

LITERATURA, EDUCACIÓN MORAL Y PSICOANÁLISIS

Texto recibido: 8 de diciembre de 2014
Texto aprobado: 23 de febrero de 2015

Por Mtra. Fernanda Clavel de Kruff*
Universidad Autónoma Metropolitana,
Unidad Iztapalapa



Fotografía: "La biblioteca" Archivo Histórico del Colegio de Ciencias y Humanidades. S.C.I. 2013

Resumen

El objetivo principal de este trabajo es analizar las razones por las que la literatura es una herramienta de gran importancia para coadyuvar en la educación moral de personas de distintas edades, desde la niñez hasta la adultez. Para lograr este objetivo, primero se identifican y describen las capacidades que la educación moral en general necesita cultivar, y que la literatura como su instrumento puede favorecer, siguiendo los lineamientos de la filósofa Martha C. Nussbaum. En segundo lugar se explican, recurriendo al psicoanálisis, los factores psíquicos que durante el desarrollo infantil pueden propiciar o entorpecer la construcción de las capacidades mencionadas, con el fin de entender por qué y cómo la literatura puede emplearse como instrumento para favorecerlas.

Palabras clave: literatura, educación moral, Nussbaum, psicoanálisis.

Abstract

The main goal of this paper is to analyze why literature is such a relevant tool to contribute to the moral education of people of different ages, since childhood to adulthood. In the first place, in order to achieve this goal, the abilities which generally need to be developed by the moral education are identified and described. Literature may be used as an instrument in order to enhance these abilities, all this according to philosopher Martha C. Nussbaum. In the second place, psychic elements which may either foster or hinder the construction of the above mentioned abilities during child development are explained, turning to psychoanalysis, in order to understand how and why literature may be used as an instrument to enhance these abilities.

Key words: *literature, moral education, Nussbaum, psychoanalysis.*

* Maestra en Filosofía de la Ciencia por parte de la Universidad Autónoma Metropolitana y Maestra en Teoría Psicoanalítica por parte del Centro de Investigaciones y Estudios Psicoanalíticos. Es profesora-investigadora del Departamento de Filosofía de la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Iztapalapa. <fernandaclavel@hotmail.com>

El objetivo principal de este artículo es analizar las razones por las que la literatura es una herramienta de gran importancia para la educación moral, del niño al adulto. Existen diferentes concepciones de lo que es la educación moral, por lo que aclaro que aquí partiré de una concepción que implica, aunque no se reduce a, una formación del carácter en favor de una *vida floreciente*, una vida verdaderamente humana a la que los antiguos griegos llamaban *eudaimonía*.¹ Una vida de este tipo constituye la base de lo que es deseable moralmente. Una concepción de la educación moral que tiene esta perspectiva, pertenece a una tradición que se remonta a Aristóteles (Puig, 1996), y en la filósofa Martha C. Nussbaum tiene a una de sus exponentes actuales.

Del enfoque de esta filósofa norteamericana nutriremos nuestro marco teórico en los siguientes aspectos:

- a) Asumiré su tesis de que la educación moral no consiste sólo en aprender a obedecer reglas, sino que requiere del cultivo de ciertas capacidades como, por ejemplo, la capacidad de imaginar la experiencia de otros seres humanos, de sus sufrimientos, la capacidad de interesarse en los demás, e incluso la capacidad de sentir amor. (Nussbaum, 2001: 429, 433)
- b) Emplearé la concepción de Nussbaum para identificar aquellas capacidades del ser humano que son necesarias para una vida floreciente y que pueden ser cultivadas a través de la educación moral.
- c) Adoptaré su propuesta de que la literatura puede usarse como instrumento para la educación moral, al fortalecer las capacidades mencionadas anteriormente.
- d) Nussbaum ha integrado las emociones al psicoanálisis como parte de su concepción teórica, al analizar la influencia del desarrollo infantil en un punto que considera clave para el desarrollo de la moralidad. Retomaré al psicoanálisis para explicar la manera en que el desarrollo infantil repercute en la formación tanto de las capacidades emocionales como de otras capacidades necesarias para el desarrollo de la moralidad.

El orden de exposición será el siguiente:

- 1) En la primera sección, identificaré y describiré qué capacidades es deseable fomentar desde la perspectiva de Nussbaum para una vida floreciente, base de la moralidad. Ello nos permitirá tener claro uno de los objetivos de la educación moral y de la literatura como su instrumento, a saber, el fortalecimiento de dichas capacidades.
- 2) En la segunda sección analizaré, atendiendo al psicoanálisis, la

¹ También me referiré a la *eudaimonía* como una vida buena y plena.

manera en que las vicisitudes del desarrollo infantil tiene repercusiones en la construcción de las capacidades necesarias para una vida plena y, en consecuencia, en la formación de la moralidad. Esto ayudará a entender mejor, en la sección siguiente, cómo y por qué la literatura puede emplearse para fortalecer dichas capacidades.

3) En la tercera sección, examinaré las razones por las que la literatura puede emplearse para la construcción de las capacidades mencionadas. Para ello, atenderé tanto a las razones ofrecidas por Nussbaum como a las del psicoanalista Bruno Bettelheim.

Capacidades centrales para una vida floreciente

En *Paisajes del pensamiento* (2001), Nussbaum propone una serie de diez capacidades centrales del ser humano que son imprescindibles para lograr una *vida floreciente*, una vida buena para el ser humano. Estas capacidades son valores que tienen un carácter transcultural y universal, que forman un núcleo básico necesario para lograr una vida plena y digna.² Una vida de este tipo es lo que constituye la base en que descansa la moralidad; para Nussbaum, ésta involucra tener respeto por la humanidad y consideración por la condición de los otros y sus necesidades (2001: 252-53), además su enfoque se guía por el principio de que cada persona es un fin en sí mismo. (Nussbaum, 2011:55)

Las diez capacidades propuestas por Nussbaum tratan los siguientes aspectos: 1) la duración de la vida, 2) la salud física, 3) la integridad física, 4) los sentidos, imaginación y pensamiento, 5) las emociones, 6) la razón práctica, 7) la afiliación, 8) la relación con otras especies, 9) el juego y 10) el control sobre el propio entorno.³ La formación de las capacidades que se refieren a los puntos 4, 5, 6 y 7 son las que una educación moral debe atender especialmente. A continuación me referiré más ampliamente a estas capacidades, atendiendo a las descripciones de Nussbaum.

Las capacidades que se refieren al área de *los sentidos, la imaginación y el pensamiento* son las siguientes:

La capacidad de emplear los sentidos, de imaginar, de pensar y de razonar, así como de hacer todo esto de una forma “verdaderamente humana”, es decir, de manera moldeada y cultivada por una educación adecuada [...] la capacidad de usar la imaginación y el pensamiento en relación con la experiencia y la producción de acciones y obras religiosas,

² Cabe aclarar que para Nussbaum, aunque estos valores son imprescindibles para alcanzar una vida floreciente no agotan su significado, porque cada ser humano completa éste de manera individual.

³ La descripción completa de cada una de las capacidades puede consultarse en Nussbaum, 2001: 461-463.

literarias, musicales, etc., que sean producto de la propia elección.[...] La capacidad de tener experiencias placenteras y de evitar aquellos dolores que no tengan contrapartidas beneficiosas. (2001: 462)

Esta área involucra capacidades cognitivas como las de pensar, experimentar, reflexionar e imaginar. Para éstas, como para el resto de las capacidades que abordaremos, Nussbaum piensa que se requiere un umbral mínimo necesario de ellas para que un ser humano tenga una vida plena. Así, una persona que sufra de una forma severa de discapacidad mental o de una demencia senil avanzada, no tiene una vida floreciente ni plenamente humana. Además, si no se tiene un umbral mínimo de estas capacidades cognitivas, tampoco se podrá tener una comprensión de los semejantes, no será posible ponerse en el lugar del otro, ni tener respeto por los demás, porque todo esto requiere de una capacidad de imaginación y reflexión.

Respecto al área de las *emociones*, nuestra filósofa se refiere a las siguientes capacidades:

La capacidad de sentir apegos hacia cosas y personas que están fuera de uno mismo; amar a los que nos aman y cuidan de nosotros, sufrir por su ausencia; en general, amar, sufrir, experimentar nostalgia, gratitud y cólera justificada. No ver el propio desarrollo

emocional asolado por el miedo y la ansiedad. [...] (2001:462)

En primer lugar es importante advertir que en el enfoque de Nussbaum las emociones son concebidas como entidades inteligentes, no como meras sensaciones o sentimientos. Dice nuestra filósofa:

las emociones son evaluaciones o juicios de valor, los cuales atribuyen a las cosas y a las personas que están fuera del control de esa persona, una gran importancia para el florecimiento de la misma. [Este planteamiento] contiene tres ideas relevantes: la idea de una *valoración cognitiva o evaluación*, la idea del *florecimiento propio o de los propios objetivos y proyectos importantes*, y la idea de la *relevancia de los objetos externos en tanto elementos en el esquema de los propios objetivos*. (2001:24)



Fotografía: "a boy and a window" (Temor) de irenaeus-h, Ene 5, 2009, www.freeimages.com

Las emociones encarnan tanto juicios acerca de la importancia de cosas y personas, como juicios acerca de lo que acontece en el mundo, por lo que tienen la posibilidad no sólo de ser irracionales, sino también racionales. Por ejemplo, una persona puede tener un miedo racional si la persona tiene el juicio de que hay algo que atenta contra su integridad y esto realmente es así, o un miedo irracional como es el caso de una fobia. Al respecto, Nussbaum comenta:

Para sentir temor, como ya Aristóteles percibió, debo creer que es inminente algún infortunio; que su carácter negativo no es trivial, sino serio; y que el impedirlo escapa a mi completo control. Para sentir ira debo poseer un conjunto de creencias aún más complejo: que se ha infligido un perjuicio, a mí o a alguien cercano a mí; que no se trata de un daño trivial, sino relevante; que fue realizado por alguien; probablemente que fue un acto voluntario. [...] Si yo descubriese que en realidad era B en lugar de A quien había realizado el daño, o que no se hizo de modo voluntario, o que no era tan grave, podría esperarse que, en consecuencia, mi cólera se modificase o aplacase. (2001:51)

Esta concepción de las emociones es sumamente importante para la educación moral porque implica que las emociones pueden modificarse y desarrollarse mediante la educación, pero no una educación que consista en reprimir impulsos o fuerzas irreflexivas puesto que las emociones no son tales, sino una educación basada en la reflexión porque las emociones encarnan pensamientos. Nussbaum comenta incluso que la moralidad no llegaría a existir sin las emociones (2001:257); esto es así, entre otras razones, porque son las emociones las que nos permiten valorar la importancia de otros seres humanos, de sentir respeto y empatía por ellos, de tener consideración por sus necesidades, etcétera. En consecuencia, resulta importante una educación moral que fomente el desarrollo de las emociones que favorecen este tipo de valores.

Uno de los ejemplos ofrecidos por Nussbaum de una emoción que funciona como guía ética es la *compasión*, que define como: “Una emoción dolorosa ocasionada por la conciencia del infortunio inmerecido de otra persona” (2001: 339). Para Nussbaum la compasión puede dirigirnos razonablemente bien en la identificación de valores reales, pues sentimos compasión por pérdidas de bienes verdaderamente básicos como “la vida, los seres queridos, la libertad, el alimento, la movilidad,

“Son las emociones las que nos permiten valorar la importancia de otros seres humanos, de sentir respeto y empatía por ellos, de tener consideración por sus necesidades.”

la integridad personal, la ciudadanía o el cobijo”. (2001: 416). Así, puede experimentarse compasión ante el infortunio de personas que no tienen las condiciones mínimas de alimentación, vivienda o salud, lo que a su vez puede ser una guía en la búsqueda de justicia social.

Por otra parte existen emociones como la vergüenza, el asco, la envidia o el odio intenso, que pueden obstaculizar el desarrollo de la vida ética. Por mi parte, sostengo que la educación moral también puede colaborar en la elaboración⁴ de las emociones que entorpezcan una vida plena; más adelante veremos que la literatura puede emplearse con este propósito.

Ya que las emociones están cargadas de un contenido cognitivo-evaluativo, el área que se refiere a ellas no puede desligarse del área que se refiere a las capacidades del pensamiento y la imaginación que vimos anteriormente.

Pasemos ahora al área de la *racionalidad práctica*. Para Nussbaum esta esfera se refiere a: . [...]” (2001:462). La racionalidad práctica implica que la persona es capaz de hacer elecciones acerca de su propia vida, por ejemplo, acerca de su salud física y psíquica, sobre su integridad o su relación con los demás. Para construir esta capacidad, la educación moral necesita propiciar que las personas, sean niños, adolescentes o adultos, no se sientan pasivos, como meros siervos dispuestos a obedecer, sino que sean capaces de tomar sus propias decisiones.

Por último, me referiré a las capacidades en la esfera que Nussbaum llama *afiliación*: “La capacidad de vivir con y hacia los demás, de reconocer y demostrar interés por otros seres humanos, de implicarse en diversas formas de interacción social; la capacidad de imaginar la situación de otra persona. [...]” (2001:463)

Dentro de esta esfera, Nussbaum también incluye las capacidades de tener respeto por uno mismo y de sentirse un ser digno cuyo valor es igual al de los demás.

Nussbaum piensa que cada una de las capacidades mencionadas, que pertenecen a cuatro esferas distintas, están profundamente interrelacionadas porque no pueden desarrollarse unas independientemente de las demás, por lo que la educación moral no puede favorecer únicamente a una de ellas sin atender al resto.

⁴ Por *elaboración* me refiero fundamentalmente al trabajo psíquico mediante el cual puede transformarse el significado de las experiencias emocionales, de tal manera que redunde en el fortalecimiento del sí mismo.

“La capacidad de formarse una concepción del bien y de implicarse en reflexiones críticas acerca de la planificación de la propia vida.”

Considero que cada una de estas capacidades pueden ser interpretadas también como cualidades del carácter, de tal manera que el objetivo de la educación moral puede concebirse como la formación de un carácter con dichas cualidades, las que a su vez conforman la base de la moralidad.

El desarrollo infantil y las capacidades centrales para una vida floreciente

En esta sección analizaré la manera en que el desarrollo infantil tiene repercusiones en la construcción de las capacidades necesarias para una vida plena, lo que finalmente trascenderá en la conformación de la moralidad. Esto tiene la finalidad de que, en la tercera sección, pueda entenderse mejor cómo y por qué la literatura puede emplearse como instrumento para fortalecer las capacidades mencionadas.

Para explicar la manera en que el desarrollo infantil afecta la formación de las capacidades que venimos tratando, me basaré en el psicoanálisis de las relaciones objetales de Donald W. Winnicott.

Desde sus orígenes freudianos el psicoanálisis concedía gran importancia al desarrollo infantil para la vida psíquica del adulto. Freud puso el acento en los avatares de la vida sexual infantil y en las fantasías que el pequeño desarrolla en relación con ella para explicar el funcionamiento de la mente adulta y la psicopatología. Por su parte, Donald Winnicott también fundó las explicaciones de estos fenómenos en la infancia, sin embargo, a diferencia del modelo freudiano, Winnicott concedió mayor importancia a la *primera* infancia y a las condiciones del medio ambiente para el desarrollo físico y mental del niño; además puso énfasis en aspectos del desarrollo que no tenían su centro en la sexualidad infantil *per se*, sino en el tipo de vínculo establecido entre el pequeño y sus cuidadores más cercanos, particularmente la madre.

El modelo winnicottiano postula que al principio el bebé tiene una percepción desorganizada de los estímulos internos y externos, y no se concibe a sí mismo ni a los objetos del mundo externo como entidades totales e integradas; en este sentido, se trata de entidades fragmentadas. Poco a poco, el niño logrará una organización e integración gracias a la función de sostenimiento o *holding* que brinda la madre (o la persona que se encuentra a su cuidado). Según Bleichmar y Liberman (1989:264), esta función es para Winnicott tanto física como psíquica; por una parte, se refiere a los cuidados físicos para cubrir las necesidades corporales del bebé; por otra parte, a los cuidados psíquicos para que el bebé pueda lograr la integración de sí mismo y de los objetos externos que están fragmentados. La función de *sostenimiento* no es sólo metafóricamente

ca, pues la madre sostiene literalmente al bebé en sus brazos; sin embargo, aun este sostén no se limita a una acción física sino que involucra los aspectos psíquicos, particularmente emocionales, pues hay muchas maneras en que una madre puede sostener a su bebé, por ejemplo, con amor, indiferencia o intolerancia. De la capacidad de la madre para contactarse emocionalmente con las necesidades del bebé, dependerá en gran medida el buen desarrollo psíquico de éste; si el sostenimiento (literal y metafórico) es suficientemente bueno, la mente del niño pasará de un estado de desintegración al de integración, es decir, a una representación adecuada de sí mismo



Fotografía: "Playing with Clay 12" by flaiivoloka, Abr 27, 2008, www.freeimages.com

(a la que Winnicott llama *self verdadero*) y de los objetos. Además introyectará a la madre como un *objeto bueno* que le brinda protección, seguridad, tolerancia a la ansiedad, una adaptación más objetiva al mundo, y que incluso favorecerá su autonomía.

Cuando repetidamente la madre no provee la protección necesaria a la frágil mente del bebé, cuando hay una inconstancia en el vínculo, cuando existen dificultades emocionales en el contacto, "El niño percibirá esta falla ambiental como una amenaza a su continuidad existencial." (1989:266) En este último caso, tenderá a percibir a la madre como un *objeto amenazante*, perdiendo con esto la confianza en ella y en sí mismo, lo que repercutirá en una representación inadecuada de sí mismo (llamado *self falso*) y de los objetos. Otras consecuencias que pueden presentarse por estas fallas ambientales son ansiedad constante; sensaciones de inexistencia, vacío o futilidad; fragilidad de la autoestima; sentimientos persecutorios.

El *déficit* en el desarrollo infantil repercute en las cuatro capacidades centrales que revisamos en la sección anterior. Por ejemplo, se dificultará la evolución de emociones como la gratitud y la compasión, mientras que se favorecerá el desarrollo de emociones como el resentimiento, la vergüenza y la envidia.

El *déficit* también dificultará el desarrollo de la capacidad de racionalidad práctica porque la persona no tendrá confianza en sí misma, ni una autoestima adecuada, lo que entorpecerá su capacidad de elección en

la conformación de su plan de vida; incluso repercutirá en su concepción del bien, ya que con un *déficit* en el desarrollo no se consolida la introyección de un objeto bueno, lo que tiene como consecuencia una concepción distorsionada de sí mismo, del mundo y de lo que es verdaderamente valioso. Cuando la madre (o la persona que esté al cuidado) deja de atender las necesidades del niño, cuando predomina la imposición de sus propias condiciones sobre éste, y cuando el niño se ve en la necesidad de someterse y acatar para sobrevivir psíquicamente, quedan afectados sus intentos de individuación y autonomía.

Una mente que no logra una buena integración y que no desarrolla la confianza en las personas que lo criaron, tenderá a establecer relaciones deficientes con otras personas en el futuro, afectando la capacidad de afiliación, es decir, la capacidad de vivir con y para los demás, de reconocer y demostrar interés por otros seres humanos, de implicarse en diversas formas de interacción social y de imaginar la situación de otra persona.

Winnicott descubrió que una forma que el niño tiene para desarrollarse cognitiva y emocionalmente, de lograr el crecimiento de un *self verdadero*, de lidiar con los conflictos psíquicos y las fallas ambientales, es a través de los objetos transicionales. Un *objeto transicional* es la representación de un objeto que en la vida real tiene gran importancia para el niño, como su madre. Puede ser por ejemplo un osito, o una manta por la que el pequeño desarrolla un gran apego. Este objeto es de gran importancia porque permite al niño “la elaboración de los sentimientos de pérdida frente a la separación con la madre” (citado en Bleichmar y Leiberman, 1989:270); posibilita esta *elaboración* porque el objeto simboliza a la madre, pero lo hace de tal forma que el niño siente que tiene derecho de posesión sobre el objeto, con lo que puede disponer de él tanto para sentirse protegido y amado, como para expresar sus sentimientos agresivos; además permite al niño desplegar sus fantasías, por lo que aunque el objeto proviene del exterior no es totalmente un objeto externo, está impregnado de imaginación, es una especie de híbrido entre lo externo y lo interno. De esta manera, el niño logra transformar el significado de sus experiencias emocionales, propiciando un crecimiento psíquico.

Bleichmar y Leiberman (1989:271) comentan que para Winnicott el objeto transicional favorece que el niño instaure en

su interior un objeto bueno. Como vimos, esto tiene consecuencias fundamentales para la confianza del niño en el mundo y en sí mismo, para la autoestima, la seguridad, para una adaptación más objetiva al mundo, para la autonomía, para la relación con los otros, etcétera.

Bleichmar y Leiberman comentan que en un paso posterior del desarrollo el niño abandonará el objeto transicional, diversificando sus objetos transicionales, quedando finalmente un espacio en la mente del individuo en el que se desarrollan sus capacidades creativas, un espacio intermedio entre lo interno y lo externo llamado *espacio potencial*. Pienso que esto debe entenderse de la siguiente manera: el pequeño inicia con un objeto transicional que se materializa en un osito de peluche, un trapito, u otro objeto material; posteriormente se abandona este objeto y es sustituido por otros objetos que pueden tener o no una base material, es decir, puede tratarse de objetos abstractos pero que continúan teniendo la función de desarrollar la fantasía y la creatividad, que también continúan ofreciendo la posibilidad de lidiar con los conflictos psíquicos y favorecer la consolidación del *self* verdadero. Finalmente se da lugar al espacio potencial, que no es un lugar físico, sino una manera de metaforizar la capacidad para fantasear y crear sin perder el contacto con la realidad. Por ello en el espacio potencial se desarrollan el arte, la ciencia y otras actividades creativas; como el espacio potencial es el heredero del objeto transicional, también actividades como la ciencia y el arte posibilitan la función de elaborar, es decir, de transformar las experiencias emocionales en favor del crecimiento psíquico, del fortalecimiento de un *self* verdadero. Esto será de interés para la propuesta de la literatura como herramienta para la educación moral que trataremos en la tercera sección, porque la literatura puede constituir un espacio potencial.

A continuación veremos dos casos clínicos relatados por Winnicott para ilustrar cómo un déficit en el desarrollo puede obstaculizar las capacidades centrales para tener una vida floreciente, base de la moralidad.

En el primer caso, una amiga de Winnicott le consultó acerca de los problemas de su hijo; se trataba de un niño que robaba compulsivamente, tanto en su casa como fuera de ella, hasta el grado de convertirse en un problema de conducta grave. De otros datos que menciona nuestro autor en su relato, puede inferirse que aunque el niño vivía en

un buen hogar, la dedicación de los padres a sus profesiones había dificultado el contacto afectivo con su hijo. Por motivos excepcionales, Winnicott no puede atender al niño, entonces recomienda a su amiga lo siguiente: “Dígale que usted sabe que él no roba porque desee o necesite lo que roba, sino porque busca algo a lo que tiene derecho: está formulando una demanda a su madre y su padre, pues se siente privado de su amor.” (1956:145)

La madre lo hizo así con un lenguaje comprensible y amoroso, buscando el momento más oportuno. Cuando la madre le preguntó a su hijo si él pensaba que no lo amaban, el niño respondió que no se sentía muy amado. Esta respuesta produjo en la madre una gran impresión porque realmente no esperaba esta respuesta; a partir de entonces, estuvo más atenta a las necesidades de su hijo. Más tarde le escribe una carta a Winnicott donde le informa que los robos habían cesado por completo.

A través de este caso puede comprenderse mejor de qué manera un *déficit* ambiental condujo a un problema de desarrollo psíquico de este niño, de tal forma que se obstaculizó el desarrollo de sus capacidades, particularmente la capacidad de racionalidad práctica que implica formarse una concepción del bien. No bastaba con que el niño supiera que no era correcto robar, era necesario que cobrara conciencia de por qué lo hacía, aparte de que se sintiera amado, sólo así podía dejar de robar. Esto

implica que la educación moral no se refiere a la imposición de normas de conducta, sino a un trabajo de comprensión de la propia situación vital junto con una forma de reparar el *déficit*. El caso planteado es relativamente sencillo, pues el chico vivía en términos generales en un buen hogar, pero uno puede imaginar las dificultades de niños con mayores carencias en su desarrollo, lo que repercute en su capacidad para formarse una concepción del bien y para desarrollar el resto de las capacidades o las cualidades del carácter necesarias para una vida floreciente.

Otro caso clínico de Winnicott es citado por Nussbaum (2001:226 y ss.) para explicar con mayor profundidad de qué manera las deficiencias en el desarrollo pueden obstaculizar las capacidades para una vida buena. Se trata de B., un joven estudiante de medicina que tenía problemas para relacionarse con otras personas, al grado de no poder describir adecuadamente cómo era su propia esposa; no consideraba a las personas interesantes por sí mismas, ni tenía miramientos por las necesidades de los otros. Era un hombre de personalidad rígida, de exagerada solemnidad, perfeccionista, que vigilaba constantemente lo que pensaba y lo que decía, por lo que tenía una dificultad para expresar sus pensamientos.

Desde su niñez había sido sometido a una educación insensible y rígida por parte de una madre que le exigía perfección y que consideraba cualquier necesidad de la criatura como un signo de imperfección. A partir de estas exigencias primarias, B. llegó

a formarse la idea de que lo que cualquier persona esperaba de él era perfección, y como no era perfecto pensaba que sería rechazado, lo que a su vez repercutía en que no podía confiar en los demás ni en sí mismo; esto es lo que había aprendido en la relación con su madre. Conforme avanzó el tratamiento, B. tomó conciencia de sus dificultades, al grado de decir a Winnicott: “Tengo la sensación de que está usted sacando a la luz un gran problema. Yo nunca llegué a convertirme en un ser humano. Me lo he perdido.” (citado por Nussbaum, 2001:227-28) Es claro entonces que B. no tenía una vida floreciente, plenamente humana, justamente por carecer de un umbral mínimo de algunas capacidades centrales.

A través de este caso puede comprenderse mejor la manera en que un sostenimiento deficiente crea una serie de obstáculos para el desarrollo de las capacidades centrales no sólo para el niño, sino también para el adulto. Así, B. no había podido desarrollar suficientemente sus capacidades cognitivas, emocionales, ni las capacidades de afiliación, ni de racionalidad práctica porque tenía dificultades para reconocer y demostrar interés por otros seres humanos, para imaginar la situación de otras personas, para hacer uso de su creatividad, para no verse asolado por el miedo y la ansiedad, para lograr una verdadera autonomía, etcétera. La moralidad requiere de cada una de estas ca-

pacidades, el *déficit* de ellas implica un déficit moral, por ejemplo, si no se puede reconocer ni tener interés por otros seres humanos, se viola un principio moral central en el enfoque de Nussbaum, el de que toda persona es un fin en sí mismo.

Durante su tratamiento, B. pudo enfrentar sus conflictos y elaborarlos a través de pensar en sus propias emociones, del aprendizaje de cómo establecer un contacto emocional profundo a través de su relación con Winnicott, de tolerar sus propios sentimientos de vergüenza por no ser perfecto, de emplear su imaginación para entender las necesidades y sentimientos de los demás a través de cuáles eran los de él mismo, etcétera. Todo ello redundaría finalmente en el desarrollo de una vida más plena y en la reelaboración de su propia moralidad.

Para Nussbaum la moralidad no debe imponer prohibiciones y exigencias agobiantes de perfección, como pudo ser en el caso de B., sino que tiene la función de sostener como una madre que “protege a la niña (o al ser humano) de sus imperfecciones, enseñándole que el mundo contiene posibilidades de perdón y de clemencia, y que es querida como una persona interesante y valiosa por sí misma”. (2001:251)

Si una persona no se siente amada y valiosa, tampoco podrá valorar realmente a los demás ni respetarlos por lo que realmente son.⁵

⁵ En algunos casos, la persona que no se ha sentido amada ni valorada puede sobrevalorar a otros, pero esto no es un signo de moralidad, sino de idealización patológica.

Termino esta sección señalando que, desde el punto de vista de Nussbaum, hay un apoyo mutuo entre la salud psicológica y el cómo debería ser la moral (2001:257).

3. La literatura como herramienta para la educación moral

En esta sección analizaré las razones por las que la literatura puede emplearse para coadyuvar en la construcción de las capacidades que son necesarias para una vida floreciente, en la que a su vez se funda la moralidad. Considero que la literatura puede hacerlo principalmente en dos sentidos: por una parte, ofreciendo condiciones para que estas capacidades se fortalezcan; por otra, lidiando con los obstáculos que repercuten en su deterioro, tales como las deficiencias que se presentan durante el desarrollo infantil y que influyen hasta la vida adulta; metafóricamente la literatura puede usarse, por un lado, para nutrir a las capacidades, y por otro, para combatir las plagas que las menoscaban.

Una de las razones que descubrimos en la obra de Nussbaum (2001:274) para explicar por qué la literatura puede emplearse para los cometidos mencionados es que constituye un *espacio potencial*. Como vimos en la sección anterior, el espacio potencial es el heredero del objeto transicional y, como él, tiene funciones múltiples: favorece la creatividad, el fantaseo; colabora en la introyección de un objeto bueno, que a su vez propicia la seguridad, autoestima y autonomía del sujeto; auxilia en la *elaboración* de las carencias y los conflictos psíquicos, etcétera.

En la sección anterior expuse dos ejemplos de casos clínicos en donde los pacientes pudieron hacer una *elaboración* de sus conflictos psíquicos, originados en las carencias de su desarrollo, a través del vínculo con otra persona, del niño con su madre, en el primer caso, y de B. con Winnicott, en el segundo. Tal proceso de elaboración incluyó: un análisis inteligente de las emociones, el ejercicio del pensamiento y la imaginación para encontrar un nuevo significado a sus experiencias, y una nueva comprensión de sí mismo. Este proceso también tuvo consecuencias en la manera de percibir a otros seres humanos y en la forma de vincularse con ellos. Permitió además la construcción de un objeto bueno interno y el fortalecimiento del *self* verdadero.

¿Cuál es la relación entre este proceso terapéutico de *elaboración* y la literatura? No sostengo que la literatura sea equivalente a una psicoterapia ni que pueda sustituirla, sin embargo pienso que es semejante a ella porque también favorece un trabajo de elaboración. Por ejemplo, la literatura puede ayudar al lector, como lo hace la psicoterapia, al enriquecimiento de la comprensión de sí mismo y de los demás, a la adquisición de nuevas experiencias, y a la resignificación de las experiencias previas mediante la imaginación, el pensamiento y el procesamiento inteligente de las emociones.



Fotografía: "Writing" by Mattox, Jul 16, 2009, www.freeimages.com

En la sección anterior observamos que cada una de las funciones del espacio potencial propicia a su vez la construcción de las capacidades centrales para una vida humana plena y, en consecuencia, para la moralidad. Como la literatura es un espacio potencial, cumple las funciones mencionadas y favorece la construcción de las capacidades centrales que pertenecen a las esferas de: los sentidos, imaginación y pensamiento; las emociones; la razón práctica y la afiliación.

Detengámonos ahora en la literatura infantil y adolescente. El psicoanalista Bruno Bettelheim (1975) mantiene que los cuentos de hadas⁶ son de gran utilidad para posibilitar al niño y al adolescente la comprensión de un confuso mundo interior. Piensa que su labor como psicoterapeuta y educador es la de ayudar al niño a encontrar un sentido en la vida, lo

⁶ Bettelheim se refiere a los cuentos de hadas tradicionales como *Hansel y Gretel*, *Blanca Nieves*, *Caperucita Roja*, *Jack y las habichuelas mágicas*, etcétera.

que me parece es una condición para el logro de una vida floreciente. Sostiene que los cuentos de hadas son un instrumento adecuado para el logro de sus objetivos porque cumplen con las características descritas a continuación:

Para que una historia mantenga de verdad la atención del niño, ha de divertirlo y excitar su curiosidad. Pero, para enriquecer su vida, ha de estimular su imaginación, ayudarle a desarrollar su intelecto y a clarificar sus emociones; ha de estar de acuerdo con sus ansiedades y aspiraciones; hacerle reconocer plenamente sus dificultades, al mismo tiempo que le sugiere soluciones a problemas que le inquietan. Resumiendo, debe estar relacionada con todos los aspectos de su personalidad al mismo tiempo; y esto dando pleno crédito a la seriedad de los conflictos del niño, sin disminuirlos en absoluto, y estimulando, simultáneamente, su confianza en sí mismo y en su futuro. (1975:11)

Aunque Bettelheim escribió lo anterior muchos años antes, e independientemente de que Nussbaum formulara su enfoque de las capacidades centrales, es claro que los requisitos que establece para las historias dirigidas a los niños favorecen las capacidades identificadas por Nussbaum de los sentidos, imaginación, pensamiento, y las capacidades sobre las emociones.

Respecto a la educación moral, Bettelheim piensa que la adquisición de reglas pierde sentido si no agrega algo importante a la vida de uno, por lo que si el cuento cumple con los requisitos mencionados anteriormente, favorece esta educación. Además los cuentos tienen las siguientes ventajas:

- 1) Hacen referencia a problemas humanos universales.
- 2) Presentan problemas éticos en forma concreta a través de historias de vida con las que el niño y el adolescente se pueden *identificar*. Observemos que esto favorece la capacidad de afiliación al desarrollar la capacidad de imaginar la situación de otra persona y de demostrar interés por ella.
- 3) Permiten el trabajo de la mente consciente del lector, pero también de la parte inconsciente de ella.
- 4) Presentan conflictos reales para los niños y los adolescentes. Contrariamente a lo que los padres suelen creer, Bettelheim sostiene que no debe apartarse a los niños de lo que más le preocupa, como por ejemplo sus ansiedades, los conflictos con sus padres, la rivalidad fraterna, las frustraciones narcisistas. Piensa que no debe mostrárseles sólo el lado bueno y placentero de la vida justamente porque la vida no es sólo eso y además porque los niños saben que no es

sólo eso, incluso saben que no son siempre buenos. Los cuentos de hadas ayudan en la *elaboración* de los conflictos infantiles y adolescentes porque presentan problemáticas existenciales y porque dan forma a emociones y situaciones confusas. Recordemos que el proceso de elaboración fortalece la seguridad, la autoestima y la autonomía del sujeto, lo que a su vez facilita el desarrollo de las capacidades de distintas esferas, por ejemplo, la capacidad de hacer elecciones en la propia vida, que pertenece a la esfera de la racionalidad práctica.

- 5) Ofrecen al niño y al adolescente posibilidades de imaginación que le sería difícil alcanzar por sí solo. Con esto se estimula el área de los sentidos, imaginación y pensamiento.
- 6) Favorecen la formación de valores por medio de la identificación del niño y del adolescente con el héroe o heroína. Dice Bettelheim: "Debido a esta identificación, el niño imagina que sufre, junto con el héroe, sus pruebas y tribulaciones, triunfando con él, puesto que la virtud permanece victoriosa. El niño realiza tales identificaciones por sí solo, y las luchas internas y externas del héroe imprimen en él la huella de la moralidad." (1975:17) Esta característica de los cuentos favorece, entre otras cosas, la capacidad de imaginación y afiliación.
- 7) Ofrecen soluciones que están al alcance de la comprensión del niño y del adolescente.

Bettelheim hace una recomendación al acompañar la lectura del niño y del adolescente: el adulto no debe interpretar el contenido inconsciente, ni decirles por qué la historia le resulta tan fascinante, porque el lector puede no estar preparado para ello, puede incomodarse al ver que el adulto conoce sus pensamientos internos y además puede romper el encanto de la historia.

Me parece que todas las características de los cuentos de hadas exploradas por Bettelheim dan la oportunidad de *elaborar* los conflictos y déficit psíquicos. A ellas debe añadirse otro elemento que la literatura tiene en común con la psicoterapia: es un vehículo para vincularse con otro. Ese *otro* pueden ser los personajes de la historia, pero también quien acompaña al niño y al adolescente en la lectura, o quien les da acceso a los libros. La manera en que este otro presente la lectura y la forma en que se vincule con el lector, favorecerá u obstaculizará las oportunidades de desarrollo psíquico y moral de éste último. En este sentido, también es recomendable que la persona que elija los cuentos y/o guíe la lectura, esté alerta contra los peligros de relatos que pudieran promover la idealización de ciertos roles como el de "princesa en espera del príncipe azul", que como toda idealización deforma la realidad.



Fotografía: "lasecka" be milan6, May 31, 2009, www.freeimages.com

Hasta ahora me he referido principalmente a la literatura infantil y juvenil, sin embargo la literatura también puede emplearse como herramienta para profundizar y ampliar las capacidades del adulto en favor de una vida floreciente, al desarrollar el uso de la imaginación y la reflexión. Así, la literatura promueve en la vida adulta: el entendimiento de la propia situación existencial, de sus problemas y conflictos inherentes, de lo que compartimos con otros seres humanos, de estilos de vida distintos a los nuestros, de las emociones propias y de los demás, etcétera.

En *Aristotle, nature, and ethics* (1995), Nussbaum comenta acerca de la función educativa que tenía la tragedia y otras obras literarias en la formación y fomento de las cualidades morales de los ciudadanos de la antigua Grecia. Explica, por ejemplo, que los relatos que incluían a dioses y a bestias, como *La Ilíada*, *La Odisea*, o *La Orestíada*, daban la posibilidad de reflexionar acerca de la naturaleza humana por oposición a la naturaleza de estos seres. Así, aunque los dioses tenían algunas características humanas, se diferenciaban por ser invulnerables a la muerte y autosuficientes; según Nussbaum, esto nos permite imaginar de qué manera nuestra mortalidad y finitud repercute en la importancia que damos a capacidades morales como el amor, la amistad y a las virtudes como la justicia y la moderación porque, en contraposición, un dios restaría valor a estas capacidades, al ser inmortal y autosuficiente; la percepción de esta diferencia con los dioses también nos permite confrontarnos con nuestra vulnerabilidad y falta de autosuficiencia, lo que abre la posibilidad de debilitar un narcisismo arrogante que se opone a un buen trato a los demás. Esto favorece la capacidad de afiliación al minar el narcisismo. Siguiendo al psicoanalista Christopher Bollas, Nussbaum comenta (2001:473) que el narcisista patológico no suele apreciar y a veces ni siquiera comprender la literatura narrativa, lo que es indicativo de que dicha literatura solicita capacidades de las que en principio el narcisista patológico carece, y que son justamente aquellas que deben promoverse para aumentar las posibilidades de formar personalidades no narcisistas y acordes con lo que la moral debe ser. Esto hace más claro por qué y cómo la literatura favorece la capacidad de afiliación.

Por otra parte, Nussbaum sostiene que el relato acerca de criaturas antropomórficas, pero que tenían características comunes a las bestias, ayuda a destacar lo que nos diferencia de ellas, identificando lo que es propiamente humano y digno de valor; por ejemplo, los Cíclopes viven aislados de la vida en comunidad, no se preocupan unos por otros, no

toman decisiones en comunidad, ni tienen sensibilidad por las obligaciones hacia los demás.

Una característica que Nussbaum destaca del drama trágico (2001:475) es que permite una identificación con aquellos sufrimientos del héroe trágico que no derivan de su propia maldad deliberada, lo que desarrolla un sentimiento moral tan importante como la compasión. Éste es otro ejemplo de cómo la literatura favorece la esfera de las capacidades emocionales y de afiliación.

Nuestra filósofa advierte de la importancia de acudir a obras literarias, o incluso a la creación de ellas, que se adapten al contexto de la época y a la población para facilitar el ejercicio de la imaginación, mediante la cual es posible representarnos lo que otros piensan y sienten. Su objetivo es que el arte y la literatura colaboren en el desarrollo de la empatía y el interés por los demás; por otra parte, advierte del peligro de usar el arte para fomentar el elitismo, la petulancia y el desdén hacia los otros.

Recapitemos. Hemos hecho un recorrido que parte de la especificación de aquellas capacidades que es deseable fomentar para una vida floreciente de acuerdo con el enfoque de Nussbaum; el logro de ellas es también el objetivo de una educación moral porque son la base de lo que debería ser la moral. Posteriormente analicé cómo las vicisitudes del desarrollo infantil repercuten en la construcción de las capacidades necesarias para una vida plena, y con ello en la formación de la moralidad. Por último, examiné las razones por las que puede emplearse la literatura para la formación y fortalecimiento de aquellas capacidades o cualidades del carácter que favorecen una vida floreciente, es decir, moralmente deseable, tanto en la infancia y adolescencia como en la vida adulta.



Pintura: "Odysseus and Nausicaä" de Charles Gleyre, Marc Charles Gabriel Gleyre, <http://www.gutenberg.net/dirs/1/3/7/2/13725/13725-h/13725-h.htm>, Dominio Público

Para concluir este ensayo hago referencia a los llamados de alerta hechos por Nussbaum (2010) sobre la crisis en la educación mundial, por la tendencia a erradicar las materias y las carreras relacionadas con las artes y las humanidades en todos los niveles educativos. Ella comenta que tiende a vérselos como ornamentos inútiles que no generan utilidades monetarias, ni ayudan en la competencia dentro del mercado global. En contraposición a estas ideas, Nussbaum destaca la función de las artes y las humanidades en la formación del pensamiento crítico, en el desarrollo de la sensibilidad y la imaginación para poder empatizar e interesarnos por otros, en la construcción de la democracia, etcétera. En este trabajo hemos analizado las razones por las que particularmente la literatura es una herramienta para el desarrollo moral de los ciudadanos, lo que pone de manifiesto su importancia para incluirla como un objetivo prioritario de cualquier nivel educativo. Coincido con Nussbaum en que la búsqueda del éxito económico *per se*, nubla la vista de lo que es realmente valioso. Pienso que lo que esta ceguera ha ocasionado es una enorme desigualdad social, un vacío existencial y una violencia extrema. Aún podemos encontrar en las artes y las humanidades una fuente para alimentar lo que es realmente valioso.

Bibliografía

- Bettelheim, B. (1975). *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*, Barcelona, Grijalbo, 1978.
- Bleichmar, N. y C. Leiberman, *El psicoanálisis después de Freud. Teoría y clínica*, México, Eleia Editores, 1989.
- Nussbaum, M.C., "Aristotle, nature, and ethics", en *World, Mind, and Ethics*, Cambridge, Cambridge University Press, 1995.
- _____ (2001), *Paisajes del pensamiento*. Barcelona: Paidós, 2008.
- _____, *Sin fines de lucro*. Por qué la democracia necesita de las humanidades, España: Katz, 2010.
- _____ (2011), *Crear capacidades. Propuesta para el desarrollo humano*, Madrid, Paidós, 2012.
- Puig Rovira, J.M., *La construcción de la personalidad moral*, Barcelona, Paidós, 1996.
- Winnicott, D.W. (1956), "La tendencia antisocial", Buenos Aires, Paidós, 2005.