos para la formación moral en la infancia.

A lo largo de lo expuesto en este trabajo se ha mostrado que las características especiales de la infancia en lo cognitivo y emocional hacen que en lo relativo a la formación moral se requieran mecanismos pedagógicos que tengan en cuenta lo específico de estos aspectos. Por lo tanto, el desarrollo moral de los niños implica unos niveles de racionalidad o de formas de representación y juicio que difieren de los propios de las personas adultas. En este contexto, el papel de la *imaginación* en la formación infantil resulta central, pues ella sirve como herramienta para construir representaciones de la realidad que contribuyen a la reflexión, a la comprensión y al desarrollo emocional de los niños.

En vista de la importancia de trabajar sobre la imaginación infantil para que el niño acceda a un conocimiento del mundo, la lectura de cuentos infantiles puede resultar un instrumento útil que, entre otras cuestiones, propicia los procesos que vinculan la imaginación con la reflexión y la formación. La imaginación involucrada en la lectura de *literatura infantil* permite establecer una relación entre las narraciones y el mundo mental y social del niño, generándose procesos reflexivos, emocionales y sociales que aportan a su formación como ser moral.

Este capítulo pretende describir el modo como funciona la *imaginación* en lo relativo a los procesos de aprendizaje, la asimilación de contenidos de índole moral y la adquisición de capacidades morales. A partir de ejemplos tomados de los *Cuentos de los Hermanos Grimm*, se tratarán de precisar aspectos importantes de las narraciones infantiles en los que se pueda observar el vínculo entre la *imaginación* suscitada por estas narraciones y el desarrollo cognitivo y moral del niño. Para esto se tendrán en cuenta aquellos temas que conciernen a la formación moral en la infancia, que se han venido tratando a lo largo de este trabajo. Para analizar esta relación entre lo moral y las narraciones se examinarán también los aportes de algunos autores que enfatizan en la importancia de la lectura y la literatura en general, para el desarrollo moral de los individuos. En este sentido, se

estudiarán algunas de las características que convierten a *la literatura infantil*, representada en narraciones como los *Cuentos de los Hermanos Grimm*, en facilitadora del desarrollo moral de los niños, ejemplificando y aclarando la manera como estos cuentos abordan asuntos como el reconocimiento y representación del otro, la caracterización de los comportamientos virtuosos, el desarrollo de varios aspectos, entre otros del carácter.

4.1. La literatura infantil y la formación moral.

Se define como *literatura infantil* lo que está representado por un tipo de narraciones cuyas características específicas determinan que el público lector que accede a ellas sean principalmente niños. Lo que se puede caracterizar como *literatura infantil*, de este modo, obedece a unas particularidades que, como lo plantea Margaret Meet, determinan “la existencia de una literatura que *implícitamente* es no adulta” (1982: 284, traducción propia). De acuerdo con esta autora, la literatura infantil tiene “una apreciable historia y un presente en expansión” (Meet, 1982: 285, traducción propia). Preguntarse por los aspectos evidentes para hablar de *literatura infantil* es algo que hace Margaret Meet en un artículo en el que plantea que lo que generalmente cuenta como evidencia para hablar de este tipo de literatura necesita de una re evaluación. Esto debido a que los análisis que se hacen de las narraciones para niños bajo “nuestras categorías de género, postura narrativa y estilo, texto y estructura, ideología, y relevancia social” (1982: 285, traducción propia) no nos permiten tener una comprensión adecuada de este tipo de literatura. Para Meet, es necesario reconocer la existencia de la *literatura infantil* como un género particular. Ello implica, por un lado, que su estudio no debe sujetarse a las categorías de análisis comunes usadas para el estudio de la literatura “para adultos” y, por otro lado, la necesidad de “examinar lo que hace de ella algo especial para los niños hoy en día” (1982: 285, traducción propia).

Lo que se entiende por *literatura infantil* no puede ser visto en relación, por ejemplo, con un tipo de textos que son administrados por los adultos y dirigidos a los niños como público. Debe entenderse, según Meet, como “un modelo

significante” (1982: 285, traducción propia) que se relaciona con la experiencia de vida del lector. Esto quiere decir que la *literatura infantil* tiene que concebirse como una “*primera* experiencia literaria, en la que se establecen las expectativas de los lectores acerca de lo que es literatura. Los libros en la infancia inician a los niños en la literatura; ellos inauguran cierto tipo de competencias literarias” (1982: 85, traducción propia).

Si bien la producción y distribución de *literatura infantil* se sitúan en un contexto histórico, social y cultural determinado, que influencia lo que los niños leen, esto no debe ser motivo para que esta literatura sea considerada desde una mirada adulta que sólo tenga en cuenta la dirección que le dan los adultos, en aspectos como los de su realización y distribución, o el manejo que le dan en lo relativo a la manera como hacen que ésta llegue a los niños. Resulta más significativo estudiar la *literatura infantil* desde la perspectiva de los niños como lectores, tratando de observar las condiciones y características propias de la infancia que hacen que se abra espacio para cobijar cierto tipo de textos. Esta es ciertamente una de las intenciones principales del presente trabajo que, a partir de la caracterización de lo moral en la niñez, trata de describir el desarrollo infantil desde el análisis de la formación de capacidades morales, y que en este capítulo señala la relación que guardan ciertos mecanismos de formación, en este caso la lectura, con el desarrollo de lo moral en la infancia.

Es necesario, entonces, reconocer la *literatura infantil* bajo sus propias condiciones de desarrollo y existencia, que la distinguen de otros tipos de literatura. Bajo esta perspectiva, es posible relacionar la *literatura infantil* con un tipo de lector (los niños) cuyas características especiales condicionan la producción y distribución de los textos y otros productos ligados a lo que se puede ver como un género literario con cualidades propias.

El contexto en el que se manifiesta la *literatura infantil*, en sus diversos aspectos, determina la existencia de lo descrito por Meets como una “cultura de la infancia” (1982: 286, traducción propia), que se estructura bajo condiciones que se dan en diferentes niveles y remarcen la infancia como grupo social. La *literatura infantil*, entonces, es la literatura “de un emergente grupo social que está explorando

los límites de su mundo cotidiano, descubriendo formas de afirmación que no son el discurso comunicativo que se trafica en el intercambio de información” (Meet, 1982: 287, traducción propia). Así pues, de la relación de los niños con esta literatura se analizan varios aspectos, de los que resulta valioso determinar las diferencias específicas de la *literatura infantil* con respecto a la literatura en general.

Ahora bien, como ya se señaló, se deduce que las características de lo que se llama *literatura infantil*, o más específicamente de los cuentos infantiles, propician ciertos procesos de formación y de reflexión que contribuyen en la constitución del carácter moral de los niños. Como lo plantea Meet:

No hay duda que los lectores son movidos por lo que leen y que la naturaleza de lo que es movido dentro de uno mismo es el resultado de algo en el texto hacia lo que uno es llamado. (Meet, 1982: 289, traducción propia)

Mediante la lectura, los niños acceden a lo que se podría llamar un “mundo” cargado de significantes que motivan su imaginación para introducirle en narraciones que configuran escenarios fantásticos, que bien se pueden interpretar como “otras realidades”. Acceder a estas “otras realidades” por medio de la lectura genera procesos cognitivos y emocionales que enriquecen la experiencia moral en la infancia y contribuyen a la constitución moral del carácter.

El alcance de la literatura infantil para los objetivos de la formación moral tendría varios rumbos de análisis, entre los que cabe destacar las comunes críticas que se le hacen a los cuentos infantiles de poseer elementos que, para algunos, son adoctrinadores o cargados de ideología. Joel Taxel aborda esta cuestión a partir del análisis del estereotipo bajo el que se caracterizan a las personas de raza negra en algunos textos de literatura infantil. A diferencia de Meet, Taxel piensa que la “crítica y evaluación de la literatura infantil debe atender no solamente a la estética y las cualidades del trabajo literario, sino también sus valores socio- históricos y culturales” (Taxel, 1988: 217, traducción propia). A partir de este señalamiento, dice que una revisión bien documentada de textos de literatura para niños “indica que antes que presentar a los niños el mundo como quisiéramos fuese, la literatura

infantil históricamente ha reflejado el racismo, sexismo y la naturaleza clasista de la sociedad” (Taxel, 1988: 222, traducción propia).

Taxel plantea la necesidad de focalizar la crítica y evaluación de la literatura para niños en las dimensiones socio-históricas y culturales que la circunscriben. Para él “las libertades o inexactitudes en los hechos históricos tomadas por los autores deben estar justificadas por las contribuciones a las cualidades estéticas de la obra. Estas libertades o inexactitudes también deben ser evaluadas en términos de su impacto potencialmente dañino en los niños” (1986: 245, traducción propia). Es por ello que Taxel analiza algunos textos infantiles que contienen representaciones de personas de raza negra. En su análisis, este autor encuentra que hasta mediados los años 50 la literatura infantil producida en Estados Unidos contenía representaciones que caracterizaban a los negros como perezosos, sin aspiraciones, además se hacía mofa de sus habilidades mentales y se les encasillaba en profesiones como el canto. Al respecto, este autor:

Las cuestiones acerca del retrato de la experiencia de los negros (y otras minorías) en los textos comerciales de literatura infantil, en los libros escolares y en otros materiales de instrucción, están en paralelo con las preocupaciones acerca de la representación de las mujeres en asuntos similares. [...] Analizando un amplio rango de libros para niños y otros materiales curriculares, algunos investigadores han documentado el grado en el que las niñas y las mujeres, en estos materiales, son limitadas a cierto tipo de roles, son mostradas exhibiendo una particular constelación de comportamientos -ejemplo, dependencia, indefensión, y pasividad- y son numéricamente infra representadas tanto en los textos como en las ilustraciones. (1986: 247, traducción propia)

El planteamiento es, entonces, que al caracterizar cierto tipo de personas o grupo social, las narraciones literarias se hacen con cierta libertad, lo que hace que “no haya garantía de que la representación sea realista o favorable” (Taxel, 1986: 247, traducción propia). Sin embargo, la tesis que plantea Taxel con respecto a la caracterización de la personas negras en la literatura infantil es que las “demandas por realismo, por caracteres no estereotipados, por precisión histórica y cultural y autenticidad en los escritos para niños que abordan la experiencia de los negros, no

entran en conflicto con las demandas por excelencia literaria” (1986: 249, traducción propia).

Lo que Taxel evalúa, como él lo expresa, es un cierto tipo de función social que cumple la literatura infantil, y que está relacionada con su contenido. Para este autor es problemático separar los valores estéticos de las narraciones de los valores socio-históricos y culturales. De esta manera, Taxel plantea que por un lado se encuentran las demandas por valores llamados morales, por así decirlo, que se relacionan con los aspectos de la literatura que les refieren o contradicen; y por otro, se encuentran las demandas estéticas que destacan el papel de la imaginación y el placer que ofrece la lectura cuando elude la realidad.

El principal problema, bajo este análisis, es que existe un “potencial impacto de los libros sobre el desarrollo de las percepciones y valores en los niños, que obliga a los críticos a dar evidencia acerca de su precisión histórica y cultural, y acerca de su autenticidad” (Taxel, 1986: 248, traducción propia). De modo que para la literatura infantil, más que para otras literaturas, las discusiones acerca de lo moral o las preferencias culturales no se pueden evadir, ya que las narraciones para niños inciden fuertemente en el desarrollo infantil.

Michèle Petit, por su parte, en *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura* aborda estas cuestiones que surgen del trabajo con grupos de jóvenes en barrios marginados de Francia. De las impresiones en torno a la lectura, recogidas en el trabajo con estos jóvenes, Petit analiza la relación que establecen los lectores con las narraciones en lo relativo a cuestiones como la construcción de identidad, el desarrollo de habilidades morales como la empatía y la apropiación de comportamientos autónomos. En su trabajo, Petit observa que si bien la lectura puede ser usada como herramienta de adoctrinamiento, mediante el acceso a los textos o la instrucción de ideologías, su práctica es la lectura es lo suficientemente compleja para que el lector ejerza autonomía sobre ella. En este sentido afirma:

[...] nunca se puede estar seguro de dominar a los lectores, incluso cuando los poderes de todo tipo se aplican a controlar el acceso a los textos. En efecto, los lectores se apropian de los textos, los hacen significar otras cosas, cambian el sentido, interpretan a su manera deslizando su deseo entre líneas: se pone

en juego toda la alquimia de la recepción. Nunca es posible controlar realmente la forma en que un texto se leerá, entenderá, interpretará.

[...] no debe establecerse una oposición entre la llamada lectura instructiva y la que induce a la ensoñación. Tanto la una como la otra, la una junto con la otra, pueden suscitar el pensamiento, el cual pide esparcimiento, rodeos, pasos fuera del camino (Petit, 2013: 25-27)

Por ende, la lectura es un ejercicio que contribuye en la formación de la autonomía, ya que, en palabras de Petit, leer es “un gesto de afirmación de la singularidad” (Petit, 2013: 27). Por tal razón se infiere que el lector no es pasivo frente a los textos ni al control que se pueda ejercer sobre ellos por parte de algún ente institucional o ideología dominante. El lector se apropia de las narraciones, encontrando en ellas sentidos que re-significa, por lo que la lectura es “tanto un medio para elaborar su subjetividad como un medio para acceder al conocimiento” (Petit, 2013: 27); en otras palabras, la lectura contribuye, como lo plantea Petit, a la construcción de *sí mismo*.

Esto guarda relación con lo que piensa Nussbaum acerca de la lectura. Para esta autora la relación con los textos literarios es una relación de amistad: “Un trabajo literario es como un amigo, podemos acceder a una relación literaria del mismo modo como accedemos a nuestras amistades [...] es un tipo de relación basada en la verdad y el afecto, en la cual nuestros propósitos tienen un fin social, que pretende que compartamos actividades, deseos y valores” (1992: 234, traducción propia). De esta manera, el acto de leer y de relacionarse con relatos es un acto que bien puede ser visto como íntimo, que nos compromete con la reflexión y la comprensión del mundo. La lectura, además de ayudar a los individuos a darle sentido a su mundo interior, les ayuda a comprender y asimilar los sentidos del mundo que les rodea. Petit dice que por medio de los textos el lector se encuentra con palabras e imágenes que re-significa, de modo que el sentido no viene dado sólo por el autor o quienes buscan imponer “una única lectura autorizada” (Petit, 2013: 28). Con la lectura el individuo puede, por ejemplo, “discernir su propia experiencia. Es el texto el que “lee” al lector, en cierto modo el que lo revela; es el

texto el que sabe mucho de él, de las regiones de él que no sabía nombrar. Las palabras del texto constituyen al lector, lo suscitan” (Petit, 2013: 37).

Estos aspectos que resalta Petit de la lectura destacan la función formadora que cumple, que va más allá de la formación en conocimientos y que sirve para lo que se ha llamado, a lo largo de este trabajo, como *formación moral*. Petit hace referencia a este asunto principalmente con lo que describe como la *formación del sentido* de los textos mediante la lectura, la cual se construye en relación con los individuos y la manera como se apropian de los textos, sean narraciones fantásticas o de cualquier otro tipo. Esto tiene que ver con el tipo de formación de la que nos hemos ocupado: la formación moral. Ésta la hemos venido interpretando, principalmente, bajo el enfoque del desarrollo y ejercicio de la autonomía, esto implica que no se trata de una formación emparentada con el adoctrinamiento, el adestramiento o la transmisión de ideologías.

En relación con la autonomía, Petit afirma que “el sentido no es algo que esté allí: es algo hacia a lo cual se tiende, un movimiento, una disposición, una capacidad de acoger, una forma de estar atento” (Petit, 2013: 40). La literatura infantil puede estudiarse bajo este modelo de lectura y aprendizaje que ofrece Petit. La complejidad tanto de las narraciones como de la relación de estas con los lectores niños no debe reducirse a un análisis en torno a lo que representaría una utilidad para una clase de formación afín con algún tipo de adoctrinamiento o ideología específica. Lejos de plantear una posición o interpretación clara e inequívoca, la literatura infantil se abre a posibilidades de interpretación que se alejan de una formación aleccionadora. Más bien, permiten al niño formar su juicio y su reflexión a partir del planteamiento de situaciones que contradicen, en cierto modo, su realidad y están cargadas de contenido y significado. Así que las categorías para su estudio deben estar relacionadas, preferiblemente, con asuntos como el de la imaginación, la fantasía, el placer de la lectura, el vínculo emocional con las narraciones, entre otros.

De las observaciones que hace Petit a partir de su trabajo con jóvenes se puede observar que la lectura está relacionada con asuntos como el *reconocimiento* propio y el de los demás, la formación de lo subjetivo y de la individualidad, el

desarrollo de capacidades morales, la observación de sentimientos, y el ejercicio de la reflexión. Estos aspectos de la lectura están vinculados sobre todo con los libros de ficción, los cuales...

[..] nos abren las puertas de otro espacio, de otro modo de pertenecer al mundo. Los escritores nos regalan una geografía, una historia, un paisaje en el cual recobrar el aliento.

Nos abren paso también hacia otro tiempo, en el que la capacidad de ensoñación tiene libre curso, y permite imaginar, pensar otras formas de lo posible. (Petit, 2013: 82).

Lo observado por Petit coincide con las ideas que desarrollan autores como Nussbaum, Rorty y Gianni Rodari, relativas a la función de la literatura en la formación moral en lo concerniente a la comprensión y reflexión en torno a aspectos no evidentes del mundo o de la realidad. Este punto, como también el mencionado acerca del *reconocimiento*, y otros referentes al uso de la literatura infantil como herramienta de formación moral, se estudiarán más adelante en este capítulo, relacionándolos con el análisis a desarrollar sobre los *Cuentos de los Hermanos Grimm*.

En esta sección hemos visto el modo de entender el concepto de literatura infantil, en el marco de lo literario y de las características del contexto histórico y socio cultural al que se haga referencia. Además, este trabajo plantea que las narraciones para niños tienen ciertas características o elementos que funcionan como herramienta para la formación, sobre todo en el terreno de lo moral. Estas características se vinculan con procesos del desarrollo infantil que son estimulados o propiciados mediante la lectura o el contacto con las narraciones. Para entender este asunto es importante tener en cuenta lo que se observó con Margaret Meet acerca del reconocimiento de la literatura infantil como un género particular que se relaciona con un público especial, los niños. Los procesos de formación en referencia son específicos para esta literatura y para los lectores niños. Si bien otras expresiones literarias cumplen funciones formadoras frente a otro tipo de lectores, los procesos de formación que se dan en la infancia en relación con la lectura son especiales y su análisis merece ser visto en sus características distintivas.

De aquí en adelante se tratarán de confrontar estas características especiales de la literatura infantil con los procesos de formación a los que se le puede vincular, a partir del análisis de los *Cuentos de los Hermanos Grimm*, que bien pueden considerarse como una de las obras más representativas dentro del género.

4.2. Los Cuentos de los Hermanos Grimm en el marco de la literatura infantil.

Ya que los *Cuentos de los Hermanos Grimm* serán el punto de referencia para observar la manera como las narraciones para niños influyen en los procesos de formación moral en la infancia, es necesario hacer un breve acercamiento a estos cuentos, en los aspectos relacionados con su creación, con los autores a los que se les vincula, el lugar que han tenido y tienen en la literatura y en la historia, y el modo como se han socializado en diferentes contextos.

Los *Cuentos de los Hermanos Grimm*, bien pueden ser vistos como unas de las narraciones más representativas dentro de la literatura infantil. Esto debido, entre otras cosas, a la fuerte acogida que han tenido, desde sus orígenes, dentro del público infantil. Estos cuentos además de estar fuertemente implicados en los procesos actuales de producción y circulación de textos y material narrativo para niños, tienen una importante historia que los sitúa, desde su aparición, en diferentes contextos socio culturales, en los que la relación con cuestiones formativas siempre ha estado de alguna manera presente.

Jacob y Wilhelm Grimm fueron lingüistas, historiadores de la religión y la literatura, e investigadores de las costumbres. En su trabajo recogieron narraciones de la tradición oral o folclore, que publicaron bajo lo que hoy en español se conoce como *Cuentos de los Hermanos Grimm*. El origen de estas narraciones se ha convertido en un importante objeto de estudio; aunque hay muchas especulaciones al respecto, existen estudios serios que hacen detallados y críticos análisis en torno a la naturaleza de estos cuentos y su lugar dentro del género de la literatura infantil. Así, por ejemplo, Linda Dégh señala lo siguiente:

El lector familiarizado, mirando el título alemán de los *Cuentos de los hermanos Grimm* [(Traducidos así al español)] -*Kinder-*

und Grimm Hausmiirchen- probablemente dará por sentado que contiene lo que promete: cuentos para los niños y el hogar. [...]. Un examen más detallado, sin embargo, podría decepcionarlo por la constatación de que la colección en su conjunto no es para niños y no es para el hogar. Tampoco es un cuerpo homogéneo de cuentos. [...]

¿Qué es entonces? ¿Un grupo de varias historias "escritas" por Jacob y Wilhelm Grimm? Un marcador histórico en este sentido es situado en una casa en Kassel donde los hermanos vivieron durante la creación de su colección. Pero este marcador histórico no es del todo verídico porque las historias fueron más adaptadas que escritas, y algunas fueron adaptadas (o escritas) por los hermanos, y algunas por otros. ¿Cómo es esto posible? ¿No se supone las historias fueron cuentos populares tomadas de los labios de los narradores orales? La mayoría de ellas lo fueron, pero otras no. ¿Fueron los transmisores de estos cuentos campesinos de las zonas rurales? En realidad no, pero, si fue así, lo fue sólo de manera indirecta. ¿Son los cuentos de Grimm, entonces, narraciones folklóricas sin autoría? Algunas lo son, pero la mayoría no lo son.

¿Es cierto que, como los hermanos Grimm han afirmado, los cuentos son los últimos restos de una antigua mitología germánica y de una épica heroica, y por lo tanto son un tesoro de la poesía nacional de los alemanes? No, muchos de ellos eran conocidos anteriormente en muchos países, como se evidencia en colecciones famosas como *Las mil y una noches*, *Pentamerone* de Basile, e *Histoires ou contes du temps passé avec des moralités* [Traducido al español como *Historias de mama ganso*] de Perrault. Pero entonces, ¿son por lo menos prototipos genuinos de las narraciones orales, ya que parecen asemejarse a cuentos conocidos en todo el mundo a partir de fuentes posteriores? Esto no es del todo así, o quizá lo sea. Pero probablemente, los *Cuentos de los Hermanos Grimm* [traducción del título al español], como un libro de cuentos estilística e ideológicamente estandarizado, reforzó los principios de la narrativa e influyó en la formulación y el mantenimiento de los cuentos tanto para la circulación por vía oral como para la literaria durante ciento sesenta y siete años desde el lanzamiento de la primer volumen. (1979: 83-84, traducción propia)

De acuerdo con este pasaje, los hermanos Grimm vieron en los relatos populares un material literario grandioso que evocaba el pasado y la cultura germánica, y por tanto les resultó prioritario salvaguardarlo y usarlo como material

educativo. Linda Dégh en el artículo citado, en el que analiza aspectos relacionados con el origen y evolución de estos cuentos, dice que para los Hermanos Grimm el conocimiento que los alemanes podían obtener a través de la épica ancestral acerca de poesía, religión, lenguaje y de las virtudes heroicas, podría servirles para hacerles “conscientes de sus valores nacionales y efectivos en la lucha por la supervivencia nacional e independencia en épocas de turbulencia política” (1979: 85, traducción propia).

Estos cuentos fueron acogidos por el público en general de manera exitosa, y debido al impacto sobre el público infantil, tras varias ediciones, fueron dirigidos especialmente a los niños, haciéndose las correcciones estilísticas apropiadas e incluso introduciendo ilustraciones. Además de esto, edición tras edición, los hermanos Grimm “continuaron mejorando sus textos. Sin embargo, debido a las intenciones académicas de Jacobo, las narraciones se alejaron de los primeros textos recogidos, y las versiones publicadas mostraban cada vez más las ediciones estilísticas de Wilhelm” (Dégh, 1979: 88, traducción propia). Se fueron corrigiendo así aspectos del lenguaje folclórico, y los cuentos se convirtieron en piezas literarias de gran estima. Ya que los cuentos tenían un gran potencial pedagógico, los principales cambios estaban dirigidos a eliminar expresiones populares que obedecieran a un lenguaje tosco, denotaran vulgaridades, o fueran expresiones blasfemas; además, los Hermanos Grimm “eliminaron arcaísmos difíciles de entender, pero sintieron que las crueldades -por ejemplo, el juego de matoneo entre los niños y de los padres que comen a sus niños- no podían ser omitidas porque tales incidentes eran inherentes a las tradiciones folclóricas. En una época en la que el miedo fue observado como la medida disciplinar más efectiva, para que los niños se comportaran bien, estuvieran en casa, y se mantuvieran lejos de los problemas.” (Dégh, 1979: 93, traducción propia).

Los cuentos fueron difundidos con propósitos educacionales en relación con estos aspectos disciplinares, y con el adecuado uso del lenguaje, pero además porque siempre transmitían la idea de que al final se puede “vivir feliz para siempre” (Dégh, 1979: 93, traducción propia). Es decir, se comprobó que los cuentos

transmitían a las personas mensajes positivos y formadores, en una época de crisis, en la que era necesario hacer ver el poder de la cultura y las ideas.

Según Hermann Rebel, los cuentos se sitúan en un contexto en el que la pobreza y el aislamiento de la clase rural propiciaron modos de expresión populares que “subvirtieron y trascendieron los esfuerzos oficiales de remplazar el lenguaje popular por el aprendizaje memorístico del catecismo y los textos aprobados, y eso hizo posibles decisiones inteligentes en la elección de caminos para vivir” (Rebel, 1988: 23, traducción propia). Estas condiciones hicieron de las historias que recogieron los Hermanos Grimm expresiones de una realidad relegada. La voz de los pobres y sin educación se manifestó en estas narraciones en las que, mediante historias fantásticas, se reveló un mundo de sueños, esperanzas, mundos deseados, miedos incomprensibles, versiones míticas del mundo, sentimientos de apego y rechazo a la realidad, etc. Así pues, estos cuentos, más que una expresión literaria pura, son una expresión popular que “proporciona [...] una visión de gran alcance de las agonías psicológicas de los pobres rurales a finales del siglo XVIII en Alemania que confrontaban decisiones desesperadas” (Rebel, 1988: 5, traducción propia). En este sentido, los *Cuentos de los Hermanos Grimm* se pueden reconocer como expresiones con un origen complejo, relacionado con el folclore de grupos humanos difíciles de ubicar y caracterizar. Como lo señala Rebel:

Es claro que estamos tratando aquí con diferentes cuentos, diferentes versiones de un mismo "tipo de cuento", cuyas diferencias en detalle revelan el trabajo de diferentes mentes y de diferentes mentalidades. Mientras la segunda versión de los cuentos muestra las características de [...] una especie de cuento que se basa en fuentes populares pero que es, en esencia, la creación de una imaginación literaria culta, la primera es claramente más cercana a una no-literatura, una tradición oral. Esta es menos refinada en su presentación, es expresada en una prosa más discontinua, tiene menos pasajes descriptivos y ocasionalmente habla en un lenguaje más brutal. (1988: 5, traducción propia)

La fuerza expresiva de estos cuentos, relacionada con su origen en la tradición oral, les ha hecho especiales para un acercamiento emocional a la lectura y la literatura, desde edades tempranas. Los *Cuentos de los Hermanos Grimm* son

narraciones que conmueven a los niños y también a muchos adultos, con un sensible empleo de la fantasía, que utiliza imágenes extraordinarias llenas de belleza y significado. Estas características de los cuentos les han convertido en íconos de la cultura, y si bien han sido objeto de interpretaciones que les señalan negativamente, éstas, como se mencionó anteriormente en relación con el desarrollo del concepto de literatura infantil que se hizo, suelen reducir el análisis a categorías limitantes que buscan hacer corresponder las narraciones con ciertos aspectos de la realidad. El problema, según Bruno Bettelheim, es que

[...] desgraciadamente, algunas personas rechazan los cuentos, en la actualidad, porque los analizan a niveles totalmente equivocados. Si uno toma estas historias como descripciones de la realidad, resultan ser horribles en todos los aspectos: crueles, sádicas y todo lo que se quiera. (Bettelheim, 2002: 165)

La complejidad de estas narraciones, y de su origen y evolución obliga a estudios y análisis que tengan en cuenta tal complejidad y no traten de reducir los problemas o temas para examinar a cuestiones relacionadas con asuntos de la cotidianidad. De este modo, se observa que un problema de género que concierne a los estereotipos de lo femenino o la vinculación de ciertos roles degradantes respecto de la imagen de la mujer en cuentos como *Caperucita roja*, *Blancanieves* o *Cenicienta*, puede y debe ser examinado no sólo en lo relativo al complejo origen de los cuentos, sino también en lo relativo a los aspectos literarios, lingüísticos, estructurales, filosóficos, psicológicos, entre otros, que los mismos cuentos dan la posibilidad de estudiar. Como lo señala María Tatar, estas interpretaciones que vinculan el contenido de los cuentos con categorías que describen la realidad resultan problemáticas para una adecuada interpretación de las narraciones:

Pocos cuentos de hadas dictan un único, inequívoco, e indiscutible significado; la mayoría son flexibles como para acomodar una amplia variedad de interpretaciones, y derivan su significado a través de un proceso de comprometida negociación por parte del lector. (Tatar, 1999: XIV, traducción propia)

Las cuestiones que hemos tratado acerca del origen de los *Cuentos de los Hermanos Grimm* quizás nos sirvan para entender los aspectos que hacen que sean objeto de tan variados tipos de interpretación, y también para comprender un poco la evolución de estos cuentos y el porqué de las muchas versiones que existen de ellos en los diferentes medios que los divulgan.

Tatar, en la introducción de la edición que hace de algunos cuentos clásicos bajo el título *The classic fairy tales*, aborda el asunto de las varias versiones existentes de los cuentos. Dice que los cuentos de hadas circulan de muchas maneras en muchas versiones y pocas veces se les puede relacionar con algún autor específico. A pesar de lo disímiles que sean algunas versiones de los cuentos originales, para Tatar se les puede seguir atribuyendo un poder formativo.

Aunque, puede decirse que los cuentos de hadas son aún los cuentos para niños más poderosamente formativos, y que permean los medios masivos para niños y adultos, no es inusual encontrar que son considerados de una importancia cultural marginal y son descartados por no merecer atención de la crítica. Sin embargo, la capacidad de resistencia de estas historias, su extendida y duradera popularidad, sugiere que deben estar abordando cuestiones que tienen una función social importante - sea crítica, conservadora, compensatoria o terapéutica. (Tatar, 1999: XI, traducción propia)

Los cuentos de hadas se observan como expresiones culturales icónicas, de manera que las imágenes, argumentos, personajes, paisajes, sucesos, etc., que aparecen en ellos repercuten en muchos aspectos de la vida cotidiana y el material socio cultural que nos rodea. De tal modo, las distintas versiones que encontramos de estos cuentos, sobre todo actualmente, cuando estas historias se nos presentan no solo de manera escrita, sino mediante los más diversos medios y productos, cumplen una función adaptativa al contexto, en materia tanto del contenido de las narraciones como también en cuestiones acerca de su difusión o el impacto creativo de las imágenes.

Estas historias fueron la expresión de las angustias, necesidades, deseos, apegos o formas de ver el mundo de personas que vivían en condiciones de pobreza

y aislamiento a finales del siglo XVIII y principios del XIX. En la actualidad, los *Cuentos de los Hermanos Grimm* son presentados de muchas maneras y haciendo uso de diversos medios, cambiando radicalmente frente a las primeras versiones, no sólo en lo relativo a su contenido, sino también en lo que concierne a los espacios y canales usados para su difusión.

Algunas versiones de la historia de Caperucita Roja o la de Blancanieves parecen reforzar estereotipos; otras parecen tener un potencial emancipatorio; incluso otras parecen radicalmente feministas. Todo esto tiene que ver con un interés histórico, que revela las maneras como una historia puede ser adaptada a una cultura y puede ser moldeada por las prácticas sociales. La nueva historia puede ser ideológicamente correcta o ideológicamente sospechosa, pero ella siempre sirve como punto de partida para el debate, la crítica y el diálogo. (Tatar, 1999: XIV, traducción propia)

Frente a la cuestión de las múltiples versiones de los cuentos, la forma como se contextualizan y también las interpretaciones o análisis de los que pueden ser objeto, el principal problema que se plantea es la de enfatizar en los aspectos históricos que han puesto los *Cuentos de los Hermanos Grimm* en diferentes escenarios, en los que los cuentos se han socializado de diversas formas y han sido acogidos de variadas maneras. Estos cuentos, bajo este análisis, dejan de ser una literatura aislada a la que se le pueden atribuir ciertas características que los describen sólo en lo narrativo o literario. Son, entonces, cuentos que han trascendido lo literario y han pasado a cumplir funciones en lo social como la analizada acá en lo que respecta a la formación moral. También son cuentos cuya trascendencia histórica les ha hecho material de estudio importante, en relación con cuestiones históricas, psicológicas, del lenguaje, el folclore, socio culturales, entre otras.

Necesitamos continuar tomando seriamente los fragmentos de evidencia que tenemos acerca de los cuentos originales recogidos de la tradición oral y acerca de las más recientes versiones recogidas de los cuentos. Situando los cuentos histórica y socialmente de manera cuidadosa, y observándolos a la luz de tal análisis. (Rebel, 1988: 23, traducción propia)

De lo dicho, es importante resaltar que el estudio de estos cuentos debe hacerse con exigencia y cuidado, ya que, como se mencionó anteriormente algunos análisis suelen sacar los cuentos de contexto, para plantear críticas de ellos basadas en interpretaciones sesgadas que hacen uso de categorías que no dan verdadera cuenta de los problemas que plantean los cuentos. Este error común de interpretación ignora que los cuentos no son versiones de la realidad, ni tampoco un tipo de narración inflexible, cuya utilidad sea el adoctrinamiento. De este modo se reduce la interpretación a la simple equiparación del contenido fantástico de las historias con los problemas reales; ya que se distinguen en los cuentos algunas referencias a comportamientos perversos o inmorales, tendencias ideológicas adversas, o figuración de prejuicios hacia determinados grupos sociales.

Tras un análisis apropiado, por el contrario, encontramos que los *Cuentos de los Hermanos Grimm*, y en sí gran parte de la literatura infantil, son un material enriquecedor que propicia la reflexión, estimula adecuadamente la imaginación y la creatividad, motiva la comprensión de asuntos complejos, y fomenta el placer por la lectura y el interés por lo narrativo. Lo dicho nos permite volver a la postura planteada en este trabajo acerca de que la lectura de estos cuentos contribuye a los procesos de reflexión y análisis que son apropiados para el desarrollo moral de los niños, en lo relativo a cuestiones como la formación del juicio moral y el perfeccionamiento de capacidades morales ligadas a los sentimientos y emociones.

4.3. La imaginación en la reflexión moral. La fantasía frente a los conflictos morales reales: *La señora Hollé*.

Tras haber abordado la cuestión acerca de la necesidad de que el estudio de los *Cuentos de los Hermanos Grimm* sea riguroso, velando por la trascendencia histórica y literaria de estos cuentos, es necesario ahora iniciar lo que podría ser un ejemplo de interpretación o análisis de estos cuentos. El ejercicio interpretativo que se desarrollará en lo que sigue de este capítulo pretende analizar los elementos o características de los cuentos que los convierten en herramienta para la formación

moral. Para hacer este ejercicio de interpretación se tendrá en cuenta la discusión planteada en los capítulos anteriores alrededor de las teorías morales que describen lo moral en la infancia. La selección de los cuentos que se analizarán se hizo en relación con las cuestiones morales abordadas en este trabajo y que es posible referenciar.

Para empezar este análisis y abordar el tema de la imaginación en lo relativo a la participación que tiene en los procesos del desarrollo moral infantil, usaremos el cuento *La señora Holle* de los Hermanos Grimm. Con este cuento se tratará de observar la relación entre imaginación y formación moral, para así, analizar, el modo como la literatura infantil se convierte en herramienta para la formación moral.

A grandes rasgos, de la imaginación se puede decir que es un proceso cognitivo central en la infancia, que propicia el desarrollo y la formación de los niños. Ahora, debido a que la literatura infantil estimula el uso de la imaginación es posible tenerla en cuenta como un instrumento apropiado y eficaz para el manejo de ciertos procesos de formación en la infancia. Dentro de estos procesos se encuentra el del desarrollo moral, que mediante la lectura de cuentos como los de los Hermanos Grimm puede ser dirigido en relación con la intención de estimular ciertos comportamientos morales y generar procesos de reflexión.

Como se mencionó antes, la lectura de los cuentos infantiles puede influenciar ciertos aspectos de la moral en la infancia, y en especial la manera como los niños se relacionan con los otros y con su entorno. En general, esta influencia se explica por el hecho de que los cuentos abordan aspectos que tienen que ver con valores y problemas morales que aportan a la construcción del ámbito moral del niño. Los *Cuentos de los Hermanos Grimm* resultan un ejemplo relevante para evidenciar lo útil que es la lectura en el desarrollo moral infantil. Una de las principales características que tienen estos cuentos es que por medio de elementos fantásticos se presentan asuntos morales que guardan similitud con los de la realidad. Esto permite que los niños conecten el mundo de la fantasía con el mundo real, en relación con varios aspectos, destacándose aquellos que son de carácter moral. Así, es más fácil la comprensión en los niños de asuntos de la realidad con

la que empiezan a involucrarse, convirtiéndose la literatura en una de las principales vías para entender y analizar un amplio rango de los aspectos de su vida, sus relaciones y su subjetividad.

La imaginación que promueve la lectura de cuentos infantiles contribuye a que el niño configure los hechos de las narraciones estimulando la capacidad de comprensión literaria, como también la comprensión de los aspectos morales de las historias fantásticas y del mundo real. Esto puede capacitar al niño para observar y juzgar su entorno de modo crítico y reflexivo. Sin importar qué tan próximas o alejadas de la realidad sean las narraciones y los personajes que en ellas aparecen, los cuentos se conectan en varios aspectos con la cotidianidad de los niños.

Sin embargo, es necesario entender que estos cuentos no son descripciones de lo real y no es posible, como se anotó anteriormente, ver los problemas de la realidad dibujados de manera exacta en ellos. Los relatos fantásticos son eso, fantasías, mundos irreales, que sólo encuentra paralelo con la realidad en aspectos de fondo que se hacen evidentes con el análisis, como afirma Dégh:

[...] ¿Qué es el cuento? Desde el punto de vista de nuestra discusión, es una historia mágica que no puede ser verdadera; esto es, una historia que tanto los niños que la escuchan como los que la leen saben que no es *verdadera y no puede ser verdadera*. (Dégh, 1979: 98, traducción propia)

Entonces, lo que ven los niños en los cuentos en relación con sus experiencias tiene que ver con la reflexión acerca de las situaciones que se presentan tanto en los cuentos como en la realidad. Es decir, en su cotidianidad y en las narraciones fantásticas aparecen ciertos problemas morales que bien pueden ser los mismos, pero en diferentes escenarios, uno real y el otro imaginario. Los hechos que aparecen en los cuentos son representaciones de asuntos reales en un escenario fantástico, que permiten abordar problemas complejos bajo una forma narrativa que es comprensible para los niños, ya que ejercita la capacidad imaginativa de estos.

El cuento simboliza la realidad primaria con sus peligros y luchas, y demuestra que la inteligencia, habilidad, coraje y perseverancia llevan a la victoria [...] El cuento tiene lugar en el "érase una vez", "la tierra del nunca jamás", en un nivel diferente de existencia. (Dégh, 1979: 99, traducción propia)

Para entender un poco mejor esta cuestión, resulta necesario un ejemplo. En los *Cuentos de los Hermanos Grimm* hay numerosos cuentos que la ilustran, uno de ellos es el cuento *La señora Holle*, una historia fantástica que plantea un conflicto moral que guarda conexión con asuntos reales. Este cuento comienza retratando una familia de campo conformada por una señora y sus dos hijas, una de las cuales es adoptada. Como es frecuente en los *Cuentos de los Hermanos Grimm*, la hija adoptada es hermosa y buena, pero no es estimada por su madrastra ni por su hermanastra. En cambio, la hija que concibió, es haragana, fea y malévola, y a diferencia de la otra, cuenta con el respaldo y aprecio de su madre. El relato continúa refiriendo situaciones más o menos comunes o posibles en la vida de cualquier persona de campo. Luego cuenta que un día mientras la joven buena y hermosa hilaba cerca de un pozo, cumpliendo las labores que se le habían encomendado, se pinchó un dedo con el huso con el que hilaba, quedando éste empapado de sangre; al acercarse al pozo para lavarlo, el huso cayó al fondo y la joven se arrojó al agua para recuperarlo. En estas circunstancias, pierde el conocimiento y cuando lo recobra se encuentra en un hermoso prado que jamás había visitado. En este punto el cuento da un giro en el que aparecen aspectos fantásticos que relegan los aspectos cotidianos de la vida de campo, y es el mismo punto en el que se empiezan a referir problemas morales. De este modo, el cuento narra que estando en este lugar la joven ayudó a muchas criaturas y a una mujer con las labores de su casa. Una de dichas labores que la mujer le encomendó fue encargarse de hacer la cama procurando que las plumas salieran volando, debido a que éstas eran la causa de que nevara en el mundo. La joven aceptó realizar estas tareas con gusto y como recompensa a sus servicios la mujer le bañó en oro. Cuando la chica decidió regresar a su antiguo hogar, su madrastra y hermanastra la recibieron muy alegremente porque venía empapada en oro y ella les contó todo lo sucedido. La madrastra deseó la misma suerte para su otra hija y la envió al pozo a hilar, esperando le sucediera lo mismo

que a la hija adoptiva. Al igual que la joven hermosa, ella también despertó en el hermoso prado después de arrojarle al pozo, pero, a diferencia de su hermanstra, fue perezosa y grosera con las criaturas que se encontraban allí, y no cumplió debidamente las labores que la mujer del prado le encomendó. Por ello, en vez de terminar bañada en oro, fue bañada en agua de pez; volvió a su antiguo hogar, no fue bien recibida y el olor a pez le quedó impregnado de por vida.

Este cuento contiene situaciones e imágenes fantásticas, que sirven para mantener a los niños en la lectura. Sin embargo, los elementos más importantes que lo integran son los que refieren a asuntos morales, la manera como el cuento plantea las diferencias entre el buen y el mal comportamiento, o la enseñanza moral o moraleja que el relato plantea para finalizar. Estos elementos son el eje sobre el cual se construye la trama del cuento, mientras que los elementos fantásticos son recursos complementarios que colaboran a dar cuerpo y forma a la narración, ayudando al niño a figurar las situaciones estimulando su imaginación. El cuento narra una situación fantástica que tiene poca relación con la realidad, y aunque esto es un aspecto sobresaliente del cuento, resulta más significativo el problema moral que plantea y la enseñanza que pretende dejar en el lector, acerca del valor de la bondad y el esfuerzo. Por medio de representaciones fantásticas, el cuento nos muestra que la bondad y el esfuerzo generan felicidad y recompensas, mientras que la maldad y la pereza resultan perniciosas para la vida.

Esta historia fantástica trata de representar un asunto moral, que diríamos es el de la excelencia. El cuento nos dibuja una situación con elementos fantásticos que se ordenan en torno a este asunto moral. De modo que se puede notar una intención moralizante del cuento, que, sin embargo, no es abordada de manera directa sino mediante un complejo uso de elementos que animan la imaginación del lector. Así pues, los niños a los que se les lee o que leen este cuento se ven afectados no sólo por la belleza y magia del mismo, sino también por el contenido moral que plantea. Entonces, pueden ver que una situación alejada de la realidad, es capaz de explicar a ésta, por lo que el cuento les alivia frente a las situaciones del mundo que se escapan de su entendimiento.

Con las historias y procedimientos fantásticos para producirlas, nosotros ayudamos a los niños a entrar en la realidad por la ventana, en vez de hacerlo por la puerta. Es más divertido y por tanto más útil. (Rodari, 2005: 43)

Las características de este cuento, que se encuentran también en otros de los *Cuentos de los Hermanos Grimm*, les hacen una herramienta valiosas para los objetivos la educación moral en la infancia. Los cuentos sirven, así, para motivar la reflexión en tono a asuntos morales de la realidad. Como lo plantea Gianni Rodari, con la lectura de cuentos, “imaginación y razonamiento [...] conforman una sola cosa, y nosotros no podemos predecir si aquello que permanecerá en ellos de manera durable, una vez finalizada la historia, será cierta emoción o más bien cierta actitud hacia la realidad” (2005: 160). Para Rodari, en el cuento los niños encuentran indicios de la realidad que no conocen todavía. Esto, sin embargo, bajo la conciencia que tienen de que las historias hacen parte de un mundo fantástico que no es la realidad. El niño sabe que “no se trata de objetos de imitación, sino de contemplación” (2005: 168); que las historias le permiten imaginar mundos fantásticos con un sentido que supera las condiciones que le impone su cotidianidad. Los cuentos son, en este sentido, una herramienta mágica, un medio para trascender la realidad de manera lícita.

Este asunto de la relación entre lo real y lo imaginario nos lo explica Lisa Lipkin en el libro *Aprender a educar con cuentos*, en el que aborda la cuestión acerca de cómo las historias fantásticas sirven para educar a los niños, en lo concerniente a la formación de su reflexión y el manejo de sus sentimientos. En este texto, Lipkin da algunas impresiones y anécdotas propias que clarifican esta cuestión:

Gracias al ejemplo que mi madre me daba a través de sus actos, consideraba el cuento de Cenicienta como una historia encantadora, pero sin pizca de realismo. Era capaz de discernir entre fantasía y realidad, al tiempo que me sentía fascinada por ambas. (Lipkin, 2008:107)

Este recuerdo que la autora trae de su niñez nos remite al asunto ya mencionado acerca de las interpretaciones que se hacen de estos cuentos clásicos que los describen como maliciosos o inadecuados para los niños. Para Lipkin, si bien los cuentos plantean cuestiones que bien pueden ser pensadas como inapropiadas, estas son parte esencial de las características de los cuentos, como también lo son “las cosas maravillosas que pueden contribuir a superar el terror: el coraje y la determinación frente al mal, el sacrificio, que puede traer el bienestar y la felicidad; la fidelidad a una creencia de una persona y mucho más” (2008:109). Se puede decir, de manera somera, que los elementos que suelen señalarse como perjudiciales o con un contenido inadecuado ayudan a construir la trama de las historias y también a plantear problemas, sobre todo de índole moral.

Las características de los cuentos que hemos señalado, tanto aquellas que tratan cuestiones complejas relacionadas con el terror o el mal como aquellas vinculadas a la formación, por ejemplo, la presentación de problemas morales o la mención de enseñanzas morales, son aspectos que han sido objeto de estudio para la psicología. Estos estudios sugieren que tales elementos ayudan a los lectores a establecer un vínculo emocional con las narraciones, con el que manejan, en cierta medida, las angustias de su realidad. Como la plantea Bettelheim, las descripciones de hechos crueles en los cuentos son simbolizaciones de problemas o hechos psicológicos de la infancia, principalmente (Bettelheim, 2002:165). En este sentido, la referencia a estas cuestiones en los cuentos, cumple la función de generar alivio psicológico frente a asuntos que producen ansiedad en la experiencia. Estos elementos, que resultarían, hasta cierto punto, cuestionables, contribuyen a vincular al lector con la narración, conectando sus sentimientos y convirtiendo el cuento en “una especie de abrazo tranquilizador” (Lipkin, 2008: 176).

Se puede decir en este punto que la presencia de estos elementos en los cuentos, que están ligados al terror o que resultan, hasta cierto punto, escabrosos, es justificable y que la reprobación de ellos o su estimación como inconvenientes puede quedar en entre dicho o por lo menos sea cuestionable. Ya que, como lo mencionan varios autores, estos elementos además de estructurar y definir el

cuento, vinculan al lector con las narraciones a través de la invocación de sus sentimientos o de algunos aspectos de su psicología.

Las historias tienen esa misteriosa cualidad. Parecen ir más allá del intelecto y hacer diana en el corazón. Siempre se las ingenian para llamar a la puerta que necesita abrirse o para invitar a tus temores, esperanzas o preocupaciones más profundas a salir del escondrijo en el que se ocultan.

Instintivamente todos los niños saben incorporar sus pensamientos y sentimientos más recónditos a las historias que inventan. Si les inquieta la posibilidad de ser abandonados, se convertirán en un padre amoroso que mima y cuida a su hijo, y si les da miedo la oscuridad, se transformarán en el sol e iluminarán el entorno. (Lipkin, 2008: 175)

Se deduce, entonces, que los cuentos, junto con los elementos que los integran, tienen la propiedad de ponerse en relación con el desarrollo cognitivo de los niños. Esto les permite relacionar la lectura con sus experiencias psicológicas o sus sentimientos, al tiempo que asimilan e incorporan elementos de las narraciones a los conceptos que se forman del mundo. En estos procesos, que se producen cuando se leen cuentos fantásticos, está de por medio la imaginación.

Estudios en psicología muestran que en las etapas tempranas del aprendizaje, la imaginación es un elemento central para el desarrollo de las capacidades cognitivas. La imaginación en dichas etapas se presenta como una herramienta que le ayuda al niño a entender el mundo, ante la ausencia de otras capacidades cognitivas que le podrían colaborar en esta tarea. Piaget plantea, al respecto, que la imaginación es un instrumento que le sirve al niño para que represente las personas y las situaciones de modo intelectual, y no de un modo experiencial. La imaginación permite a los niños simbolizar su realidad para que la asimilen y la integren a sus deseos o intereses (1999: 119); para Piaget “el juego “imaginativo” reproduce lo que el niño vivencia por medio de representaciones simbólicas” (1999: 131, traducción propia). La imaginación suple la función de las capacidades cognitivas no desarrolladas cuando, por ejemplo, es usada como herramienta de previsión o anticipación; asunto que explica el que los niños muchas veces no difieren entre las situaciones que realmente suceden y las que no. Sin

embargo, como bien señala Margaret B. Sutherland en *Everyday imagining and education*, “esto no es una indicación de que los niños vivan en un mundo irreal; eso es simplemente una indicación de ineficiencia para tratar con circunstancias acerca de las cuales el niño no posee suficiente información” (1971: 80, traducción propia). De esta manera, a medida que el niño desarrolla herramientas cognitivas que le permiten tener una mejor comprensión de la realidad, la imaginación pierde su función para interpretar el mundo y se convierte en una facultad que complementa aquellas que se adaptan mejor a tal comprensión: “[...] la evolución posterior de la imaginación simbólica consiste en su deceso en favor de herramientas de representación más adaptadas al mundo real”. (Piaget, 1999: 130-131, traducción propia)

Los cuentos son un medio para generar ciertos procesos reflexivos por medio del uso de la imaginación. El niño, al no poder examinar los aspectos morales de una manera racional, se vale de la imaginación como herramienta que le permite pensar el mundo y los problemas; de manera tal que compara su realidad con las narraciones, y genera procesos reflexivos que le ayudan a entender las situaciones morales de los cuentos y las de su mundo real.

La facultad que tienen los cuentos de estimular la imaginación como herramienta de reflexión, según Bettelheim, es fundamental para que el niño comprenda no sólo su mundo exterior sino también su mundo interior. Esto porque los cuentos le sirven al niño para entender sus sentimientos y el motivo de sus acciones. Para Bettelheim, “los esfuerzos por ayudar a un niño a comprender racionalmente, no sólo no le afectarán, sino que, además, lo dejarán derrotado, ya que todavía no es capaz de pensar racionalmente” (2002: 37). Bettelheim pone como ejemplo de esta situación el modo como un niño puede llegar a comprender el cuento de *Las mil y una noches*, “El pescador y el genio”. Esto es lo que dice Bettelheim:

De acuerdo con la moral de los adultos, cuanto más dura un cautiverio, más agradecido debe estar el prisionero a su liberador. Pero no es este el modo en que el genio lo describe: hallándose confinado en su botella durante los primeros cien años, «me dije a mí mismo, “haré rico para toda la vida a quienquiera que me rescate”. Pero transcurrió el siglo entero, y como nadie vino a

liberarme, entré en el segundo centenar diciendo, “revelaré todos los tesoros ocultos de la tierra a quien quiera que me rescate”. Pero nadie me puso en libertad, y así transcurrieron cuatrocientos años. Entonces me dije, “colmaré tres deseos a quien quiera que me rescate”. Sin embargo, nadie me liberó. Me enfurecí, y con una rabia inmensa decidí, “de ahora en adelante, mataré a quienquiera que me rescate”».

Esto es exactamente lo que siente el niño que ha sido «abandonado». Primero piensa en lo feliz que será cuando vuelva su madre; o cuando se le ha mandado a su habitación, imagina lo contento que estará cuando se le permita salir, y cómo recompensará a la madre. Pero a medida que va pasando el tiempo, se enoja cada vez más y llega a fantasear la terrible venganza que caerá sobre aquellos que lo han recluido [...] Así pues, el modo en que se desarrollan los pensamientos del genio proporciona una verdad psicológica para el niño. (2002: 36)

Según Martha Nussbaum, la posibilidad de ir más allá de lo que nos ofrece la realidad permite a la conciencia descubrir la complejidad de lo que nos rodea, y despierta el interés por la vida interior de los otros, mediante la figuración de lo que es misterioso y a la vez semejante a la vida propia. La imaginación que motiva la lectura de cuentos nos vincula con mundos que trascienden nuestra realidad, y a su vez nos conecta con ella, ayudándonos a desarrollar capacidades psicológicas y sociales que contribuyen a nuestro crecimiento moral, y perfeccionan la manera como nos relacionamos con las otras personas y el resto de cosas que nos rodean.

Para mostrar la importancia de una educación que cultive la fantasía o la imaginación, Nussbaum en su libro *Justicia Poética* recurre a la novela de Charles Dickens *Tiempos Difíciles*. En ella aparece un personaje, Grandgrind, quien al notar en sus hijos “un extraño e insalubre exceso de imaginación, una perniciosa floración del sentimiento, en suma, una renuncia a esa perfecta racionalidad científica [...]” (Nussbaum, 1997: 25), se cuestiona sobre la posibilidad de que a pesar de todas sus

precauciones, sus hijos hubieran tenido acceso a “un improductivo libro de cuentos” (Nussbaum, 1997: 25)²⁵.

Nussbaum hace referencia a este personaje de la novela de Dickens para ilustrar la idea de que una educación ausente de cuentos, canciones o juegos en la infancia puede generar formas de ver el mundo y actitudes que van en contra de principios morales, como el respeto a la autonomía de las personas. De lo que carece alguien con tales vacíos en su educación es de “una aptitud moralmente esencial, sin la cual se empobrecen las relaciones personales y sociales” (Nussbaum, 1997: 66). Tal aptitud tiene que ver con la compasión y el interés por lo que nos rodea, y con la capacidad por trascender lo que se nos ofrece a los sentidos, aspectos que colaboran a fortalecer nuestras relaciones morales y nuestro mundo interior.

La lectura de cuentos infantiles y el juego ayudan a desarrollar en los niños un carácter moral que recoge estos aspectos, fortaleciendo las bases para su futuro comportamiento moral en la etapa adulta. Con la lectura de cuentos infantiles, junto con la práctica de la imaginación y las emociones que le corresponde, los niños aprenden a asignar valor a las cosas que les rodean y a sus vivencias, gracias, principalmente, al afecto y al deleite que les generan las narraciones. Esto tiene repercusiones en sus vidas, en sus relaciones con los demás y en la idea que se forman de sí mismos.

La imaginación suple el papel que cumple la razón para los adultos en la reflexión moral, ya que en la infancia las capacidades racionales no se encuentran lo suficientemente desarrolladas para servir de herramienta de aprendizaje moral. La imaginación, en cambio, es una capacidad mental que en los niños es fácil estimular, desarrollar y orientar hacia el aprendizaje moral. La imaginación es el recurso cognitivo que permite la figuración de los medios de solución a los problemas de carácter moral, ante la incapacidad que tiene los niños de representar claros medios para dar solución a conflictos morales. Lo que se ve, entonces, es que

²⁵ Esta cita y la anterior son copiadas del texto de Nussbaum *Justicia Poética*, pero las citas originales vienen de la novela de Charles Dickens *Tiempos Difíciles*. La referencia exacta de la edición que Nussbaum usa en su texto se encuentra en la nota 9 del libro aquí referido.

el cuento se estructura en relación con las capacidades cognitivas del niño, sobre todo en lo concerniente a su imaginación:

Tenemos la sensación de que en las estructuras del cuento, el niño contempla las estructuras de su propia imaginación y que al mismo tiempo va construyéndolas, como instrumento indispensable para el conocimiento y dominio de lo real. (Rodari, 2005: 168)

Edward Casey, en sus trabajos sobre fenomenología, aborda el tema de la imaginación en lo relativo al uso que le dan los sujetos. Él ve la imaginación como un acto mental autónomo, que no se encuentra atado a las exigencias del mundo externo. Para Casey imaginar es un acto que no exige preparación, que cualquier persona (con contadas excepciones) puede practicar y que además permite “imaginar lo que sea y como sea que nosotros queramos” (2000: 6, traducción propia). Es un acto que, además, ejercemos con libertad, sin restricciones y de manera espontánea. Sin embargo, esto no significa que no lo podamos dominar, ya que es posible imaginar de manera voluntaria y controlada. Todos estos rasgos permiten a Casey hablar de la *autonomía de la imaginación*, que viene a ser una característica que hace a los sujetos soberanos de su imaginación, con respecto a las imposiciones que llegan del exterior y las que la razón impone. En la medida en que la imaginación se regula con reglas que son propias de cada sujeto, se constituye como un medio con el que éste se concibe como un ser independiente, al que le es posible figurar situaciones y estados ideales que no guardan necesaria correspondencia con la realidad. En este sentido, para cada individuo resulta posible representar situaciones y personajes ideales, figurándolos sin las restricciones que le impone la realidad.

Los cuentos resultan ser así un medio que permite al niño, desde sus capacidades cognitivas, figurar asuntos morales, ya que los elementos de las historias suscitan su reflexión en torno a cuestiones morales a través del uso de la imaginación. Tal es el caso de los *Cuentos de los hermanos Grimm*, que permiten establecer un paralelo entre las historias fantásticas y la realidad en lo referente a

asuntos morales, que se identifican en las narraciones como elementos revestidos por recursos figurativos.

4.4. La lectura de cuentos en el proceso de formación moral. La formación de la autonomía moral: *Hänsel y Gretel*.

Respecto a Casey, lo que él llama *autonomía de la imaginación* resulta ser un ejercicio cognitivo ligado a la capacidad figurativa o creativa de los sujetos, que no está sometido a las limitaciones que impone la realidad y además es controlado e independiente. Estos rasgos de la *autonomía de la imaginación* se pueden extender a lo que se suele caracterizar como la *personalidad autónoma*, en la medida en que concierne a los sujetos en su individualidad y su proceder como seres libres y autónomos.

En este sentido, los cuentos infantiles promueven la *autonomía de la imaginación* y con ello también la *autonomía moral* en los niños, porque los procesos imaginativos que convocan hacen parte del desarrollo cognitivo que permite al niño configurarse como ser autónomo. Los asuntos morales que encontramos en los cuentos infantiles guardan cierta semejanza con los que en la sociedad los niños pueden estar enfrentando o los que enfrentarán en su futuro de adultos. La imaginación que promueven los cuentos, de esta manera, ayuda a los niños a figurar problemas morales y los medios para afrontarlos. Esto convierte a la literatura infantil en un medio interesante para que el niño logre cierta capacidad para explicar y reflexionar el mundo de las acciones propias y las de los otros, a partir de procesos como la identificación con los personajes y la narración o la reflexión que surge de las cuestiones de índole moral que plantean los cuentos. Con ejercicios como observar en las narraciones la alusión a asuntos morales, comprendiéndolos o poniéndolos en relación con su realidad, la imaginación se convierte en un medio para que el niño desarrolle su entendimiento y también para que se conciba como un ser moralmente autónomo. La lectura de cuentos infantiles, desde esta perspectiva, brinda al niño la posibilidad de ejercitar su facultad imaginativa, proporcionándole el terreno sobre el cual empezar a construir su juicio.

[...] en los libros hay historias que lo llevan a uno a otros lugares, que lo embrujan a uno, que lo hacen soñar. Y [...] sin ensoñación, sin juegos con la imaginación [...] no hay pensamiento posible” (Petit, 2013: 85)

La relación que se establece entre la experiencia de los niños y los asuntos que las narraciones fantásticas tocan, contribuye a la formación de su capacidad reflexiva y argumentativa. Además de estos elementos, que como se ha planteado, aportan en la configuración de la autonomía del niño, también es importante tener en cuenta aquellos que hacen parte del ejercicio de la lectura como tal. Como ya lo habíamos mencionado con Michéle Petit, el sólo acto de leer es un acto de independencia que, sin duda, contribuye en la configuración de la autonomía de los sujetos.

La lectura puede ser, justamente, en todas las edades, un camino privilegiado para constituirse uno mismo, para pensarse, para darle un sentido a la propia experiencia, un sentido a la propia vida, para darle voz a su sufrimiento, forma a los deseos, a los sueños propios. (Petit, 2013: 74)

En este pasaje Petit plantea que la lectura permite formas de construcción de la identidad, que bien pueden vincularse con la autonomía moral. De las experiencias recogidas en su trabajo con jóvenes esta autora notó que la lectura aporta “la elaboración de una representación de sí más rica, más compleja [...] puede ser una vía privilegiada para inventar un camino particular, para construirse una identidad abierta, en evolución, no excluyente” (2013: 75-76) para los jóvenes.

La lectura, así, contribuye a la formación de la individualidad y la autonomía, gracias a que enriquece la reflexión y ayuda a generar en el lector representaciones propias, de los otros y del mundo. Además, como dice Petit, la lectura es el medio con el cual nos construimos como “sujetos parlantes” (2013: 73), valiéndonos de él para construimos como sujetos independientes y con una vida propia. En este sentido la lectura, nos ayuda a contrarrestar cualquier clase de paternalismo, dependencia o relación de dominio. Esto es posible en la medida en

que no haya restricciones para el ejercicio de la lectura, así el individuo actúa con libertad frente a lo que lee. En el caso de los cuentos infantiles, para los niños, la lectura de estos resulta ser una herramienta que les permite actuar con libertad, que no les impone límites y en la que encuentran, como nos lo explica Tatar, una manera de “manejar sus ansiedades personales, conflictos familiares, fricciones sociales y un sinnúmero de frustraciones de la vida diaria” (Tatar: 1999, XI, traducción propia).

La lectura, además de suscitar la imaginación infantil, generando procesos de reflexión propios del comportamiento autónomo, produce formas de vínculo emocional que relacionan al niño con las narraciones y adicionalmente perfilan su comportamiento emocional frente a los demás y frente al mundo. En lo que respecta al desarrollo moral en la infancia, lo dicho nos remite al tema ya referido de las características morales de la infancia; principalmente, en lo relativo a las capacidades emocionales que determinan el comportamiento infantil en mayor manera que los aspectos racionales. Esto es debido al modo como los niños crean representaciones de lo que les rodea y de sí mismos; está ligado a sus emociones más que al uso de facultades racionales.

Como se mencionó en el segundo capítulo, para Kant la moral de los individuos no debe fundarse en sus emociones, sino en su razón. El control de las emociones resulta, de tal forma, fundamental para actuar moralmente. Sin embargo, Kant reconoce la dificultad que tiene tal aspecto en relación con los niños e incluso algunos adultos, cuyas características emocionales prevalecen sobre las racionales. Incluso desde una postura racionalista como la kantiana se puede decir que si se quiere hablar de moral infantil es necesario que los aspectos emocionales se entiendan como pertenecientes a un tipo especial de comportamiento moral, que debe entrar en un proceso de formación cuyo fin sea la conducta racional. Desde una visión kantiana, se entiende que la tarea de la educación en la infancia es hacer que el niño entre poco a poco en el terreno de la razón controlando lo emocional en sus decisiones morales.

Ahora bien, para lograr este fin la educación moral debe trabajar sobre las características morales de los niños de un modo que no violente o manipule la

fragilidad infantil. Lo que se plantea, entonces, es que la manera apropiada de hacer que el niño entre en el terreno de la razón para que logre una plena autonomía moral, se relaciona con un tipo de formación que contempla el uso de las facultades mentales que los niños poseen, como es la imaginación

Los asuntos morales que se busca promover en los niños deben serles comprensibles y, además, es necesario que ellos los encuentren agradables y dignos de incorporar a sus vidas. Los *Cuentos de los Hermanos Grimm* resultan un buen ejemplo de cómo la literatura infantil puede ser útil para la formación moral en la infancia, pues ellos tienen varios elementos que permiten hacer un uso adecuado de las emociones a través de la imaginación. Uno de estos elementos es el trato de asuntos morales, mediante una estructura que contiene la exposición de una situación que maneja una cuestión moral, su problematización y una posterior solución que se presenta a modo de enseñanza o moraleja. En esta clase de estructura narrativa es común encontrar un tipo de planteamiento que se vale de historias y personajes que ayudan a esclarecer puntos relacionados con nociones sobre el bien y la maldad, o la virtud y el vicio. Es también común encontrar narraciones en las que se nos muestra que la maldad no es recompensada, mediante el retrato, por ejemplo, de personajes que por actuar mal son castigados o sólo obtienen frustración de sus acciones. Estos cuentos también tratan de mostrar que actuar con autonomía y buen juicio trae recompensas para nuestras vidas y la de quienes nos rodean.

Estos aspectos que se pueden encontrar en los *Cuentos de los Hermanos Grimm* aluden a máximas de comportamiento y a reflexiones acerca de lo moral, lo que los convierte en una herramienta útil para desarrollar en los niños facultades que les permiten ejercer su autonomía moral. Estos cuentos hacen que el niño comprenda por él mismo conceptos morales como, por ejemplo, los de bondad, maldad, inteligencia o torpeza que le son referidos de manera sencilla, mediante el uso de elementos fantásticos.

Las narraciones infantiles estimulan la imaginación y creatividad del niño, y con ello la capacidad de representar el mundo que lo rodea de un modo ajustado a un tipo de comprensión que no está determinado por la razón, contribuyendo a

desarrollar la reflexión moral. Como lo señala Petit, la literatura, desarrolla y amplía la imaginación, lo cual contribuye a la formación moral en la infancia, siendo el terreno sobre el que se construye la autonomía moral y el juicio racional.

Evidentemente, desde la infancia desempeña la lectura un papel en el campo de la construcción de uno mismo, contribuyendo, por ejemplo, a abrir el campo de la imaginación. (Petit, 2013: 76)

Para analizar estos aspectos de la formación de la autonomía mediante el ejercicio de análisis que hemos venido desarrollando con los *Cuentos de los hermanos Grimm*, resulta provechoso recurrir al cuento *Hänsel y Gretel*, que aborda algunas cuestiones al respecto. Para algunos intérpretes este cuento retrata el conflicto que viven los niños en relación con la necesidad que se les presenta de convertirse en seres autónomos, tras la relación de dependencia con sus padres y otras personas que le rodean que caracterizan sus experiencias desde el nacimiento. A este respecto, Bettelheim sostiene:

«Hänsel y Gretel» es uno de los muchos cuentos en los que dos hermanos colaboran para salvarse mutuamente, cosa que consiguen gracias a sus esfuerzos conjuntos. Estos relatos estimulan al niño a superar su dependencia inmadura respecto a sus padres y a alcanzar un nivel superior de desarrollo [...]. El niño en edad escolar [...] intenta aferrarse a sus padres incluso más allá de lo necesario. Ha de aprender a confiar en que, en un futuro, podrá superar los peligros del mundo, aun los más terribles que sus temores puedan imaginar, y que se sentirá enriquecido con esa victoria. (2002: 175)

El cuento *Hänsel y Gretel*, para Bettelheim, ofrece a los niños una forma de consuelo frente a esta situación que tienen que enfrentar, en la que bien pueden experimentar ansiedad por el hecho de sentirse olvidados, ignorados o abandonados. De modo que la historia está construida para simbolizar las fases de esta etapa de la infancia, bajo cierta sucesión de acontecimientos: El cuento empieza retratando las dificultades que tienen hombre y una mujer para cuidar a sus hijos, a causa de las condiciones de pobreza que atraviesan; entonces, ven que la única solución es abandonar a los niños en el bosque y, de este modo, ellos poder

sobrevivir. Los niños son engañados y abandonados en el bosque, pero se ingenian una manera de reconocer el camino de vuelta a casa; logran volver pero nuevamente son engañados y abandonados; entonces, usan otra manera de reconocer el camino, pero esta vez fallan en su intención, perdiéndose en el bosque. Pasan un tiempo perdidos soportando hambre y luego encuentran una casa hecha de dulce y pan, y sin dudar van a ella para comerla. Allí son abordados por una mujer malévola, que los acoge y alimenta con la intención de devorarlos después. Hänsel es encerrado en una jaula para ser engordado y luego devorado, y Gretel es usada para cumplir con la tarea de hacerlo engordar, siendo acosada y maltratada. Luego Gretel logra engañar a la mujer y la arroja al horno en el que quería cocinar a los niños. Así, Gretel libera a Hänsel, con lo que recobran la felicidad y vuelven a su antiguo hogar con unas joyas que sacaron de la casa de la mujer malvada. Al retornar, el padre los recibe con alegría, aunque la madre ya había muerto; viven felices y en la abundancia gracias a las joyas que lograron conseguir.

Esta estructura de acontecimientos describe simbólicamente el modo como puede entenderse el desarrollo del periodo de la infancia en el que se hace necesario que el niño actúe de manera autónoma. Entonces, por ejemplo, la parte de la historia en la que los niños logran volver a casa luego de ser abandonados, para que posteriormente sean abandonados nuevamente refleja para el psicoanálisis una fase en la que el niño trata de recuperar la seguridad que le brinda la dependencia de sus padres. El nuevo abandono, por su parte, simboliza la necesidad que tienen los niños de desapegarse de sus padres y enfrentar el mundo independientemente. En palabras de Bruno Bettelheim:

Los niños intentan volver a casa después de ser abandonados, puesto que saben perfectamente que necesitan a sus padres. En efecto, Hänsel consigue encontrar el camino de vuelta desde el bosque la primera vez que los dejan allí. Antes de que un niño se atreva a embarcarse en el viaje que lo llevará a conocerse a sí mismo, a ser una persona independiente capaz de enfrentarse al mundo, sólo podrá tener iniciativas intentando volver a la pasividad, a la seguridad de que obtendrá una gratificación siendo eternamente dependiente. «Hänsel y Gretel» nos muestra que este comportamiento, no da buenos resultados.

El hecho de que los pequeños consigan volver sanos y salvos a casa no resuelve nada. Su esfuerzo por continuar viviendo como

antes, como si nada hubiera sucedido, no les conduce a ninguna parte. Siguen las frustraciones y la madre planea, cada vez con mayor astucia, cómo deshacerse de sus hijos.

Podemos entender, por deducción, lo que la historia nos dice acerca de las funestas consecuencias de enfrentar los problemas por medio de la regresión y la negación, que disminuyen precisamente la capacidad para solucionarlos. Al encontrarse en el bosque por primera vez, Hänsel agudiza al máximo su ingenio al arrojar piedrecitas que señalan el camino de vuelta. En cambio, la segunda vez, es incapaz de hacer un buen uso de su inteligencia, ya que, viviendo junto al bosque, debería haber pensado que los pájaros se comerían las migas de pan. (2002: 169-170)

Para Bettelheim, el cuento, haciendo uso de varios simbolismos, reiterativamente muestra a los niños que el estado de dependencia les es perjudicial y que sólo les lleva a la frustración; mientras que actuar con autonomía, además de resultar apropiado, les ofrece un medio de solución a sus conflictos y también les procura felicidad.

Es evidente que, puesto que todo acaba bien, los pájaros debían saber que era preferible que Hänsel y Gretel no encontraran directamente el camino de salida del bosque, sino que tenían que arriesgarse y enfrentarse a los peligros del mundo. Como consecuencia del encuentro con la bruja, no solo los niños sino también los padres viven mucho más felices desde entonces y para siempre. (Bettelheim, 2002: 172)

Este cuento, además de retratar varios aspectos del desarrollo de la autonomía, también nos señala cuestiones que giran en torno a principios morales. De este modo, enseña que los actos crueles y malvados son actos que nacen del error y por lo tanto tienen consecuencias poco afortunadas para quienes los cometen. Es por ello que en el cuento, como resultado de un acto inteligente de Gretel, la bruja malvada muere cuando cae en el horno en el que inicialmente pensaba cocinar a los niños. Esta situación que se describe en la historia, es paralela o similar a algunas que se pueden hallar en la vida real. Es fácil ver, por ejemplo, que actos guiados por la maldad o el egoísmo pueden traer consecuencias negativas, ya que la falta de virtud merece oposición, rechazo o desprecio. Negarse a conducir

las acciones virtuosamente, siendo, por ejemplo, incapaces de actuar con responsabilidad o de respetar la dignidad y libertad del otro, además de resultar perjudicial para el entorno y las personas con las que nos relacionamos, repercute en el sentido de lo que nos hace individuos autónomos. Entonces, la historia de lo que le sucede a la bruja nos ilustra esas consecuencias negativas de las acciones y decisiones egoístas y mal intencionadas. El que la bruja haya caído en el horno en el que pensaba cocinar a los niños retrata el modo como nuestro ser, nuestra autonomía y nuestra libertad pueden ser vulnerados por nosotros mismos cuando decidimos actuar guiados por los apetitos, el egoísmo y la ausencia de juicio.

Hänsel y Gretel, entonces, plantea una reflexión en torno a valores y a la manera como las personas conducen sus acciones. También hace un retrato de las condiciones sociales de una familia, en relación con las dificultades económicas que afectan sus decisiones, sus sentimientos y su manera de actuar. Estos aspectos y los señalados que vinculan al cuento con una reflexión alrededor desarrollo de la autonomía en la infancia, nos insertan en una narración que se puede ver tiene intenciones moralizantes.

4.5. La finalidad de las acciones morales en los cuentos: *El rey sapo*.

En el capítulo 3, con Kant y con Durkheim, se indicó que el fin de las acciones morales se dirige a una instancia superior al individuo, que trasciende sus propios intereses poniéndole en el terreno de la razón universal para el caso de Kant, o en el de la sociedad, para Durkheim. Además, vimos que la relación con los otros debe basarse en el reconocimiento y respeto de su dignidad y autonomía, por lo que no es permisible que el otro sea visto como un fin para la satisfacción de los propios intereses.

Lo que Kant da a entender es que la dignidad de ningún ser humano puede ser objeto de negociación o manipulación, ya que cada persona es un sujeto moral al que se le debe respeto y cuidado. De este modo, las acciones egoístas resultan inadecuadas moralmente, ya que son acciones en las que el interés propio prima sobre el interés por el otro, convirtiendo a éste en un sujeto vulnerable. Estas

acciones, además, contradicen la característica principal que, para Durkheim, debe tener toda acción moral de ser impersonal.

Varios de los cuentos de los hermanos Grimm refieren a este asunto moral, mostrando que actuar de manera egoísta, sin reconocer la autonomía y dignidad del otro, es algo que merece ser cuestionado moralmente. *El rey sapo* es uno de estos cuentos, en él se narra la historia de la hija de un rey que solía divertirse cerca de un manantial jugando con una bola de oro; un día la bola de oro cayó al manantial y la princesa lloró desconsoladamente. Un sapo que la oyó llorar le preguntó la razón de su llanto y la princesa le explicó lo que había ocurrido, el sapo le dijo que la ayudaría pero a cambio de que lo aceptara, tratara y quisiera como un amigo, por lo que tendría que hacer cosas como jugar con él y compartir la mesa y la cama. La princesa accedió al trato, pero cuando el sapo le trajo la bola de oro ella se marchó pensando que sería algo absurdo y ridículo tratar a un sapo como un amigo. El sapo llegó al otro día al castillo de la princesa para hacer cumplir el trato pero sólo recibió rechazo por parte de la princesa. El rey no entendía la situación y le preguntó a la princesa qué era lo que pasaba; la princesa le contó lo ocurrido y el rey indignado le ordenó cumplir la promesa. El desenlace del cuento es que el sapo se convierte en príncipe y se casa con la princesa.

En este cuento la acción egoísta de la princesa es objeto de desaprobación por parte del rey por contradecir algunos principios del comportamiento moral. La princesa se aprovechó de la habilidad que tenía el sapo de sumergirse dentro del agua para rescatar su bola de oro, y no quiso retribuirle el favor que le hizo del modo que habían acordado, actuando de manera egoísta al importarle sólo la recuperación de la bola de oro y no el trato al que habían llegado; por tanto el sapo es usado como un medio para complacer los intereses egoístas de la princesa. El sapo representa un sujeto moral en varios aspectos: aparece, por un lado, como un individuo cuya dignidad le es transgredida y, por otro, como alguien que requiere ser reconocido moralmente por otros, a causa de la situación de vulnerabilidad en la que se encuentra a causa de las acciones de la princesa.

Este cuento ilustra lo que Durkheim entiende por fines impersonales, pues el rey tiene en cuenta no sus intereses, ni los de su hija, sino los del sapo en relación

con el deber de cumplir una promesa hecha. Para Durkheim sólo los fines impersonales tienen carácter moral, al punto que sólo las acciones cuyo fin se dirige a la sociedad tienen este carácter. La sociedad puede ser entendida en relación con los valores que se construyen y comparten en ella; de modo que las acciones que vinculan a las personas entre sí se validan mediante estos valores que pertenecen a lo social. Para el caso del cuento, este tema se puede relacionar, por ejemplo, con el tipo de promesa que el sapo le pide hacer a la princesa y el rey la obliga a cumplir. Más que hacerle cumplir una promesa, el rey reclama a la princesa por una obligación moral; es decir, una tipo de acción vinculada con los valores que una sociedad ostenta en torno a comportamientos virtuosos que las personas deben seguir.

Frente a estos aspectos que caracterizan las acciones morales, otro elemento que se observa en los *Cuentos de los Hermanos Grimm* es que frecuentemente se señalan ciertos comportamientos de los personajes de manera positiva, e incluso se les confiere algún atributo especial, haciéndolos parecer dotados de magia, poder o belleza. Esto, en parte, tiene que ver con lo que María Tatar explica fue uno de los principales usos dados a estos cuentos en la época en que se publicaron, y que continua dándosele después de todos los cambios que han experimentado. Estos cuentos, para esta autora, hablaban a los niños de la delicadeza de los modales de la época, lejos de las fuerzas corruptoras y les dibujaban un escenario en el que era posible superar las dificultades que imponía la pobreza y falta de educación.

Los Hermanos Grimm firmemente insistieron en el carácter sagrado de los cuentos de hadas que recolectaron. Con sus cuentos, afirmaron, hicieron un esfuerzo por captar la simplicidad pura, la falta de arte de un pueblo aún no contaminado por la influencia corruptora de la civilización. “Estas historias están cubiertas con la misma pureza que hace parecer a los niños tan maravillosos y bendecidos”, Wilhelm Grimm declaró en su prefacio a la colección. Sin embargo, los hermanos también deben haber reconocido que los cuentos de hadas estaban lejos de ser culturalmente inocentes porque ellos exaltaban el poder “civilizador” de los cuentos y concebían su colección como un “manual de buenos modales” para niños. (Tatar, 1999: XI, traducción propia).

4.6. Las características morales de los individuos. Virtud y fortuna en los cuentos como elementos para la formación moral: *La liebre y el erizo* y *El campesinito en el cielo*.

El manejo de asuntos morales en los *Cuentos de los Hermanos Grimm* es una cuestión que se puede señalar en relación con varias de las características que presentan estos cuentos. Anteriormente vimos, por ejemplo, que el cuento *Hänsel y Gretel*, como lo plantea Bettelheim, aborda cuestiones que tienen que ver con el desarrollo de la autonomía en la infancia, entendida desde cierta representación del comportamiento independiente y la capacidad de decisión.

El modo como estos cuentos desarrollan asuntos morales también tiene que ver con la referencia a ciertos conceptos morales que se contextualizan en la narración frente a elementos como las características de los personajes y los sucesos en los que se involucran, el argumento general, la moraleja del cuento, e incluso la atribución de propiedades mágicas a objetos. Algunos de los conceptos morales cuyo manejo se puede rastrear en los cuentos son conceptos que en la historia de la filosofía moral han tenido un significativo desarrollo en los trabajos de figuras importantes como Aristóteles o Kant. También han sido objeto de análisis para áreas del conocimiento como la sociología o la psicología, en autores como Durkheim para la primera y Bettelheim en la segunda.

A lo largo de este trabajo se hace un análisis de algunos conceptos morales, poniéndolos en relación con el problema central trabajado acá del desarrollo moral infantil. En este capítulo la discusión ha girado en torno a las características de la formación moral en la infancia que se vinculan con los problemas que la literatura infantil ofrece como herramienta para el desarrollo de capacidades morales en los niños. Frente a la discusión planteada en el capítulo tres en torno a lo que referimos como elementos de la moral, conceptos como los de *virtud* y *fortuna* que abordamos, nos ayudan a comprender el modo como la literatura infantil toca asuntos morales. Para el caso de los *Cuentos de los Hermanos Grimm*, lo es que estos dos conceptos de *virtud* y *fortuna* se pueden estudiar frente a cuestiones como el carácter moral de los personajes o los elementos que ayudan a construir la trama.

Los *Cuentos de los Hermanos Grimm*, hemos visto, suelen ensalzar el bien y subordinar el mal, para enseñar, entre otros asuntos, que los héroes como representantes del bien, con sus características virtuosas y a pesar de que son vulnerables en muchos aspectos, siempre resultan victoriosos y su comportamiento es ejemplificante. En los cuentos se muestran en forma simbólica las características de un ser humano ideal que es capaz de tratar con los problemas y que sale siempre triunfante gracias a los rasgos de su carácter, que son rasgos esencialmente virtuosos.

De este modo y en relación con lo expuesto en el capítulo 3 se puede señalar que en estos cuentos se construyen situaciones y personajes bajo una cuidadosa comprensión de asuntos morales como el de la *virtud*. Debido a esto, el azar y la suerte no resultan aspectos determinantes en el desenlace de la historia y los personajes son descritos con rasgos de carácter y voluntad, y también se les pueden atribuir facultades ligadas al entendimiento, el juicio y la razón. Además, el rumbo que toma la historia de cada personaje y el desarrollo de la narración general están determinados por aspectos que se relacionan con una concepción de lo moral que tiene que ver con la autonomía y la reflexión en torno a la toma de decisiones y al modo de conducir las acciones.

Este tema de la reflexión acerca de cómo conducir las acciones y la evaluación que se hace de éstas, se enmarca dentro de lo que la filosofía aristotélica tiene como los fines de la *ética*. El problema principal de la *ética*, desde el enfoque aristotélico, trata de la forma como debemos conducir nuestra vida, bajo una evaluación de lo correcto y lo incorrecto. Como bien lo señala Wartenberg:

Aristóteles (384-322 a. de C.), uno de los primeros filósofos en ver claramente la importancia de llegar a una explicación sistemática de porqué ciertos caminos de vida son mejores que otros, sugirió que debemos pensar la *virtud* como un estado del carácter que los seres humanos deben tener. (Wartenberg, 2009: 63, traducción propia)

Entonces, lo que a lo largo de este trabajo hemos entendido como carácter moral se relaciona con el modo de ser virtuoso, como lo vimos en el capítulo tres

con Aristóteles. Estos aspectos del carácter virtuoso, y también aquellos que tienen que ver con el rol de la fortuna, se presentan en los cuentos que estudiamos acá. La relación que Aristóteles postula existe entre *fortuna* y *carácter*, en los *Cuentos de los hermanos Grimm* se encuentra en numerosos ejemplos de situaciones que muestran, por ejemplo, a modo de moraleja, que el mérito moral de las personas que poseen menos recursos o fortuna puede llegar a ser mayor que el de quienes los poseen en abundancia, ya que su virtud no depende de la fortuna, sino de su trabajo y dedicación. Por eso es común encontrar relatos en los que personajes pobres llegan a alcanzar grandes logros gracias a su ahínco, bondad o valentía.

Uno de los cuentos que muestra este asunto al que se refiere Aristóteles, acerca del tipo de acciones que los individuos pueden llevar a cabo de acuerdo con sus virtudes o los dones de que brinda la fortuna es *La liebre y el erizo*. En este cuento una liebre engreída de sus piernas se burla de lo defectuosas que son las piernas de un erizo; éste, indignado por los comentarios de la liebre, la reta a una carrera, en la que ésta aprende la lección moral que corresponde en relación con lo cuestionable de sus actos e ideas; es decir, la de apreciar, valorar y respetar a los otros sin reparar en sus debilidades.

En el cuento el erizo reta a la liebre sin temer por la desventaja física que tiene frente a ella; sabe que una acción hábil e inteligente de su parte resulta una mayor ventaja en la competencia, y así elabora un plan con ayuda de su esposa para ganar:

- Y ahora pon atención a lo que te voy a decir. Mira, en ese largo sembrado que hay allí vamos a correr. La liebre correrá por un surco y yo por otro, y empezaremos desde allá arriba. Lo único que tienes que hacer es quedarte aquí abajo en el surco, y cuando la liebre se acerque desde el otro lado, le sales al encuentro y le dices: «ya estoy aquí». (Grimm, 2001: 144-145)

Esta argucia sirve para engañar a la liebre y para que el erizo gane la carrera, ya que, “como es sabido, la mujer del erizo tiene exactamente el mismo aspecto que el marido” (Grimm, 2001: 145). Aunque la liebre, desconfiada, pide repetir la

carrera varias veces, esto sólo sirve para que termine extenuada y se ratifique la victoria del erizo. Los hermanos Grimm finalizan la historia con esta moraleja:

La moraleja de esta historia es: primero, que a nadie, por muy principal que se le considere, se le debe ocurrir burlarse de un hombre inferior, aun cuando se trate de un erizo; y segundo, que resulta aconsejable, cuando uno se quiere casar, tomar por mujer a una de su condición y que sea de igual aspecto; o sea un erizo ha de preocuparse de que su mujer sea también un erizo, y así sucesivamente. (Grimm, 2001: 146)

Cierta lectura del cuento nos hace ver las acciones del erizo y su esposa como faltas de moral ya que, puede interpretarse, se valen del engaño y la trampa. El triunfo del erizo sobre la liebre no sería, de este modo, resultado de acciones virtuosas, sino de astucias y defectos del carácter. Esta interpretación puede resultar válida; sin embargo, un análisis más detenido evidencia otros aspectos del cuento que relatan un tipo de situación moral más compleja. Tal análisis hace ver que el problema moral central del cuento no se encuentra en relación con las acciones del erizo y su esposa y lo moralmente cuestionable que pueden resultar, sino que el problema se plantea y desarrolla en relación con la actitud ofensiva de la liebre hacia el erizo, la necesidad de darle una lección moral a la liebre y el modo cómo esto último es posible.

El cuento intenta mostrar la importancia de la formación moral, del aprendizaje moral y de la corrección del carácter. El erizo aparece así como una figura que cuestiona los supuestos de la buena fortuna y que en cierto modo actúa como mecanismo formador, ya que la intención que se esconde tras sus astucias, más que la de erigirse triunfador de una competencia a través de la trampa, es crear una estrategia que sirva para darle a la liebre una lección moral, en relación con lo cuestionable de sus acciones e ideas. Se puede afirmar, de esta manera, que el relato elude el cuestionamiento moral de las acciones del erizo y su esposa, para resaltar la otra cuestión moral que se plantea; es decir, la que objeta las acciones de la liebre, su posición burlona y humillante frente al erizo. Además, el cuento se construye en relación con la necesidad de formar y corregir moralmente a un individuo, en este caso la liebre, a causa de lo moralmente inapropiado de determinadas acciones

suyas. Para Bettelheim el hecho de que en los cuentos el malvado sea castigado debido a su intento de perjudicar al héroe, es “lo que hace que estas historias proporcionen una experiencia en la educación moral” (2002: 14). El castigo que recibe la liebre a causa de su mal actuar, entonces, es la columna del cuento, ya que para la narración es necesario construir una trama que resuelva la dificultad moral que aparece con el proceder incorrecto de la liebre.

Las acciones moralmente cuestionables del erizo y su esposa se contextualizan, de este modo, en un esquema moral más complejo que al parecer trata de mostrar diferentes factores y valores que pueden estar involucrados en una situación moral real. Así pues, no se trata de problemas morales que se resuelvan con esquemas simples, como una dicotomía básica entre lo bueno o lo malo, o entre el vicio y la virtud, sino que un cuento como el referido trata de mostrarnos lo complejo de los problemas morales reales, con los que nos enfrentamos en la experiencia. Se puede afirmar que ante la imposibilidad que el erizo tiene de ganar la competencia, actuar de modo astuto no resulta un comportamiento inmoral, sino que puede ser un comportamiento cauto e inteligente que responde adecuadamente a una situación moral compleja. La ventaja de la liebre y su actitud ofensiva hacen de la situación algo moralmente mal dispuesto. Las acciones del erizo y su esposa sirven, de esta forma, para compensar esta mala disposición, y además ayudan en la formación moral de la liebre. Se puede relacionar esta situación con alguna de tipo social; por ejemplo, en un escenario laboral donde hay discriminación de raza o de género no se dan las condiciones para que las personas discriminadas gocen de las garantías y oportunidades necesarias para que puedan desarrollarse plenamente y se les respete su dignidad. Sin duda, una situación como esta es un escenario que propicia y valida ideas y comportamientos moralmente inadecuados para quienes discriminan, afectando a los discriminados, al situarlos en una posición que afecta aspectos de su autonomía moral, su libertad y su dignidad.

El problema que plantea este cuento en torno a la caracterización de lo virtuoso frente a una situación dada se presenta en Aristóteles, quien plantea que lo que es virtuoso tiene la propiedad de contextualizarse en los escenarios en los que para los sujetos es necesario actuar guiados por la virtud. La virtud es practicada en

la cotidianidad y por tanto es conforme a las diferentes situaciones, en su complejidad o simplicidad. Entonces, el comportamiento de los erizos adquiere mayor sentido cuando se comprende que las acciones deben apropiarse a las circunstancias que se presentan en la vida.

La idea de Aristóteles es que existe una virtud específica -como la valentía o la moderación- que puede guiar a los individuos en las situaciones apropiadas haciendo que tomen decisiones apropiadas y realicen acciones apropiadas [...]. La idea básica de esta *teoría de la virtud* de la ética, entonces, es que una persona ética o buena es aquella que cultiva las virtudes, porque esto le permitirá tratar adecuadamente con las situaciones típicas que tienen que enfrentar los seres humanos en el curso de sus vidas. (Wartenberg, 2009: 64 – 65)

Estos elementos de la teoría aristotélica de la virtud que hemos usado para hacer una interpretación del cuento *La liebre y el erizo* aparecen contradiciendo, de alguna manera, las teorías racionalistas de la moral. En el capítulo 2 se discutió que el problema del enfoque racional de la moral es que se refiere a un tipo ideal de persona moralmente autónoma que somete sus acciones e ideas a reglas universales de la razón. Tal enfoque moral, en principio, rechaza todo tipo de experiencia o contingencia que determine lo moral, de modo que no observa a las personas como seres que actúan, se relacionan y definen en un mundo contingente y complejo. Como lo muestra el cuento *La liebre y el erizo*, lo moral se dispone en un mundo que moldea el carácter de las personas, el tipo de decisiones que toman, e incluso su modo de reflexión. Sin embargo, como se señaló en el capítulo 2, esta clase de cuestiones no deben ser impedimento para la construcción de un carácter moralmente virtuoso que es capaz de superar las condiciones que lo pueden vulnerar mediante el ejercicio de la virtud y del aprendizaje que permite la experiencia.

En cuanto al tema de la *fortuna* y el papel que cumple en la formación del carácter cabe recordar que para Aristóteles las condiciones afortunadas de nuestras vidas no son suficientes para motivar actos virtuosos; incluso es común ver que tales condiciones pueden conducir a las personas por caminos alejados de la virtud. Como lo muestra el cuento citado, se requiere, además de la *fortuna*, de cierta disposición interior hacia la virtud y de un apropiado juicio para que nuestros actos

posean valor moral. Aunque la situación que se narra en el cuento puede sugerirnos que los erizos deciden y actúan bajo ciertos principios no morales, como el engaño y la trampa, esto no es suficiente para restar valor a la enseñanza principal que busca transmitir el cuento. Esta consiste en la idea de que los dones de la *fortuna* no representan el material sobre el que se construye la moral, y tampoco resultan fiables para afrontar las circunstancias, favorables o adversas, que se nos presentan en la vida. Se requiere del esfuerzo y la reflexión para enfrentar estas circunstancias, de modo que no sea necesario responder a lo injusto con más injusticia o al engaño con más engaño, como se puede pensar lo hizo el erizo con la astucia que urdió. Lo que nos hace ver el cuento, en este punto, es que como seres condicionados, en muchos aspectos por las circunstancias, somos vulnerables de no responder virtuosamente a muchas situaciones; entonces, aunque nuestra virtud se vea afectada por circunstancias adversas o empujada al vicio, es de un carácter bien formado en la virtud saber responder debidamente a todo ello. Por otro lado, vicios del carácter, como la vanidad o la pereza, pueden hacer que las condiciones afortunadas que tenemos se pongan en nuestra contra o no resulten provechosas, como le sucedió a la liebre en el cuento. Así que esta historia lo que hace es mostrarnos dos tipos de caracteres vulnerables que deben enfrentar circunstancias muy particulares; nos hace ver lo complejo que puede resultar un problema moral de nuestra cotidianidad, y por ello mismo nos advierte de la necesidad de conservar nuestra virtud a pesar de lo difícil que nos pueda resultar, a causa de las circunstancias.

El cuento *La liebre y el erizo* nos retrata el tema que expone Aristóteles acerca de que la virtud se relaciona con el carácter y no con la fortuna. Ser virtuoso implica reflexión, dominio de sí, esfuerzo y sapiencia. Esta cuestión nos la representa también el cuento de los Hermanos Grimm *El campesino en el cielo*. En este cuento un campesino luego de haber muerto espera que San Pedro le abra la puerta del cielo, junto a un señor que en vida había sido muy rico. San Pedro deja pasar primero al señor y en el cielo lo reciben con una gran fiesta, mientras el campesino afuera espera y escucha música y risas. Cuando el campesino entra es recibido con cariño, pero impera el silencio y la tranquilidad. El campesino cuestiona a San Pedro, diciéndole que “según veía, en el cielo eran tan parciales

como en la tierra” (Grimm, 2001: 99). San Pedro respondió: “No, no es así; tú nos eres tan querido como los demás y gozarás de todos los placeres del cielo, igual que ese rico señor; pero date cuenta: campesinito, tan pobres como tú llegan al cielo todos los días; un señor tan rico, sin embargo, llega sólo cada cien años” (Grimm, 2001: 100).

Una de las cosas que nos enseña este cuento es que la suerte no es condición para la virtud. Al decir San Pedro que un señor rico llega al cielo sólo cada cien años, se nos sugiere que las personas que suelen tener en la vida suerte en lo relativo a las riquezas que poseen y los placeres de los que gozan suelen llevar una vida poco virtuosa, inclinándose mayormente por el vicio y la maldad. La vida de un campesino difiere de la vida de este tipo de personas, porque la vida de campo exige trabajo, esfuerzo, dedicación, templanza y otras virtudes que contribuyen a formar el carácter y la voluntad en relación con el bien. La felicidad que propicia la virtud, de este modo, es meritoria y más apreciable que la felicidad que nos puede brindar la suerte en cuestiones como las riquezas o los placeres. Esta felicidad es valiosa por sí misma, porque concierne a lo bueno y lo justo, y hace que el placer que obtienen las personas en sus vidas tenga un apropiado sentido que forma un tipo de voluntad que disfruta de las propias acciones, por considerarlas virtuosas. El cuento de *El campesinito en el cielo* nos ilustra que los hábitos y el trabajo que caracterizan la vida de un campesino le forman en la virtud. El esfuerzo que requieren sus labores contribuye a formar su carácter y hacen de él una persona con capacidades especiales que otros no tienen.

4.7. El ideal social de moralidad y el protagonista del cuento como héroe: *El genio de la botella* y *El sastrecillo valiente*.

Para Durkheim los objetivos de la educación deben encaminarse en relación con la pretensión de formar cada persona teniendo como modelo el ideal de ser humano que forja cada sociedad. Tal ideal sirve de ejemplo de conducta, a él es posible parecerse en la medida en que se imitan sus rasgos o se toman como guía de conducta. Sin embargo, “la sociedad en la que hemos puesto el objetivo de la

conducta moral sobrepasa infinitamente el nivel de los intereses individuales” (Durkheim, 2002: 162). Es decir, el ideal de ser humano está por encima de las capacidades de los individuos; a pesar de esto, se encuentra presente en la sociedad, en el día a día, en la manera como se guían las acciones de los individuos.

El ideal de ser humano se impone desde la sociedad hacia los individuos, como modo ejemplar de conducta, que es conveniente seguir; por lo que “el ideal que [la sociedad] nos traza es una mezcla singular de dependencia y de grandeza, de sumisión y de autonomía” (Durkheim, 2002: 163). Se impone, en cierta forma, a manera de regla que nos castiga cuando nos le rebelamos o nos libera cuando le seguimos. Para Durkheim la subordinación a la moral, que en cierta forma prescribe el ideal de ser humano, es una subordinación a “algo distinto de nosotros mismos” (2002: 163) que nos sitúa más allá de nuestros límites.

Esta postura insinúa, de alguna manera, que el ideal de ser humano es, ante todo, un ideal social, cuya realización no es posible. No resulta arriesgado, entonces, pensar, en relación con lo expuesto en este capítulo, que la imaginación cumple el papel de figurar de manera clara y ennoblecida este ideal. Mientras los adultos pueden racionalizar el ideal de ser humano que se forja cada sociedad, a manera de normas de conducta, en los niños este asunto difiere, ya que su razón no se encuentra definida. Acercar a los niños un ideal de conducta debe hacerse de manera considerada, teniendo como guía la capacidad imaginativa propia de la infancia. Por ello los cuentos infantiles son una ayuda para representar al niño el ideal social de moralidad, pues, por ejemplo, el niño al identificarse con el héroe del cuento se retrata a sí mismo como un personaje con características moralmente deseables, que, además, debe decidir, juzgar, prevenir y actuar en conformidad con lo conveniente o lo bueno que presenta la narración, con lo que logra representarse ese ideal de ser humano que la sociedad concibe como el ideal que sus ciudadanos deben perseguir.

En los cuentos infantiles de los hermanos Grimm, por lo general, el héroe o protagonista personifica, en cierto sentido, el *ideal de ser humano* que desea una sociedad. En este sentido, el héroe aparece dotado de unas características especiales, que le dan cierta superioridad moral, de tal manera que sus acciones y decisiones

se presentan como las más adecuadas respecto a las situaciones que se relatan en el cuento. Los personajes protagónicos suelen representar modelos de perfección moral en relación con los esquemas morales que presenta cada cuento.²⁶

Los héroes en los *Cuentos de los Hermanos Grimm* logran superar las adversidades, poseen ingenio y astucia, están ayudados por fuerzas especiales como los poderes, saben solucionar problemas y prevenirlos, son prudentes y saben guardar el juicio. También pueden ser personajes que poseen defectos físicos o que son víctimas de la mala fortuna, la maldad, el abandono, la pobreza o el aislamiento. Todo esto es representado por medio de recursos alegóricos que logran referir y discutir problemas morales, no de manera teórica, sino por medio de recursos fantásticos.

El cuento de los Hermanos Grimm *El genio de la botella* recrea la historia de un personaje que, puede decirse, cumple con las características de lo que representa un héroe. En la historia se describe a un muchacho de origen humilde, que gracias al esfuerzo de su padre logra adelantar algunos estudios; que luego abandona por motivos económicos, regresando a su humilde vivienda al lado de su padre, para ayudarlo en las duras labores que representan su sustento. Un día encuentra una botella en el bosque y libera un genio que se hallaba dentro, el genio amenaza con ahorcarlo por no haberlo sacado antes del encierro, pero el joven con algunas palabras astutas logra que el genio se encierre de nuevo en la botella. El genio suplica que lo libere de nuevo, pero el muchacho se niega; entonces el genio le promete concederle gran felicidad. En principio el muchacho duda de la promesa pero luego piensa «Voy a arriesgarme; quizás cumpla su palabra, y además nada puede hacerme» (Grimm, 2001: 276). Cuando el genio sale de nuevo de la botella le brinda una herramienta con la que puede sanar heridas y convertir el acero en plata. Con ésta el muchacho logra sacar a su padre de la pobreza y retomar los

²⁶ Vladimir Propp, en su libro *Morfología del cuento*, plantea que los personajes en los cuentos maravillosos cumplen *funciones* o *acciones* dentro de la estructura que caracteriza a estas narraciones. Para Propp, es posible señalar *acciones* o *funciones* como elementos que se repiten en casi todos los cuentos; esta es una de las razones por las que se puede hablar de una estructura de los cuentos en general.

estudios que había abandonado. Además logra ser “el medico más famoso del mundo” gracias al don que el genio le concedió.

Bruno Bettelheim ofrece una interpretación de un cuento similar al cuento titulado *El pescador y el genio*. Bettelheim destaca la importancia que tiene una historia como esta para referir a los niños lo que significa el paso a la adultez y la toma de responsabilidades que representa. Bettelheim dice: “De acuerdo con la moral adulta, cuanto más dura un cautiverio, más agradecido debe estar el prisionero a su liberador” (2002: 38), siendo el caso contrario lo sucedido en el cuento con el genio al ser liberado por primera vez. En la interpretación psicoanalítica que hace este autor de esta particularidad del cuento, lo que simbolizan los dos momentos que tiene el cuento en torno a la liberación del genio es la capacidad que deben adquirir los niños para elegir entre el placer y la virtud, y al mismo tiempo la determinación para actuar racionalmente frente a la fuerza de sus sentimientos y caprichos. Actuar de modo virtuoso y racional es una cuestión que nos aleja del placer inmediato y exige esfuerzo y voluntad. Creer que el camino correcto en la vida es el del acceso fácil a los placeres es lo que niega el cuento al descubrir al genio de la botella, que en vez de conceder deseos profiere amenazas.

En el cuento *El genio de la botella*, del mismo modo que en el cuento citado por Bettelheim las expectativas que tenía el joven frente al genio para satisfacer sus placeres se ven frustradas cuando actúa precipitadamente. Cuando sus expectativas disminuyen y el joven enfrenta el peligro de la situación de modo racional, es cuando la historia da un giro y se le concede al joven un don relacionado con la virtud, la razón y el bien.

De las alegorías que usa este cuento se pueden deducir otras cuestiones. Por ejemplo, la herramienta que le regala el genio al joven y que usa para sanar heridas y convertir el acero en plata simboliza las habilidades que el joven adquiere tras haberse dedicado al estudio. El padre del joven es representado, así, en el genio, ya que el estudio que el padre procuró brindar al joven está simbolizado en la herramienta mágica que recibido del genio. Antes de convertirse en un médico prestigioso y olvidar la ayuda que le dio su padre, el joven decide regresar a su humilde hogar para ayudar a éste, tal como él lo hizo al brindarle la posibilidad de

estudiar; esta es la misma ayuda que se simboliza cuando el joven saca al genio de la botella por segunda vez.

Tanto su actitud frente a la profesión de ser médico, como la actitud ante su padre convierten a este joven en un ser ejemplar, hábil y sabio; es decir, con dotes especiales que lo hacen un héroe. Este héroe que se retrata acá adquiere las características que lo hacen especial gracias a su esfuerzo más que gracias a la fortuna. Si bien se presenta al genio como un ser mágico que concede deseos, la clara identificación del genio con el padre revela que más que aspectos mágicos que traen fortuna, lo que hay en el cuento es una realidad en la que el esfuerzo se ve recompensado. Este cuento simboliza, entonces, el asunto que señalábamos acerca de las características morales que hacen que las personas se acerquen al ideal de comportamiento humano que se forja la sociedad, por medio del ejercicio de la virtud y la razón.

Al respecto, Bettelheim dice que el ideal de ser humano que encarna el héroe es lejano en el mundo de los niños. Tanto en la realidad como en la ficción, se presenta un prototipo de ser humano deseable de alcanzar; pero que en el mundo real es inalcanzable. En los cuentos este ideal se acerca a los niños, se vuelve comprensible y se presenta como un claro modelo de conducta. El héroe de los cuentos aparece como un objetivo alcanzable dentro del mundo imaginario, que les sirve a los niños de guía de conducta y, además, les brinda consuelo frente a las frustraciones que experimentan en la realidad, en la cual no encuentran seres humanos totalmente virtuosos, tropezando, en lugar de esto, constantemente con los defectos de las personas.

Estos elementos de los cuentos que destacan el comportamiento virtuoso son comunes y representan de manera clara cuestiones en torno a lo que se comprende en relación con la virtud, la moral o la bondad. Sin embargo, cabe señalar que algunos *Cuentos de los Hermanos Grimm* no representan el comportamiento virtuoso de manera tan clara e incluso problematizan esta cuestión.

Un ejemplo de ello es el conocido cuento *El sastrecillo valiente* que caracteriza un héroe con rasgos que bien pueden resultar moralmente cuestionables.

Por una parte, se denota que la valentía y astucia del sastrecillo son recompensadas en el cuento, por lo que al final, cuando ha logrado triunfar por medio de su ingenio en todas las empresas que le son encomendadas, le es entregada la hija del rey y la mitad del reino de éste. Pero, por otra parte, esta historia nos dispone, de un modo no tan claro, frente a otros comportamientos del sastrecillo que, en cierto modo, cuestionan valores emparentados con la excelencia moral como lo son la humildad, el valor de la verdad, la disciplina y la obediencia. El cuento relata la historia de un personaje orgulloso de sus pequeños actos, los cuales engrandece con mentiras que le otorgan reconocimiento; retrata un personaje astuto que se vale de artificios para lograr sus cometidos, y que defiende sus intereses egoístas, sin contemplar ningún tipo de autoridad. A pesar de esto, en el marco de la historia, estos rasgos del personaje se presentan como convenientes y adecuados frente a los conflictos que se narran. En cierta medida, dentro del contexto de la historia, los rasgos cuestionables del sastrecillo valiente lo muestran como un sujeto ejemplar cuyos actos son apropiados y se relacionan con la bondad. El relato presenta un esquema moral particular que hace ver que las mentiras y trampas de las que se vale el sastrecillo son parte de un carácter ingenioso y astuto, que acude a astucias con el *fin* de vencer el mal, luchar por las metas propias y defender el honor.

Respecto a esto, Nussbaum dice que la literatura lo que nos muestra es que en el mundo real, la perfección moral no existe y la imperfección es un elemento significativo que debemos saber manejar y aceptar en pro de nuestro perfeccionamiento moral. También dice que la literatura nos coloca en contacto con los problemas morales reales, más que la filosofía moral. Un cuento como el del *Sastrecillo valiente* no se ajusta a los tradicionales enfoques morales, como por ejemplo, el examinado en este trabajo de la moral racionalista kantiana, debido a que este cuento recurre a elementos empíricos y contingentes a los que les atribuye cierta cualidad moral. Tales elementos juegan con la imperfección y no hacen referencia a leyes universales que el individuo deba cumplir sin condiciones. Un cuento como este, más bien, nos cuestiona y habla de la conexión que tiene la literatura con nuestras vidas; es una narración que, como lo dice Nussbaum refiriéndose a las ideas de Aristóteles acerca de la función de la literatura, nos

permite de manera “profunda y apropiada para nosotros inquirir acerca de cómo vivir” (1992: 171, traducción propia).

En la medida que los cuentos dejan al lector reconocer, mediante de los personajes y las historias, la común debilidad de los seres humanos y, al mismo tiempo, reconocer la capacidad que tienen para actuar de manera moral, quien lee de manera desinteresada y no prejuiciada puede reflexionar que los seres humanos son “criaturas que, en varios sentidos, son dependientes de circunstancias que están más allá de su control” (Nussbaum, 2000: 91, traducción propia). Frente a este tipo destacado de reflexión, los lectores, y de manera especial los niños, observan que actuar de manera bondadosa, virtuosa y autónoma es algo que ayuda a superar esta condición dependiente y frágil del ser humano.

Este planteamiento de Nussbaum nos da una vía para comprender, hasta cierto punto, la presencia de estos elementos problemáticos en cuentos como *El sastrecillo valiente*. También podemos comprender algo de este asunto por medio de lo que analiza Aristóteles en torno a la complejidad que implica actuar de acuerdo con la virtud, ya que el modo de actuar virtuoso no es reducible a un tipo de acciones claramente establecidas, sino que, por el contrario, la virtud se ejerce en relación con la complejidad y las dificultades que nos presenta la realidad.

Esta forma de concebir la virtud y la debilidad humana se relaciona con la que nos ofrece Bruno Bettelheim. Para este autor, lo planteado por este cuento es un asunto de gran importancia para los procesos cognitivos que experimenta el niño en las etapas tempranas. Que los comportamientos del sastrecillo sean, en cierto modo, cuestionables responde a las dificultades que tiene que atravesar, que simbolizan las que atraviesa el niño, en relación con sus temores. Bettelheim dice que el que sea tan común que en los cuentos de hadas aparezcan gigantes que luchan contra niños o contra seres de pequeñas dimensiones, como en el caso de *El sastrecillo valiente*, tiene como explicación que el cuento sirve de arma al niño para enfrentar el temor a los adultos, y por ello se retratan situaciones en las que el niño o el ser pequeño, es capaz de salir victorioso frente al poder del gigante, gracias al ingenio y la astucia. De esta manera, estas historias sirven para manejar los posibles sentimientos de frustración que los niños pueden tener frente a la autoridad y el

poder adulto: “los cuentos de hadas mantienen en los niños la esperanza de que algún día podrán aprovecharse del gigante, es decir, podrán crecer hasta convertirse en gigantes y alcanzar los mismos poderes. Esta es «la gran esperanza que nos hace hombres».” (Bettelheim, 2002: 33).

4.8. Los cuentos como herramienta para el desarrollo de capacidades morales.

Reconocimiento y simpatía: *El burrito*.

Como anteriormente se mencionó en este trabajo, la literatura en general permite a los lectores desarrollar sus capacidades morales, en relación con la facultad de poder representar a los otros en historias que describen escenarios diferentes a los de la propia realidad. La imaginación es, bajo esta perspectiva, una capacidad cognitiva que sirve para la formación moral, y que se vincula con la reflexión, y también con los sentimientos de las personas. Asimismo, vimos cómo en la infancia la imaginación suple las funciones de una razón que aún no se encuentra desarrollada, ayudando al niño a figurar situaciones, personajes, escenarios, etc., que se conectan con problemas morales y suscitan la reflexión.

En el capítulo tres, a partir del trabajo de Diana Tietjens, se hace referencia a este vínculo entre la imaginación y la moral, en lo relativo a la empatía como una de las principales capacidades morales de todo individuo. Como vimos, para esta autora la imaginación permite la comprensión de lo que nos es ajeno, generando conductas morales basadas en la simpatía y responsabilidad por el otro. Gracias a la imaginación nos es posible representar la situación del otro y de este modo, actuar con empatía hacia él.

En este sentido, el concepto de *imaginación narrativa*, que Martha Nussbaum trabaja en varios de sus textos, nos aclara aún más el papel que la imaginación y literatura cumplen en la reflexión moral. Lo que esta autora llama *imaginación narrativa* es un tipo de imaginación que se deriva de la lectura de obras literarias y resulta ser una capacidad que sirve para que las personas simpatizen con los personajes y circunstancias de las obras, de forma tal que el lector logre colocarse en el lugar de los personajes y las historias que los atraviesan. Nussbaum,

siguiendo las ideas que Aristóteles plantea en *La Poética*, dice de las obras literarias:

En su misma forma de interpelar al lector hipotético, transmiten la sensación de ser eslabones de posibilidad, al menos en un nivel muy general, entre los personajes y el lector. En consecuencia, activan las emociones y la imaginación del lector. [...] Las obras literarias que promueven la identificación y la reacción emocional, derriban esas estrategias de autoprotección, nos obligan a ver de cerca muchas cosas que pueden ser dolorosas de enfrentar, y vuelven digerible este proceso al brindarnos placer en el acto mismo del enfrentamiento. (1997: 30)

Lo que Nussbaum quiere dar a entender es que la capacidad moral de simpatizar y comprender al otro se desarrolla de manera apropiada por medio de la *imaginación narrativa*. La lectura de obras literarias es, entonces, un ejercicio moral que trasciende las obras mismas y forma al lector para su vida moral, facultándolo para simpatizar con otras personas, lo que contribuye a su comprensión del mundo y a su reflexión en torno a cuestiones morales.

Nussbaum menciona la importancia de la *imaginación narrativa* en la tarea de formar ciudadanos que participen en lo público, ya que con la lectura que los seres humanos adquieren la capacidad de pensar y sentir como otros seres diferentes a él. Esta capacidad permite generar procesos de identificación del lector con los hechos narrados y con los personajes y su carácter; también permite perfeccionar el juicio y entender a los otros y su mundo.

La imaginación narrativa no carece de sentido crítico, pues siempre nos cargamos a nosotros mismos y a nuestros juicios en el encuentro con el otro; y cuando nos identificamos con un carácter en una novela, o con una persona distante cuya historia de una vida nos imaginamos, inevitablemente no solamente nos identificaremos; también juzgaremos esa historia a la luz de nuestras metas y nuestras aspiraciones. Sin embargo, el primer paso es comprender el mundo desde el punto de vista del otro, algo esencial para cualquier acto responsable de juicio, ya que no sabemos lo que juzgamos hasta que vemos el significado de una acción tal como la persona la pretende, el significado de un discurso como él expresa algo de importancia en el contexto de la historia de esa persona y su mundo social. (Nussbaum, 2000: 11, traducción propia).

La literatura puede ser vista como una de las principales herramientas para la formación moral, ya que capacita a las personas en la comprensión del otro y la de sí mismo. La lectura de cuentos infantiles, de manera específica, resulta ser una herramienta de formación moral que permite a los niños adquirir “capacidades esenciales” (Nussbaum, 2000: 89, traducción propia), relacionadas con la disposición para actuar sin egoísmo, reconociendo en los otros características emocionales e intelectuales, formas de enfrentar el mundo, e historias que enriquecen la propia experiencia.

Los cuentos infantiles, entendidos dentro del concepto de *imaginación narrativa*, posibilitan el desarrollo del carácter y la reflexión moral de los niños, por lo que son una herramienta esencial para su formación como personas autónomas. Los niños al leer los cuentos conciben un universo moral complejo que interiorizan, vinculándolo a su vida y sus relaciones. Así, “la imaginación narrativa es una preparación esencial para la interacción moral” (Nussbaum, 2000: 90, traducción propia). El empleo de cuentos para la formación moral en la infancia permite desarrollar en los niños la habilidad de reflexionar y explicar el mundo moral propio y el de quienes los rodean; de manera compleja, les dispone para “definir la otra persona como alguien vasto y profundo, con cualidades diferentes a las propias y ocultos territorios dignos de respeto” (Nussbaum, 2000: 90, traducción propia). Es por medio de la imaginación, propiciada por las historias fantásticas, que los niños logran reflexionar acerca de las acciones propias y las de los otros, desarrollando capacidades que les preparan para su vida moral adulta.

Es en la etapa de la infancia cuando la formación del carácter requiere del desarrollo de capacidades morales que permitan interactuar con los otros, mediante, como lo plantea Nussbaum, el ejercicio de cierto tipo de ciudadanía y cierto tipo de comunidad “que cultiva una sensibilidad simpática hacia las necesidades del otro, y comprende la manera en que las circunstancias forman esas necesidades” (2000; 90, traducción propia). Esto requiere de herramientas de formación, como la literatura, que desarrollen las capacidades morales necesarias para generar tal escenario de simpatía y comprensión interpersonal, que es complejo, pero no por

ello eludible. Según Nussbaum, en tanto que los niños crecen “los aspectos morales y sociales de los escenarios literarios se hacen más complicados y llenos de distinciones, y es así como gradualmente aprenden a atribuir a los otros y reconocer en ellos mismos no sólo la esperanza y el miedo, la felicidad y el desasosiego - actitudes que son ubicuas, y comprensibles sin experiencia extensiva-, sino también rasgos más complicados como el coraje, el autodomínio, la perseverancia, la dignidad y la justicia.” (2000: 90, Traducción propia).

Este marco que relaciona los rasgos morales del individuo con los que una comunidad exige y con las capacidades morales que son adquiridas con la literatura, puede comprenderse por medio de un ejemplo literario, tomado de las narraciones que hemos venido estudiando en este trabajo. En muchos de los *Cuentos de los Hermanos Grimm* podemos identificar aspectos que hacen evidente la manera como la imaginación contribuye a la formación moral, frente al desarrollo de capacidades morales ligadas a sentimientos como la empatía, y al ejercicio de la reflexión. Uno de estos cuentos es *El burrito*, en el que narra la historia de un rey y una reina que tenían dificultades para tener hijos; cuando por fin lograron concebir uno, resultó que éste tenía aspecto de burro. La reina en principio lo rechazó, pero el rey reconoció que era su hijo, y como tal, el niño disfrutó de los bienes que le correspondían. Al crecer adquirió más aspecto de burro, pero él no era consciente de su problema y se divertía como el hijo de un rey, e incluso desarrolló el talento para tocar el laúd, gracias a su aplicación para aprender este arte. Un día se miró en una fuente y descubrió su aspecto, quedó tan consternado que decidió vagar por el mundo tocando el laúd; en su viajar llegó a un país gobernado por un rey que tenía una hija muy hermosa. El burrito empezó a tocar el laúd cerca al palacio y entonces fue escuchado por un centinela que le contó al rey que había un burro tocando hermosamente el laúd, por lo que el rey le mandó a llamar. Quienes acompañaban al rey se rieron y dudaron de la capacidad del burrito, pero éste explicó que no era un burro normal sino que era de familia noble, por lo que el rey le dio la oportunidad de demostrar su talento, de sentarse cerca de él y de su hija, y de disfrutar de los manjares de su reino. Después de un tiempo el burrito decidió regresar a su reino, pero el rey que lo había cobijado no quiso esto y para lograr que se quedara le ofreció oro y lujos, pero el burrito rechazó todo. Como el rey realmente apreciaba

al burrito decidió ofrecerle a su hija en matrimonio, cosa que no pudo rechazar porque la princesa era hermosa. El desenlace del cuento es que él no era realmente un burrito sino que era un joven hermoso que usaba un disfraz de burro. El rey descubrió esto y mando a quemar la piel. El joven tuvo miedo y trato de huir porque le habían descubierto; pero el rey no lo dejó, le dio la mitad de su reino y le convirtió en su heredero, porque le pareció que era un joven hermoso.

En este cuento se observa el tema del reconocimiento, ya que lo que se enseña en él es que reconocer al otro es fundamental para la afirmación de la identidad moral. Situando este cuento en un contexto real se puede decir que reconocer las capacidades y virtudes del otro resulta indispensable para la configuración de la moral de las personas y su desenvolvimiento como seres autónomos en la sociedad. De este cuento cabe interpretar que el reconocimiento que recibe el burro a causa de sus virtudes le permite deshacerse de su disfraz y mostrarse como una persona. Además, nos muestra que la apariencia del burro no fue causa para ser juzgado negativamente; muestra, en cambio, que los juicios acerca de él se basaron en el reconocimiento de sus virtudes. El cuento *El burrito* también nos describe la importancia de la *simpatía* para con todos los seres, ya que la apariencia de burro no fue pretexto para negarle un debido reconocimiento o para excluirle. La simpatía se observa aquí como la capacidad de brindar un trato igualitario, a partir de actitudes apropiadas hacia los otros como el respeto, la cordialidad, la afinidad, el afecto o la amistad.

Este cuento refleja cómo en la literatura se nos ofrece un escenario de reconocimiento en el que el interés por el otro es una de las principales motivaciones para la lectura. Poner en contacto al niño con historias que describen condiciones diferentes a las suyas sirve para conectarlo con el mundo moral que le es propio y también de los otros. Como veíamos con Annette Baier, el reconocimiento a los otros demanda valorar sus sentimientos en un escenario igualitario, que propicie el comportamiento moral para todos. Tal reconocimiento se hace bajo un examen de lo adecuado de las pasiones que están en la base de tales sentimientos; de modo que sentimientos inadecuados como la envidia, el rencor, los celos, etc., se evidencian como contrarios a la moral de los individuos. Para el caso del orgullo, lo que dice

Baier es que es un sentimiento inadecuado cuando trata de afirmarse por medio del trato diferencial a las personas, es decir cuando se intenta con él someter o subestimar a los otros. El cuento *La liebre y el erizo*, referido antes, nos ejemplifica esto. En este cuento la liebre afirma su orgullo comparándose físicamente con el erizo; pero, como hemos visto aquí, tal sentimiento carece de un verdadero y valioso sustento, porque la condición física de la liebre es diferente a la del erizo, y porque el reconocimiento del bien trata de imponerse por medio de la subordinación y la humillación

La lectura de cuentos infantiles, de este modo, introduce a los niños en un espacio de relaciones con el que “recordarán que no están solos y que hay muchos otros que comparten sus experiencias y emociones” (Lipkin, 2008: 176). Tal espacio construye una experiencia marcada por el aprendizaje moral, el reconocimiento del otro y la participación en lo social. La lectura es una herramienta que permite a la persona ponerse en contacto con la humanidad, bajo el modo, que plantea Durkheim, relativo al fin impersonal de las acciones morales que deben trascender al individuo y conectarse con el sentido de humanidad. Así lo señala Petit:

[...] mediante el hecho de compartir a través de la lectura, cada quien puede sentir su pertenencia a algo, a esta humanidad, a nuestro tiempo, a tiempos pasados, de aquí o de otra parte, que pueden resultar cercanos. Si el hecho de leer puede abrir hacia el otro, no es solamente, por las formas de sociabilidad y las conversaciones que se dan en torno a los libros. Es también por el hecho de que al experimentar, en un texto, tanto la propia verdad íntima como la humanidad compartida con los demás, cambia la relación con el prójimo. Leer no aísla del mundo. Leer introduce en el mundo de forma diferente. Lo más íntimo puede alcanzar en este acto lo más universal. (Petit, 2013: 42-43)

Siguiendo lo que dice Petit en este pasaje se puede afirmar que cuentos como los de los Hermanos Grimm, además de introducirnos en un mundo de fantasías e historias que trascienden nuestra realidad, tienen el alcance de formar nuestro sentido ético, y la forma como percibimos a los otros y nos relacionamos con ellos. Esto es lo observado en historias como *Hänsel y Gretel* que nos describen “la dura

realidad social de una lejana edad” (Tatar, 1999: 180, traducción propia), para que nuestra imaginación figure y comprenda una situación ajena a nosotros que merece ser atendida por medio de nuestra capacidad de empatía.

Todo esto nos muestra todo esto es que los cuentos infantiles ofrecen a los niños una forma de relacionarse con su vida interior y con el mundo que los rodea, generando un especial tipo de comprensión en la que el sentido moral se encuentra inmerso. Esta cualidad de la literatura infantil es una de las principales características, que para Petit representan el acto de leer.

Leer, como lo hemos visto, es tener un encuentro con la experiencia de hombres y mujeres, de aquí o de otras partes, de nuestra época o de tiempos pasados, transcrita en palabras que pueden enseñarnos mucho sobre nosotros mismos, [...]. Conforme pasan las páginas sentimos surgir en nosotros a un tiempo la propia verdad más subjetiva, más íntima, y la humanidad compartida. Y esos textos que alguien nos pasa, y que nosotros pasamos a la vez, representan la apertura hacia círculos de pertenencia más amplios, más allá del parentesco, de la localidad, de la etnicidad. (Petit, 2013: 98)

Esta idea de Petit acerca de lo que representa la lectura está acorde con lo que veíamos en el capítulo tres con Rorty acerca del debe ser, el fin de la educación ética. Tal educación, para este autor, debe basarse en el reconocimiento y simpatía por el otro, para que no existan restricciones en torno al sentido de lo humano que marquen diferencias entre las personas por cuestiones como las de etnia, género, edad, o cualquier otra. Esto es algo que se logra comprendiendo que lo que nos caracteriza como humanos no es algo que se pueda limitar a lo que nos describe en relación con nuestro origen, nuestra formación o nuestras características físicas. La literatura nos lleva a comprender que hay cosas que trascienden nuestra realidad más cercana, que hay seres en otros lugares que padecen o gozan, que acontecen muchas cosas de las que es necesario generemos conciencia, para de este modo actuar con simpatía hacia los otros y reconocer que no estamos solos en el mundo.

La lectura, de hecho, es una promesa de no pertenecer solamente a un pequeño círculo. Es lo que han expresado muchas personas que hemos escuchado: la lectura permite romper el aislamiento

porque facilita el acceso a espacios más amplios cuando no se encierra uno ante el espejo del diario local. (Petit, 2013: 100)

La lectura, así, responde a la necesidad de formarnos moralmente y, además, es rica en elementos que contribuyen en esta formación. Leer es en sí mismo una acción moral en varios de los sentidos que se estudian en este trabajo, como, por ejemplo, la capacidad de comprender al otro o la capacidad de actuar con simpatía hacia los demás.

4.9. La estructura narrativa como estructura moral. Planteamiento y desarrollo de un problema moral: *La historia del pescador y su mujer*.

Los cuentos manejan una estructura narrativa al tiempo que una moral; ambas determinan que el destino y el carácter del héroe le permitan salir siempre victorioso, a pesar de las complicadas situaciones que deba enfrentar. Según Bettelheim, el principal mensaje que transmiten los cuentos infantiles es “que la lucha contra las serias dificultades de la vida es inevitable, es parte intrínseca de la existencia humana, pero si uno no huye, sino que se enfrenta a las privaciones inesperadas y a menudo injustas, llega a dominar todos los obstáculos alzándose, al fin, victorioso” (2002: 14).

Por tanto, los cuentos infantiles tienen una estructura narrativa que se erige bajo la pretensión de manejar un tema moral para, de este modo, enviar al lector un mensaje de reflexión sobre lo adecuado o no de las acciones de los personajes o de las circunstancias de la historia narrada. De este modo, una de las cosas que muestran los cuentos es que pese a los conflictos y obstáculos que lleguen a afectar el comportamiento moral del personaje, si éste es virtuoso o se guía por cierto sentido de lo moral, aparecen las oportunidades para que salga victorioso. Esto evoca la pretensión moralizante del cuento, que se encuentra presente en su estructura y se evidencia en elementos como la enseñanza o moraleja que pretende dejar en el lector.

El cuento *La historia del pescador y su mujer* nos sirve para ilustrar esta cuestión, ya que tiene una estructura literaria que se puede relacionar fácilmente con una estructura moral. En el relato se identifican tres segmentos que hacen parte de una estructura moral general²⁷: En el primer segmento se plantea una situación inicial que desencadena en el segundo segmento una larga serie de acontecimientos relacionados con un problema moral, que se resuelven finalmente en el tercer segmento. Su desarrollo es de este modo:

1. Un hombre pesca en el mar, cerca de su cabaña, un pez lenguado que al ser atrapado pide se le deje en libertad diciendo que es en realidad un príncipe y no un simple pez, y el hombre accede a su petición.
2. Al volver a su cabaña, el pescador cuenta a su mujer lo ocurrido. Esta le reprocha que no le haya pedido nada al pez a cambio de liberarlo y le ordena vaya a pedirle una hermosa casa en lugar de la cabaña en la que viven. Ante la insistencia de su mujer, el hombre, avergonzado, vuelve al lugar donde pescó el lenguado y le cuenta sobre el deseo de su mujer. El pez le dice que al retornar encontrará su nueva casa, y así sucede. Días después la mujer se siente inconforme con la hermosa casa y ordena al marido que regrese donde el lenguado para pedirle un gran palacio, éste regresa, avergonzado, donde el pez a contarle sobre el nuevo capricho de su mujer y el pez de nuevo le contesta que al volver donde su mujer encontrara lo que ésta pide. Del mismo modo, al amanecer del día siguiente, a la mujer se le antoja ser reina y tener dominio sobre amplios territorios. Al igual que en las ocasiones anteriores, el hombre se niega a ir donde el lenguado por vergüenza, pero ante la insistencia de la mujer no tiene más remedio que volver donde el pez a contarle de las nuevas exigencias, y nuevamente el pez accede a las peticiones. Después la mujer, inconforme con ser reina, desea ser emperatriz y cuando no se encuentra

²⁷ La expresión *estructura moral* se entiende en relación con la *estructura narrativa* de los cuentos, la cual posee elementos que hacen posible se pueda aislar una *estructura moral* que posee elementos tales como el planteamiento de un problema moral, acciones en relación con éste, modos de discusión moral, modos de resolución frente al problema moral que se plantea, tesis moral relacionada con la resolución del problema moral relacionado, entre otros. Este es un tema extenso que contiene muchos detalles; un posible acercamiento a este tema se puede hacer mediante el texto *Morfología del cuento* del autor Vladimir Propp, que se abordará más adelante acá en el cual se describe un tipo de estructura de los cuentos basada en las funciones o acciones de los personajes (Propp, 1977: 31-36).

satisfecha con este rol desea ser Papa. Cuando, por su caprichosa voluntad, se cansó de ser Papa, la mujer desea ser como Dios.

3. El hombre no podía creer lo que oía de labios de su mujer, y ésta reafirmandose en lo que deseaba dijo a su marido: “no voy a resistir eso de no poder hacer salir al sol y a la luna; no tendré ni un minuto de reposo: siempre pensaré que hay una cosa que no puedo hacer” (Grimm, 2001: 240). El hombre volvió donde el lenguado a contarle acerca del nuevo deseo de su mujer y éste simplemente le dijo “- Vuélvete, que está de nuevo en la cabaña” (Grimm, 2001: 242). El cuento termina diciendo que es allí en la humilde cabaña donde el pescador y su mujer siguen estando hasta el día de hoy.

Estos tres segmentos narrativos que es posible identificar en este cuento remiten a cierto tipo de estructura moral que se relaciona con los temas del deseo y el poder. Es así como en el relato, la mujer del pescador al descubrir el medio para satisfacer sus deseos no duda en emplearlo, buscando salir de su humilde condición social. De este modo, pasa de desear una casa que le brinde comodidad y tranquilidad a desear grandes riquezas y posiciones de poder y prestigio. En el momento que se presume la mujer no puede desear nada más porque ya ha poseído las mayores riquezas y ha asumido los roles sociales de mayor poder e importancia, la mujer desea ser como Dios; y es aquí cuando vuelve a su antiguo modo de vida en su humilde cabaña. El argumento que brinda la mujer para justificar su deseo de ser como Dios permite abrir un importante espacio de interpretación. La mujer justifica su deseo de ser como Dios diciendo: “no voy a resistir eso de no poder hacer salir al sol y a la luna; no tendré ni un minuto de reposo: siempre pensaré que hay una cosa que no puedo hacer” (Grimm, 2001: 240). El pez, que ya había concedido todos sus anteriores deseos, al recibir la noticia de que la mujer quiere ser como Dios, le dice al hombre que vuelva, que ella ya está en la cabaña. Esto permite pensar que era en su cabaña donde la mujer se sentía como Dios; que ahí frente al mar era donde ella sentía que podía hacer salir el sol y la luna. Todo lo que la mujer llegó a tener y todas las posiciones de poder que alcanzó a lograr nunca le dieron la felicidad que tenía en su humilde cabaña donde a diario veía el sol y la luna salir, sintiendo que era ella la que tenía el poder de manejar este fenómeno de

la naturaleza a diario. Por eso el pez lenguado sí cumplió el deseo de la mujer de ser como Dios al retornarle a su antigua vida en la cabaña; es por lo anterior que el cuento termina en este punto, manifestando que la mujer no desea nada más y que es en esa cabaña donde el pescador y su mujer continúan hasta el día de hoy.

Esta forma de interpretar el cuento permite deducir la intención formadora que hay detrás de él, sobretodo en relación con lo moral; aunque también es posible observar la intención formadora con respecto a aspectos sociales, culturales e históricos, que se enmarcan o se refieren dentro de la historia narrada. En relación con esto último, el cuento *La historia del pescador y su mujer* no sólo nos transmite una enseñanza acerca del valor de nuestro modo de vida, de lo que nos pertenece y de las tareas que realizamos, sino que además nos clarifica toda una serie de roles sociales propios de cierto tipo de estructura social jerárquica y religiosa, en la que la propiedad, los títulos, la descendencia, entre otros, son factores que determinan posiciones de poder y respetabilidad. El cuento, visto así, educa o enseña al niño lector, acerca de estos roles, en algún sentido especial que valdría la pena estudiar históricamente.

Este cuento es un buen ejemplo de cómo los elementos fantásticos en los cuentos infantiles permiten abrir un espacio interpretativo en el que estos elementos son vistos bajo una perspectiva especial. La fantasía de los cuentos no sólo describe espacios y situaciones que trascienden la realidad, sino que también puede comprenderse en relación con asuntos de la realidad, como el de los asuntos morales. Entonces, por medio de alegorías los cuentos tratan de representar al niño aspectos que se relacionan con su desarrollo, con su cotidianidad y con las cosas que debe comprender.

La fantasía, según Bettelheim, es el recurso que usa el niño para superar las frustraciones que surgen en su experiencia con el mundo adulto: “Si algunos de los pasos que el niño da pudieran verse aisladamente, se diría que la capacidad de adornar el presente con fantasías es lo que permite alcanzar el resto de objetivos, porque, con ello, se pueden soportar las frustraciones experimentadas en la realidad” (2002: 134). Este es uno de los aspectos que pone en relación la fantasía de los cuentos con el mundo moral de los niños.

El común planteamiento que hacen los cuentos de una historia en cuyo desenlace el protagonista conquista un modo de vida que aparece como ideal, consiguiendo alejarse de los problemas que al parecer lo tenían condenado se diría que le representa al niño la idea de que el paso a la adultez, con su correspondiente ejercicio de autonomía, no es algo que implique desdicha o preocupación. Cuentos como el de *La historia del pescador y su mujer* finalmente tratan de retratar la necesidad de actuar con madurez, de no dejarse dominar por los impulsos y de construir una identidad. Otros cuentos como *Cenicienta* o *Blanca Nieves*, en los que la protagonista, tras haber atravesado varias dificultades, vive finalmente feliz como princesa o reina, simbolizan, según Bettelheim, el estado de autonomía anhelado que se alcanza. Por tanto, ofrecen un paralelo con la vida moral del niño, que encuentra en estas fantasías una ilustración de situaciones que hacen parte de su desarrollo:

Al final del cuento, el héroe ha vencido en todas las pruebas que se le han presentado, se ha mantenido fiel a sí mismo y, gracias a estas victorias, ha alcanzado su verdadera identidad. Se ha convertido en un autócrata, en el mejor sentido del término, es decir, se pone sus propias leyes, es una persona realmente autónoma y no un dictador respecto a los demás. En los cuentos de hadas, a diferencia de los mitos, no se vence a otras personas, sino a uno mismo y a la maldad (que es principalmente la del propio héroe, proyectada en su antagonista). En cuanto a las leyes de estos reyes y reinas, lo único que sabemos es que gobernaron con sabiduría y orden y fueron muy felices. En esto, precisamente, debería consistir la madurez: en saber gobernarnos a nosotros mismos con sabiduría y en consecuencia, en alcanzar la máxima felicidad. (2002: 136-137)

Lo que se puede evidenciar es que este paralelo entre la fantasía y la vida moral del niño se vincula con la función formadora de los cuentos. Gracias a la relación emocional e intelectual que se logra por medio de la lectura, los cuentos infantiles pueden ser vistos como una herramienta que sirve para introducir al niño en ciertos contenidos morales o para fomentar en ellos ciertos comportamientos. Al respecto, Martha Nussbaum, en *Love's knowledge*, dice de la literatura en general:

La actividad moral del lector, como la hemos descrito, envuelve no solo una participación amigable en las aventuras de personajes concretos, también un intento por ver la novela como un paradigma de algo que puede pasar en la vida propia [...]. Entonces, la tendencia universal de la imaginación moral es fomentada por la actividad de leer novelas, con sus alternancias entre identificación y simpatía”. (1992: 166, traducción propia).

Nussbaum piensa que la literatura es un recurso para que la imaginación descubra, tras todo conflicto de valores, el tipo correcto de esfuerzos que son útiles para encontrar una fundamentada “inocencia, consistencia y armonía” (1992: 128, traducción propia). Este planteamiento nos sugiere que en la literatura es posible encontrar la referencia a problemas morales, y que se promueve en ella cierto ejercicio de la imaginación relacionado con el cultivo de la reflexión moral. Esta propiedad que define, en algún sentido, la relación del lector con la literatura, se puede observar en los cuentos infantiles estudiados acá en aspectos como el que hemos mencionado de la constante referencia a un esquema que responde al triunfo del bien sobre el mal, o el reconocimiento de las virtudes de los personajes.

Por tanto, el esquema narrativo que se presenta en estos cuentos infantiles es también un esquema moral, que bajo cierta simplificación puede observarse como un sistema de recompensas y castigos en relación con la acción moral o apropiada, o también como un esquema que se construye en función de ciertas máximas morales a las que se les busca dar prioridad. Así, por ejemplo, se muestran en los cuentos que el personaje principal o héroe logra conservar su integridad moral a pesar de las serias dificultades que se le presentan, con lo que se representa el valor del carácter virtuoso que, a pesar de ser vulnerable, se impone sobre las circunstancias. Esto nos ofrece un esquema de lo que puede llegar a ser la vida moral real, ya que la idea que trasmite tal planteamiento en la narración es que los rasgos bondadosos del carácter nos brindan seguridad, fuerza y bienestar, y nos permiten luchar contra las adversidades, y es por ello que debemos tratar de preservar estos rasgos no obstante los tropiezos que se nos presenten en la vida y que pueden llegar a debilitar nuestro carácter, resignarnos ante el infortunio, o inclinarnos al vicio y la maldad.

Estos aspectos morales que se relacionan con la manera como se estructuran los cuentos es necesario estudiarlos no sólo desde el punto de vista moral, sino también desde el de la narrativa. Vladimir Propp en *Morfología del cuento* hace un análisis de es la manera como se estructuran los cuentos fantásticos; reparando que en diferentes tradiciones narrativas, las estructuras de los cuentos son comunes a pesar de lo disímil de la procedencia que se les atribuye. Propp estudia lo que llama las “partes constitutivas” (1977: 31) de los cuentos y las relaciones existentes entre ellas, señalando los aspectos comunes de los cuentos que estudia.

[...] encontramos valores constantes y valores variables. Lo que cambia son los nombres (y al mismo tiempo los atributos) de los personajes; lo que no cambia son sus acciones, o sus funciones. Se puede sacar la conclusión de que el cuento atribuye a menudo las mismas acciones a personajes diferentes. Esto es lo que nos permite estudiar los cuentos a partir de las funciones de los personajes. (Propp, 1977: 32)

Observaciones como estas le permiten a Propp establecer que en los cuentos maravillosos hay unas *funciones* que aparecen como elementos morfológicos o estructurales que están ligados a los personajes de las narraciones. Estas *funciones* son comunes en todos los cuentos y definen las acciones de los personajes en los relatos. En palabras de Propp, “se puede establecer que los personajes de los cuentos por diferentes que sean, realizan a menudo las mismas acciones. El medio mismo por el cual se realiza una función puede cambiar: se trata de un valor variable” (1977: 32). Un ejemplo de ello es la acción por la cual una joven huye del castillo que se presenta en cuentos como *Blancanieves* y *Ranpunzel*, bajo escenarios y circunstancias diferentes, es una acción común en varios cuentos que los determina morfológicamente.

Pero la función en cuanto tal es un valor constante. En el estudio del cuento, la única pregunta importante es saber *qué* hacen los personajes; *quién* hace algo y *cómo* lo hace son preguntas que sólo se plantean accesoriamente. (1977: 32)

Las *funciones* para Propp representan “las partes fundamentales del cuento” (1977: 33), siendo constantes pero ejecutadas por diferentes personajes; es decir, mientras que las *funciones* son pocas y comunes para muchos cuentos, los personajes son numerosos y variados. Esta característica morfológica de los cuentos es la que permite que contengan tanta riqueza en imágenes y elementos fantásticos que, según Propp, son parte de la morfología del cuento y son, también, aspectos complementarios de las *funciones* que son su fundamento

Propp define como *función* “la acción de un personaje definida desde el punto de vista de su significación en el desarrollo de la intriga” (1977: 33). Es decir, que las acciones de los personajes adquieren un significado especial en relación con la *función* que se les atribuye, y que es posible hallar en distintos cuentos. Ahora bien, la manera como las *funciones* aparecen en los cuentos, se relaciona con cierto orden o sucesión, que puede establecerse de manera precisa, lo cual sería otro aspecto que define la morfología de los cuentos (Propp, 1977: 34)

Estos aspectos acerca de la morfología o estructura de los cuentos que plantea Propp están en relación con la cuestión planteada acerca de una estructura narrativa que guarda correspondencia con lo que podríamos llamar una estructura moral, y que se expone, en estas narraciones. En la estructura que propone Propp se identifican más o menos 30 *funciones* presentes en las narraciones, algunas de éstas se relacionan claramente con un contenido moral. Vemos así, *funciones* como las siguientes:

- I. Recae sobre el protagonista una prohibición. [...]
- III. Se transgrede la prohibición. [...]
- VI. El agresor intenta engañar a su víctima para apoderarse de ella o de sus bienes. [...]
- VIII-a. Algo le falta a uno de los miembros de la familia; uno de los miembros de la familia tiene ganas de poseer algo. [...]
- IX. Se divulga la noticia de la fechoría o de la carencia, se dirigen al héroe con una pregunta o una orden, se le llama o se le hace partir. [...]
- X. El héroe-buscador acepta o decide actuar. [...]
- XII. El héroe sufre una prueba. Un cuestionario, un ataque, etc., que le preparan para la recepción de un objeto o de un auxiliar mágico. [...]
- XVI. El héroe y su agresor se enfrentan en combate. [...]
- XVIII. El agresor es vencido. [...]

- XIX. La fechoría inicial es reparada o la carencia colmada. [...]
XXV. Se propone al héroe una tarea difícil. [...]
XXVI. La tarea es realizada. [...]
XXVII. El héroe es reconocido. [...]
XXVIII. El falso héroe o el agresor, el malvado, queda desenmascarado. [...]
XXX. El falso héroe o el agresor es castigado. [...]
XXXI. El héroe se casa y asciende al trono. [Texto original en mayúscula]. (Propp, 1977: 37-72)

Funciones como estas, que para Propp estructuran los cuentos, guardan relaciones significativas entre sí y construyen la trama de los cuentos. Algunas, como las citadas, se pueden vincular con un contenido moral en la medida en que califican el comportamiento de los personajes y, además, porque al observar cómo se relacionan entre sí es posible notar el planteamiento y resolución de problemas morales, en relación con las acciones de los personajes. Es decir, algunas de las *funciones* que Propp presenta forman una estructura en la que una *función* auxilia a otra para resolver conflictos que son de índole moral. De este modo, los cuentos presentan problemas morales que se resuelven bajo una morfología narrativa que ofrece una significación moral de las acciones de los personajes y los conflictos por los que tienen que atravesar.

Por ejemplo, el cuento *La historia del pescador y su mujer* retrata dos personajes que a lo largo de la narración deben decidir y actuar en torno a cuestiones que tienen un fondo moral. Si se tiene en cuenta el esquema presentado por Propp, las acciones o funciones de estos personajes se acomodarían en puntos como: “algo le falta a uno de los miembros de la familia; uno de los miembros de la familia tiene ganas de poseer algo” (Propp, 1977: 46), “el héroe-buscador acepta o decide actuar” (Propp, 1977: 49), “el héroe sufre una prueba. Un cuestionario, un ataque, etc., que le preparan para la recepción de un objeto o de un auxiliar mágico” (Propp, 1977: 50). *Funciones* como estas se presentan bajo una sucesión, dependen entre sí y se relacionan para resolver cuestiones que parecen problemáticas. De manera tal, el pescador aparece como un héroe que debe decidir frente a los caprichos de su mujer, la cual aparece como un individuo que le reta y cuestiona con relación a asuntos, que son de índole moral, ya que se refieren a temas como la satisfacción de los

deseos, la consecución de poder, el dominio de sí, y el aprecio de lo que se posee. El pez, bajo el esquema que ofrece Propp, es el objeto mágico que ayuda al pescador en la tarea de manejar los deseos incontrolados de la mujer y el que también ayuda a dar solución final al conflicto que surge de la trama.

Todo esto deja claro que los cuentos infantiles son herramientas de formación moral cuyo contenido narrativo maneja problemas de índole moral, en relación con lo que Propp llama la morfología del cuento. Esto permite que se den en el lector procesos de aprendizaje moral que se conectan con los planteamientos morales de los cuentos. Este aprendizaje moral también se da por vía de los procesos emocionales e intelectuales, que están involucrados en la lectura de estas narraciones tales como la simpatía, la compasión y la identificación con los personajes y las historias, la comprensión de realidades, el análisis de situaciones y personajes, el cuestionamiento y crítica en torno a lo narrado, la comparación de las historias con la realidad, entre otros.

Para terminar, en este capítulo se ha hecho un análisis de algunos de los *Cuentos de los Hermanos Grimm*, en los que encuadran algunas de las cuestiones que el tema del desarrollo moral en la infancia plantea, así como también en relación con la manera en que se estructuran o se desarrollan en los cuentos los problemas morales. Bajo este análisis se trató de abordar la tesis que plantea Nussbaum acerca de que la literatura es uno de los principales mecanismos de formación moral que permite promover en los lectores actitudes y sentimientos simpáticos hacia el mundo y hacia quienes le rodean, aspecto esencial en su constitución como individuo moral. Asimismo, se trató de aclarar la manera como la imaginación que suscitan los cuentos permite procesos de reflexión y representación, que contribuyen en el desarrollo moral infantil. Este análisis de los cuentos también sirvió para retomar y ejemplificar los temas abordados en los primeros capítulos de este trabajo, que tienen que ver con la discusión en torno a las características morales de la infancia, las teorías morales que sirven para abordarlas y los fines de la formación moral.

Al abordar la cuestión del concepto de la literatura infantil y el lugar que los *Cuentos de los Hermanos Grimm* ocupan en ésta, se buscó hacer un acercamiento

a estos textos que, como vimos, permiten hacernos comprender por qué la literatura infantil es una herramienta de formación moral en relación con las características especiales de la infancia, especialmente las cognitivas y emocionales.

Estos aspectos de la literatura infantil que se relacionan con la moral, nos presentan esta literatura como un recurso importante para la educación moral. Se examinó que la lectura de cuentos es placentera y formativa para los niños, se adapta a sus condiciones cognitivas, y resulta, además, ser un ejercicio libre y voluntario. Por ello, la literatura infantil cumple con una de la principales condiciones de la educación moral que refiere Durkheim, que plantea que la aceptación de la norma debe ser libre, y “esta aceptación libre no es otra cosa que una aceptación ilustrada” (2002: 160), que se vale de medios intelectuales apropiados.

5. Conclusiones.

Richard Rorty, en el artículo *Derechos humanos, racionalidad y sentimentalismo*, dice que “según la tradición, el nombre del atributo humano compartido que supuestamente «sustenta» la moralidad es la «racionalidad»” (1998: 121). Este aspecto de la filosofía moral que señala Rorty le sirve para realizar una importante crítica a las concepciones que designan la racionalidad como el elemento configurador de la moral en los individuos. Resulta problemático para este autor que se dispongan, bajo esta orientación, unos límites que excluyen de lo moral, e incluso de lo que se concibe como humano, a sujetos que no comparten el atributo de lo racional. Esta exclusión, según plantea, sirve para que como humanos racionales nos coloquemos en una posición paradigmática desde la que se les resta interés moral a los sujetos que de alguna manera es posible exceptuar de lo que se tiende a caracterizar como racional.

La distinción de lo humano-animal, sin embargo, es tan sólo una de las tres formas principales por las cuales nosotros, humanos paradigmáticos, nos distinguimos de los casos fronterizos. La segunda es la división entre adultos y niños. Decimos que los ignorantes y supersticiosos son como niños; alcanzarán la verdadera humanidad sólo mediante una correcta educación. Si parecen incapaces de asimilar dicha educación, ello se debe a que no son el mismo tipo de seres que somos los educables. Los blancos en los Estados Unidos y en Suráfrica suelen decir que los negros son como niños: por eso resulta apropiado tratar a todos los varones negros, de cualquier edad, como «muchachos». Los hombres dicen que las mujeres son infantiles, por lo cual no conviene gastar dinero en su educación, ni permitir su acceso al poder. (1998: 119).

Esta cita sintetiza el problema tratado a lo largo de este trabajo, frente al tema de lo moral en la infancia. Se suele asumir que los sujetos enfrentan desde su niñez un proceso de formación que pretende constituir su moralidad. Entonces, lo que esta cita nos permite pensar es que resulta cuestionable concebir que tal proceso se complete con la formación y empleo de la razón. Siendo este el problema central de este texto, se buscó ahondar en el tema de las características morales propias de

la infancia, a partir de la dificultad que plantea la definición de lo moral desde lo racional. Así, se describió la moral infantil desde los aspectos emocionales, sociales y formativos, como también desde las experiencias y relaciones cotidianas de los niños, que resultan ser, como lo plantea Durkheim, el terreno sobre el que se constituye lo moral. Esto sirvió para esgrimir el problema que presentan las teorías racionales de la moral, de ser insuficientes para aproximarse al asunto de la moralidad en la infancia, por considerar que los niños no son sujetos morales porque su razón no se encuentra constituida.

Lo que se hizo, entonces, fue examinar las tesis y aportes de diferentes autores y corrientes teóricas que contemplan los aspectos no racionales de la moral, para ponerlos en relación con el asunto de las características morales de la infancia. A partir de lo anterior, se trató de determinar algunos elementos que contribuyen al desarrollo moral de los niños que tienen que ver con sus emociones, el modo como se relacionan y actúan en la cotidianidad, y sus reflexiones y representaciones de lo real y lo moral.

La literatura infantil en este marco se presentó como un elemento de análisis que permite identificar los aspectos señalados acerca de lo moral en la infancia. Se explicó por qué es una herramienta que sirve en los procesos de formación moral, asunto que se precisó en el capítulo cuatro, con la mención de algunos estudios hechos en torno al papel de lectura en la formación del individuo, también con el examen al concepto de *imaginación narrativa* que propone Martha Nussbaum y, también, refiriendo propuestas teóricas como la de Bruno Bettelheim y Edward Casey, que tratan el tema de la imaginación y su relación con los procesos cognitivos que permiten a los niños reflexionar en torno a cuestiones morales, comprender asuntos complejos de la realidad, formar sus sentimientos y emociones, desarrollar comportamientos virtuosos y establecer relaciones interpersonales basadas en el reconocimiento, para, de este modo, formarse como sujetos moralmente autónomos.

Los aspectos del desarrollo moral infantil que la imaginación y la literatura infantil permiten conducir, fueron tratados a lo largo de este trabajo bajo un esquema argumentativo que partió de comprender la formación moral desde la

socialización y los mecanismos que la educación emplea para forjar sujetos morales, para luego pasar a profundizar sobre el tema de la autonomía moral en relación con las características del desarrollo infantil.

Las dificultades que presenta concebir la autonomía moral en la infancia desde un enfoque racional nos condujo a entender lo moral en los niños desde una perspectiva que considera aspectos como el entorno social, las relaciones interpersonales, las experiencias cotidianas, las emociones y sentimientos de los individuos, y el tipo de comportamientos que estos tienen en su relación con quienes le rodean y el ambiente en que se desarrollan. Para tratar de caracterizar lo moral en la infancia se especificaron algunos elementos tomados, principalmente, del análisis sociológico de Émile Durkheim de lo que llama la *educación moral*, como también con del análisis sobre la virtud y el comportamiento virtuoso que ofrece Aristóteles.

Esta consideración de lo moral que supera el tradicional enfoque racionalista se centra en los aspectos sociales, emocionales y del comportamiento en los que se involucran los individuos. A partir de esta concepción es posible concebir un sujeto moral complejo que no se reduce a los aspectos racionales bajo los cuales sustenta sus juicios y acciones morales, sino que se representa moralmente en los diferentes aspectos que integran su vida: sus emociones, relaciones, su visión del mundo, sus gustos, actividades, entre otros.

Si bien se enfatizó en la importancia de concebir lo moral desde otros aspectos, aparte del racional, se señalaron las características principales de la moral racional, en lo relativo a la autonomía del individuo, el ejercicio de la libertad, la constitución del juicio, la noción del deber, y los mecanismos de formación como la disciplina y la autoridad. Describir las características de lo moral en la infancia sirvió para entender que el sujeto moral se constituye no sólo mediante la razón, sino de toda una serie de factores relacionados con el ámbito social, como el tipo de acciones, las relaciones con otras personas, las ideas, sentimientos y emociones que afronta el individuo socialmente desde que nace, en su niñez, mientras crece, y como adulto.

Se trató así de comprender lo moral como una cuestión social, señalando que los individuos tienen una serie de vínculos que son parte constitutiva de su ser, sobre todo en lo relacionado con su moralidad. Se observó, entonces, que más que sujetos morales somos seres humanos. Como lo plantea Rorty, atribuir la moralidad a la razón resulta prepotente y excluyente; ésta se convierte en un atributo diferenciador, ya que no le es imputable a todo ser humano. Los niños, las personas con discapacidades cognitivas, aquellas con culturas y visiones diferentes del mundo, incluso, según los argumentos radicales de algunos, las mujeres, por carecer de razón, quedarían excluidos de lo que se concibe, desde esta perspectiva, como moral. De ahí la importancia de las definiciones y descripciones de la moral que reconocen los diferentes elementos y condiciones que hacen parte de lo que se puede entender como moral para el individuo o para la sociedad.

Rorty lleva este enfoque más allá y además de reconocer la necesidad de entender los asuntos morales a partir de elementos relacionados con los sentimientos, el reconocimiento o la formación, plantea que concebir lo moral de esta manera nos permitiría redefinir lo humano, para, de este modo, “eludir la pregunta « ¿Cuál es nuestra naturaleza?» y sustituirla por « ¿Qué podemos hacer de nosotros mismos?»” (1998: 120). Se trata, entonces, según Rorty, de dar un sentido a nuestras acciones morales en la realidad, en relación con nuestra cotidianidad, los lazos afectivos, la compasión hacia los otros y las historias acerca de ellos que podemos conocer, que nos conectan con un sentido de humanidad verdadero, no uno que trata de imponer una característica como la racionalidad, que permite el señalamiento y la exclusión frente a los casos que no son acordes con ella.

En el capítulo IV, finalmente, como ya se mencionó, se abordó el tema de la imaginación y los usos de la literatura, en relación con la formación moral en la infancia. Con la referencia a algunos *Cuentos de los hermanos Grimm* se mostró la literatura infantil como una herramienta que sirve a los objetivos de la educación moral, que fueron expuestos en los capítulos precedentes. Este último capítulo presentó los cuentos infantiles como un material de formación complejo, cuya utilidad no se reduce al entretenimiento de los niños. Según se pudo ver, con algunos de los *Cuentos de los hermanos Grimm*, la literatura infantil permite

abordar temas complejos de la moral y sirve para explicar y ejemplificar asuntos importantes de las teorías morales. Los cuentos infantiles, como lo señala Bettelheim, tienen elementos que cumplen una función formativa para los niños en lo moral. Estos cuentos generan procesos de reflexión en los niños que involucran su imaginación, y motivan sentimientos de compasión y empatía, que asimilan en su vida y sus acciones.

Además del desarrollo teórico con el que se abordó el tema de la educación moral en la infancia y su relación con la literatura infantil, en este trabajo se sugirieron algunas posibilidades prácticas relacionadas con el tema de la formación, que posibilita el uso pedagógico de los cuentos infantiles. Aunque este tema no se tocó de manera directa, se hicieron algunas aproximaciones que podrían ser objeto de análisis para futuros trabajos de investigación que tengan pretensiones prácticas. En tales trabajos se podría explorar con más detalle, bajo un minucioso análisis de contenido, los elementos fundamentales de los cuentos, teniendo como guía el trabajo de Vladimir Propp que fue mencionado en el capítulo cuatro; también se podría analizar la manera como los niños se aproximan a la lectura de cuentos en contextos reales determinados.

Se debe entender que los cuentos son una herramienta pedagógica, pero pueden convertirse en un arma ideológica. De ahí la necesidad de un riguroso análisis y uso de ellos. Ya que hacer censura sobre la lectura de ciertos cuentos resulta inapropiado, se deben promover procesos de reflexión en torno a ellos que lleven a una adecuada comprensión; es decir, a su asimilación en relación con valores y procesos adecuados de formación.

Bibliografía.

- Ackrill, J.L. (1984). *La filosofía de Aristóteles*. Caracas: Monte Ávila Editores.
- Arendt, H. (1961). *Between past and future. Six exercise in political thought*. New York: The Viking press.
- Aristóteles. (1974). *Poética de Aristóteles*. Madrid: Editorial Gredos.
- Aristóteles. (1998). *Ética Nicomáquea. Ética Eudemia*. Madrid: Editorial Gredos.
- Aristóteles. (2004). *Política*. Madrid: Editorial Tecnos.
- Baier, A. (1980). Master passions, en A. O. Rorty (ed.), *Explaining emotions*, (pp. 403-423). Los Ángeles, California: University of California Press.
- Beltre, A. (2012, 25 de Junio). Por 5 pesos madre quema manos a hijo de cinco años. *Noticias Sin*. Recuperado de: <http://www.noticiassin.com/2012/06/por-rd5-madre-quema-manos-a-hijo-de-cinco-anos/>
- Berger, P. y Luckmann, T. (1979). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Bettelheim, B. (2002). *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*. Barcelona: Crítica.
- Carroll, N. (2002). *The Wheel of virtue: art, literature, and moral knowledge*, 60(1), 3-26.
- Cartagena, A., Orozco, A. y Lara, C. (2010). Caracterización psicológica de menores condenados por homicidio doloso en Medellín y Valle de Aburrá durante 2003-2007. *Revista CES Psicología*, 3(1), 64-82.
- Casey, E. (1975). Imagination and repetition in literature: A reassessment. *Yale French studies*, (52), 249-267.
- Casey, E. (1981). Literary description and phenomenological method. *Yale French Studies*, (61), 176-201.

- Casey, E. (2000). *Imagining. A phenomenological study*. Bloomington, IN: Indiana University Press.
- Challenger, D. F. (1994). *Durkheim through the lens of Aristotle: Durkheimian, postmodernist and communitarian responses to the enlightenment*. Oxford: Rowman & Littlefield Publishers, Inc.
- Dégh, L. (1979). "Household tales" and its place in the household: The social relevance of a controversial classic. *Western folklore*, 38(2), 83-103.
- Duna, J., Brown, J.R. y Maguire, M. (1995). The development of children's moral sensibility: Individual differences and emotions understanding. *Development Psychology*, 31(4), 649-659.
- Durkheim, E. (1990). *Educación y pedagogía: Ensayos y controversias*. Bogotá: ICFES y Universidad Pedagógica Nacional.
- Durkheim, E. (1996). *Educación y Sociología*. Barcelona: Península.
- Durkheim, E. (2002). *La educación moral*. Madrid: Trotta.
- Durkheim, E. (2006). *El suicidio*. México, D. F.: Editorial Éxodo.
- Foucault, M. (1992). *Microfísica del poder*. Madrid: Ediciones La Piqueta.
- Foucault, M. (1978). *Vigilar y Castigar: Nacimiento de la prisión*. México: Siglo Veintiuno Editores.
- Foucault, M. (2000). The political technology of individuals, en P. Rabinow (ed.), *Essential work of Foucault 1954 – 1984, Vol. 3: Power*, (pp.403-417). New York: The New Press.
- Gibas, J.C. y Steven V. S. (1985). Moral development "versus" socialization. *American psychologist*, 40(10), 1071 – 1080.
- Gilligan, C. (1994). *La moral y la teoría: Psicología del desarrollo femenino*. México D.F.: Fondo de Cultura Económico.

- Greenspan, P.S. (1995). *Practical guilt: moral dilemmas, emotions, and social norms*. N.Y.: Oxford University Press.
- Grimm, J. y Grimm W. (2001) *Cuentos*. Madrid: Alianza Editorial.
- Haksar, V. (1998). Moral agents [version electronica], en E. Craig (ed.), *Routledge Encyclopedia of Philosophy*, Version 1.0. London: Routledge.
- Hall, R.T. (1991). Communitarian ethics and the sociology of morals: Alasdair MacIntyre and Emile Durkheim. *Sociological Focus*, 25(2), 93-104.
- Herrera, M. (1995). Los recursos de la ficción y los usos morales de la literatura. *Isegoría*, (11), 144-203.
- Herrera, W. (2005). Una defensa de la interpretación constructivista de la teoría moral kantiana, en W. Herrera y C. de Gamboa (ed.), *Kant: Defensa y límites de la razón*, (pp.99-116). Bogotá: Universidad del Rosario.
- Honneth, A. (1997). *La lucha por el reconocimiento. Por una gramática moral de los conflictos sociales*. Barcelona: Crítica.
- Instituto Colombiano de Bienestar Familiar [ICBF] (2012). Adolescentes en conflicto con la ley: Sistema de responsabilidad penal para adolescentes. *Observatorio de la niñez*, (1).
- Kant, I. (1960). *Crítica de la razón pura*, 2v. Buenos Aires: Editorial Losada.
- Kant, I. (2002). *Fundamentación para una metafísica de las costumbres*. Madrid: Alianza editorial.
- Kant, I. (2004). *Tratado de pedagogía*. Santiago de Cali: Departamento de filosofía- Universidad del Valle.
- Kenny, A. (2003). *Action, emotion and will*. N.Y.: Routledge & Kegan Paul.
- Kohlberg, L., Hersh, R. (1977). Moral development: A review of the theory. *Theory and practice*, 16(2), 53-59.

- Kohlberg, L., Power, C. y Higgins, A. (1997). *La educación moral según Lawrence Kohlberg*. Barcelona: Gedisa.
- Kristjánsson, K. (2005). “Emotional intelligence” in the classroom? An Aristotelian critique. *Educational philosophy and theory*, 37(4), 39-56.
- Lear, J. (1994) *Aristóteles: El deseo de comprender*. Madrid: Alianza Editorial.
- Lewis, C.S. (1982). *Crítica literaria: un experimento*. Barcelona: Antoni Bosch, editor.
- Lewis, C.S. (2004). *De este y otros mundos: Ensayos sobre literatura fantástica*. Barcelona: Alba editorial.
- Lipkin, Lisa. (2008). *Aprender a educar con cuentos*. México D.F.: Paidós.
- Luuch, G. (2003). *Análisis de narrativas infantiles y juveniles*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla – La Mancha.
- MacIntyre, A. (2004). *Tras la virtud*. Barcelona: Crítica.
- Margalit, A. (1997). *La sociedad decente*. Barcelona: Paidós.
- Martin, A.C. (1994) (Ilustración). *Un tesoro de cuento de hadas*. Oxford: Transedition. Español (spa) Ed exclusiva para D-S Max.
- Mead, G.H. (1973). *Espíritu, persona y sociedad: Desde el punto de vista del conductismo social*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Meet, M. (1982). What counts as evidence in theories of children’s literature? *Theory into practice*, 21(4), 284-292.
- Moran, R. (1994). The expression of feeling in imagination. *The philosophical review*, 103(1), 75-106.
- Nussbaum, M.C. (1992). *Love’s knowledge. Essays on philosophy and literature*. N.Y.: Oxford University Press.
- Nussbaum, M.C. (1995). La imaginación literaria en la vida pública. *Isegoría*, (11), 42-80.

- Nussbaum, M.C. (1996). *The therapy of desire: Theory and practice in Hellenistic ethics*. Princeton, N.J.: Princeton University Press.
- Nussbaum, M.C. (1997). *Justicia poética: la imaginación literaria y la vida pública*. Barcelona: Andrés Bello.
- Nussbaum, M.C. (1998). Morality and emotions [versión electrónica], en E. Craig (ed.), *Routledge Encyclopedia of Philosophy*, Version 1.0. London: Routledge.
- Nussbaum, M.C. (2000). *Cultivating humanity: a classical defense of reform in liberal education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Nussbaum, M.C. (2003). *La terapia del deseo: teoría y práctica en la ética helenística*. Barcelona: Paidós.
- Nussbaum, M.C. (2004). *La fragilidad del bien: Fortuna y ética en la tragedia y la filosofía griega*. Madrid: A. Machado Libros.
- Nussbaum, M.C. (2008). *Paisajes del pensamiento. La inteligencia de las emociones*. Barcelona: Paidós.
- Petit, M. (2013). *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Piaget, J. (2001). *Inteligencia y afectividad*. Buenos Aires: Aique.
- Piaget, J. (1983). *Psicología y pedagogía*. Madrid: Sarpe.
- Piaget, J. (1999). *Play, dreams and imitation in childhood*. London: Routledge.
- Pratt, M.W., Norris, J.E., Arnold, M.L., Filyer, R. (1999). Generativity and moral development as predictors of value-socialization narratives for young persons across the adult life span: From lessons learned to stories shared. *Psychology and aging*, 14(3), 414-426.
- Propp, V. (1977). *Morfología del cuento*. Madrid: Editorial Fundamentos.
- Rawls, J. (1973). *A theory of justice*. New York: Oxford University Press.
- Rawls, J. (2001). *Lecciones sobre la historia de la filosofía moral*. Buenos Aires: Paidós.

- Rebel, H. (1988). Why not “Old Marie”... or someone very much like her? A reassessment of the question about the Grimm’s contributors from a social historical perspective. *Social history*, 13(1) 1-24.
- Rest, J., Turiel, E., y Kohlberg, L. (1969). Level of moral development as a determinant of preference and comprehension of moral judgment made by others. *Journal of personality*, 37(2) 225-253.
- Rodari, G. (2005). *Gramática de la fantasía*. Bogotá: Panamericana editorial.
- Rorty, R. (1995). Derechos humanos, racionalidad y sentimentalismo. *Praxis filosófica. Ética y Política*. (5).
- Rorty, R. (1998). Derechos humanos, racionalidad y sentimentalidad, en S. Shute y S. Hurley (ed.), *De los derechos humanos: las conferencias Oxford Amnesty de 1993*, (pp. 117-136). Madrid: Trotta.
- Saborío, C. (2010). Análisis de caso: factores que influyeron una adolescente en la comisión del acto homicida. *Revista costarricense de psicología*, 29(44), 49-63.
- Schutz, A. (2003). *El problema de la realidad social*. Madrid: Amorrorrtu.
- Sherman, N. (1997). *Making a necessity of virtue: Aristotle and Kant on virtue*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Skolnick, A. (1975). The limits of childhood conception of child development and social context. *Law and contemporary problems*, 39 (3), 38-77.
- Slote, M. (1998). Moral Psychology [versión electrónica], en E. Craig (ed.), *Routledge Encyclopedia of Philosophy*, Version 1.0. London: Routledge.
- Smith, A. (1997). *La teoría de los sentimientos morales*. Madrid: Alianza Editorial.
- Sutherland, M.B. (1971). *Everyday imagining and education*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Tatar, M. (1999). *The classic fairy tales*. New York: Norton & Company.

- Taxel, J. (1986). Experience in children's fiction: Controversies surrounding award winning books. *Curriculum inquiry*, 6(3), 245-281.
- Taxel, J. (1988). Children's literature: Ideology and response. *Curriculum inquiry*, 18(2), 217-229.
- Taylor, C. (1996). *Las fuentes del yo: La construcción de la identidad moderna*. Barcelona: Paidós.
- Tietjens, D. (1994). *Subjection & Subjectivity: Psychoanalytic feminism & moral philosophy*. N.Y.: Routledge.
- Tugendhat, E. (1993). *Lecciones de ética*. Barcelona: Gedisa.
- Vygotski, L.S. *El desarrollo de los procesos superiores*. Barcelona: Crítica.
- Wallace, J. (1998). Moral Sentiments [version electronica], en E. Craig (ed.), *Routledge Encyclopedia of Philosophy*, Version 1.0. London: Routledge.
- Waldrom, J. (2005). Moral autonomy and personal autonomy, en J. Christman y J. Anderson. *Autonomy and the challenges to liberalism: New Essays*, (pp. 307-329). New York: Cambridge University Press.
- Wallwork, E. (1985). Sentiments and structure: A durkheimian critique of Kohlberg's moral theory. *Journal of moral education*, 14(2), 87-101.
- Wartenberg, T. (2009). *Big ideas for little kids: Teaching philosophy through children's literature*. Maryland (USA): Rowman & Littlefield education.
- White, J. (1998). Moral Education [version electrónica], en E. Craig (ed.), *Routledge Encyclopedia of Philosophy*, Version 1.0. London: Routledge.
- Wringe, C. (2005). Three approach to moral education, en R. Garden, J. Cairns, D. Lawton. *Education for values: Morals, ethics and citizenship in contemporary teaching*, (pp. 37-48). London: Taylor & Francis e-Library.
- Ziegler, F. (2005). How does narrative cue children's perspective taking. *Developmental Psychology*, 41(1), 115-123.

