

El potencial educativo de la literatura

Personajes femeninos de la novela romántica latinoamericana

HELENA MODZELEWSKI*

Los relatos, lejos de limitarse a la narración de historias, tienen un enorme potencial educativo. Un ejemplo paradigmático ha sido el valor pedagógico de las grandes epopeyas. En este trabajo se reivindica este potencial de la literatura, opacado por la racionalidad moderna primordialmente científico-técnica, que ha provocado que las humanidades en general sean relegadas en los planes curriculares en muchos ámbitos de la educación. El objetivo de este trabajo es reflexionar acerca de la educación que se desprende de la lectura de tres novelas románticas latinoamericanas cuyos títulos tienen nombres de personajes femeninos: *María* de Isaacs, *Amalia* de Mármol y *Teresa* de Orrego. Se aborda por una parte la importancia de estas novelas en la conformación de comportamientos sociales e identidades y, a partir del trabajo sobre esas obras, se procura justificar el potencial de la literatura aplicada a la educación.

The tales are not only a way to relate stories, they also have a huge educational potential. A paradigmatic example of this assertion is, amongst others, the pedagogical value of the great national epics. In this article the author claims the potential of literature, overshadowed by the modern rationality, essentially scientific and technical, that has led to a curricular oblivion of humanities in many domains of education. The purpose of this article is to refer to some aspects related with education that can be found by reading three Latin American romantic novels named after their feminine main character: Jorge Isaac's María, Mármol's Amalia and Orrego's Teresa. On one hand, the author emphasizes the importance of those novels for the construction of social behaviors and identities and, by means of an in-depth analysis of those literary works, she endeavors to justify the potential of literature when used in education.

Palabras clave

Literatura
Educación ciudadana
Autocomprensión
Identidad
Romanticismo

Keywords

Literature
Civic education
Self-understanding
Identity
Romanticism

Recepción: 11 de marzo de 2010 | Aceptación: 20 de julio de 2010

* Magíster en Literatura latinoamericana (Universidad de la República, Uruguay) y Diploma de Estudios Avanzados (DEA) en Filosofía (Universidad de Valencia, España). Profesora asistente de la cátedra de Historia y filosofía de la educación del Instituto de Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República, Uruguay. Temas de investigación: educación de las emociones; literatura como herramienta de la educación de las emociones; contribución de la literatura a la educación cívica. Publicaciones recientes: (2009), "Narración como factor educativo de mujeres marginadas: un caso experimental local", en V. Burstin, A. Cortina y G. Pereira (eds.), *Pobreza y libertad*, Madrid, Tecnos, pp. 95-113; (2010), "Teatro argentino de los años 60: ¿una taxonomía de cajón de sastre?", *Gestos. Revista de Teoría y Práctica de Teatro Hispánico*, año 25, núm. 49, pp. 91-108. CE: helen_modzelewski@hotmail.com

Los relatos, lejos de limitarse a la narración de historias, tienen un invaluable potencial educativo. Esto queda de manifiesto a través de su capacidad para generar mundos imaginarios que llegan a incidir en nuestra forma de ver y de ser en el universo que compartimos. Un ejemplo paradigmático es el valor pedagógico de las grandes epopeyas. Este potencial ha sido a veces estimulado y otras veces obstaculizado a lo largo de la historia, evidenciando así su relevancia en la generación de valores que impulsan, modifican o perpetúan determinadas situaciones sociales. En este trabajo se reivindica este potencial de la literatura, opacado por la racionalidad moderna primordialmente científico-técnica. El sentido común positivista que dicha racionalidad ha instaurado, ha provocado que las humanidades en general sean relegadas en los planes curriculares en muchos ámbitos de la educación, haciendo que los propios estudiantes compartan la intuición de que la literatura no tiene utilidad práctica.

El objetivo específico de este trabajo es tocar algunos puntos relacionados con la reflexión sobre educación que se desprende de la lectura de tres novelas románticas latinoamericanas. Las novelas elegidas coinciden en que sus títulos tienen nombres de personajes femeninos: *María* de Jorge Isaacs, *Amalia* de José Mármol y *Teresa* de Rosario Orrego. Específicamente trabajaré la importancia de la literatura en general, y de estas novelas en particular, en la conformación de comportamientos sociales e identidades, con el propósito de confirmar la utilidad de la literatura aplicada a la educación, dada su influencia en las conductas de los receptores.¹ En primer lugar se presentará una cuestión filosófica llamada “la paradoja de la ficción”, que consiste en el problema planteado por la literatura al provocar en el receptor emociones ante la ficción, incluso con la convicción de que las

situaciones presenciadas no son reales. Se buscará explicar esta paradoja presentándola desde Aristóteles y ofreciendo una posible respuesta a través de Ricoeur y su planteamiento de nuestra identificación con los referentes literarios por medio de la *ipseidad*. Esto es relevante ya que permite examinar la importancia del papel que se le asigna a la mujer en estas tres novelas en tanto representación ficticia. Esta importancia se acrecienta en la posible incidencia de estos personajes en la conducta de las lectoras. Se culminará con el examen a grandes rasgos de estos textos, que podrían haber modelado, intencional o inintencionalmente, un ideal de mujer de la época, develando así su potencial educativo. Debido a la proliferación de novelas con nombres femeninos en el período romántico en Latinoamérica, se presupone que, al haber sido la mayoría de estas novelas escritas por hombres, habrían buscado perpetuar una imagen de mujer a través de los personajes femeninos que las protagonizan. Dicha imagen puede haber pretendido reproducir una determinada estructura social y puede haber generado una autocomprensión femenina en sus lectoras. Se verán las posibilidades con que cuentan estas interrogantes.

DISCUSIÓN TEÓRICA: LA FUNCIÓN SOCIAL DE LA LITERATURA

Antecedentes históricos

La utilización de los relatos como herramienta para la transmisión de valores es algo que se remonta a la Grecia antigua. La concepción del poeta como educador de su pueblo fue para los griegos algo muy familiar. Homero fue el ejemplo más notable de esta concepción, pero no hay que olvidar, por ejemplo, a Hesíodo, considerado por los griegos, junto con Homero, uno de sus principales poetas. Para que esa idea del poeta como educador

1 En este trabajo se utiliza el término “receptor” en el sentido adoptado por la teoría de la recepción estética, según la cual no implica una posición pasiva, sino de imprescindible participación en el sentido de la obra como intérprete, como reacción al formalismo operocéntrico.

sea comprendida en el presente, es necesario sustituir el dogma moderno de la autonomía puramente estética del arte por la perspectiva clásica, que no separaba la estética de la ética. Por otra parte, es evidente que Homero, como todos los grandes poetas de Grecia, no debe ser considerado sólo como un objeto de la historia formal de la literatura, sino como el primer formador de la humanidad griega. La condición modélica y la forma artística de la obra de arte se hallan para los griegos estrechamente ligadas. En opinión de Jaeger (1987), el estilo, la composición, la forma y la calidad estética están condicionadas por la finalidad ética que posee la obra poética. Es más, para Jaeger, el arte tiene un poder ilimitado de conversión espiritual que los griegos denominaban *psicagogia*. El arte posee, al mismo tiempo, la validez universal y la experiencia inmediata y vívida que constituyen las condiciones más importantes de la acción educadora. Mediante la unión de estos dos modos de acción espiritual el arte supera al mismo tiempo a la vida real y a la reflexión filosófica. La poesía aventaja a toda enseñanza intelectual y a toda verdad racional porque tiene la intensidad y vitalidad de algo vivido personalmente, pero también supera a las meras experiencias accidentales de la vida individual debido a que es más idealizada o filosófica que la vida real. En este sentido, el potencial educativo de la literatura, que es el tema principal de este trabajo, se presenta como un aspecto inherente al arte, en lugar de ser una manifestación específica de los griegos. Pero para la explicitación de este papel del arte se hace necesario un ejemplo paradigmático, y en este caso el ejemplo elegido como más idóneo es la función educadora de la poesía en la Grecia clásica.

Esta función partía de la unión necesaria entre poesía y mito, porque el solo hecho de mantener viva la gloria mediante el canto es ya de por sí una acción educadora. El mito, por tratarse de grandes eventos de un pasado glorioso, tiene una significación normativa incluso cuando no es empleado explícitamente

como modelo o ejemplo. El mito no relata un pasado cualquiera. Es un pasado glorioso, extraordinario, y el poeta no se limita a referir los hechos, sino que los ensalza y alaba como dignos de elogio. Por eso, de por sí, dice Jaeger, “los mitos y las leyendas heroicas constituyen el tesoro inextinguible de ejemplos y modelos de la nación. De ellos saca su pensamiento, los ideales y normas para la vida” (1987: 53). Y, señala, los ejemplos no se encuentran generalmente en la narración, sino en el discurso de los personajes épicos. Los oradores apelan a valores que sirven como normativos para el receptor, debido a la intimidación generada por la lectura de las palabras del héroe. Es como si estuvieran hablando con ellos mismos en persona, recibiendo sus enseñanzas.

Ya en el siglo V a.C. la relevancia educativa de la literatura se manifestaba en la importancia que cobraba la tragedia, originariamente una ceremonia religiosa que se transforma en relato vivo del mito, pasando a ser el foco de atención principal durante las fiestas dionisiacas.

Las obras eran dirigidas, representadas y juzgadas por representantes calificados de las diversas tribus que conformaban la ciudad, por lo cual puede decirse que la ciudad se representaba a sí misma ante el público (García Gual, 2003). Lo que hacía la tragedia era provocar en los espectadores —los ciudadanos— una reflexión profunda sobre los valores de la vida en común, valores que se veían cuestionados en la escena a través de los conflictos que se les presentaban a los héroes míticos. Como el protagonista tenía que optar entre principios esenciales, pero antagónicos, en la situación de la tragedia, el público reflexionaba acerca de la importancia de cada principio y su jerarquización en su escala de valores. Es verdad que los espectadores no podían identificarse completamente con los protagonistas, que eran reyes y reinas míticos; sin embargo, siguiéndolos en el desarrollo de sus destinos, contemplando sus pasiones y en el trasfondo la actuación de

los dioses, el público ateniense reflexionaba sobre la condición humana, la libertad y la vida, y experimentaba emociones acompañando a los héroes en su dolor. Los temas que se desarrollaban en las tragedias, sirviéndose de los mitos tradicionales, eran, por ejemplo: la convivencia política, la justicia, la hospitalidad, las venganzas e intrigas familiares, la relación con los dioses, la relación entre los sexos, los desastres de la guerra, la imagen del otro, etc. Los espectadores seguían a los protagonistas en la resolución de los problemas planteados, y en eso consistía la enseñanza. Allí se expresaban los conflictos más hondos de la vida humana, de la ética y la política, con el pretexto de mostrar relatos míticos.

El Estado ateniense cuidaba celosamente los detalles de la organización de estas fiestas, que además eran costeadas por el propio Estado porque se les consideraba como un medio educativo incluso por encima de la enseñanza de la lectura y escritura, que se dejaba en manos de particulares a quienes los ciudadanos debían pagar.

El principal evento en estas fiestas eran las representaciones teatrales, trágicas y cómicas, es decir que era el teatro lo que se consideraba una imprescindible enseñanza para toda la comunidad cívica (García Gual, 2003: 7).

Es común decir que los antiguos griegos fueron el origen de nuestra civilización occidental. Pero “origen” no significa simplemente un punto de partida temporal, sino también un sinónimo de fuente, a donde hay que volver en diferentes etapas para retomar una orientación perdida. Los aportes de los antiguos griegos en las diferentes disciplinas en las que se les recuerda, estudia y valora, forman parte de nuestro ser occidental, como comienzo y como fuente renovable. El hecho de que en los orígenes de nuestra civilización se diera una importancia así a la literatura nos convoca a rescatarla de ese “olvido” al que la mentalidad cientificista la ha condenado. De ahí que se hayan presentado estos antecedentes como preliminares para este trabajo acerca

de la novela romántica. Si bien alejados en el tiempo, no pueden estar demasiado alejados en espíritu.

La pregunta que surge después de haber constatado el poder de identificación que tuvo la tragedia y, en consecuencia, la importancia de la enseñanza a través de la literatura en la Grecia clásica, es acerca de las curiosas raíces de tal identificación cuando se trata de historias de ficción. La referencia en la ficción no se corresponde con la realidad, porque si bien los argumentos pueden estar basados en antiguos mitos, los personajes cobran vida a partir de los detalles que brotan de la imaginación del poeta. Es la misma pregunta que nos interpela hoy día ante el poder de convocatoria de las narraciones en general. Ricoeur aporta, en una búsqueda de respuesta a esa pregunta, su perspectiva sobre la referencia y la *ipseidad*. Esto es lo que se verá en el apartado que sigue.

El problema de la referencia y su solución en la ipseidad

En lo que se ha señalado acerca de la *psicagogia* propia de la literatura resalta un problema, el de la referencia. Si la obra literaria, incluso cuando está basada en hechos supuestamente históricos, está enriquecida por detalles y recursos surgidos de la imaginación del artista, ¿a qué realidad se refiere? Y si no se refiere a una verdad absoluta, ¿por qué conmueve e incluso enseña?

Esto apunta una notoria dificultad que ha sido llamada por varios autores la “paradoja de la ficción”. El problema de la paradoja es que el espectador no cree que lo que está ocurriendo es real y mucho menos que le está ocurriendo a él, pero de cualquier manera experimenta temor y compasión hacia los personajes. Estas emociones conducen a la experiencia de la catarsis, que de acuerdo con Aristóteles es lo que permite la enseñanza. La empatía generada, sin embargo, no equivale a los sentimientos reales que el espectador sentiría si el miedo se relacionara con una

circunstancia que le afectara personalmente. Si así fuera, no podría permanecer sentado en la butaca, si hablamos del ejemplo de la tragedia, que es al que se refería Aristóteles. Hay supuestamente, entonces, una diferencia entre tipos de creencias: las creencias que el receptor pone en juego cuando lee una obra literaria, y las creencias que todo ser humano tiene ante circunstancias que lo afectan a él o a sus congéneres en la vida real. Eso se asemeja a los señalamientos que realiza Freud (1972) en su obra *El poeta y los sueños diurnos*. El niño, dice Freud, distingue muy bien la realidad del mundo y su juego, a pesar de la carga de afecto que conlleva, y gusta de apoyar los objetos y circunstancias que imagina en objetos tangibles y visibles del mundo real. Este apoyo es lo que aún diferencia el jugar infantil del fantasear. El poeta hace lo mismo que el niño que juega: crea un mundo fantástico y lo toma muy en serio, se siente íntimamente ligado a él, aunque sin dejar de diferenciarlo resueltamente de la realidad, lo mismo que le ocurre al receptor de la obra literaria. Pero de esta irrealidad del mundo poético se desprende una paradoja también, pues mucho de lo que siendo real no procuraría placer alguno, puede procurarlo como juego de la fantasía, y muchas emociones penosas en sí mismas pueden convertirse en una fuente de placer para el auditorio del poeta.

Dicho esto, es claro que la ficción tiene como particularidad la modificación del carácter de la referencia puesto que, a diferencia de lo que ocurre con el discurso ordinario —en el que es posible apelar a la ostensión—, el texto literario habilita la posibilidad de que quede suprimida la referencia a la realidad. Es así que la función que asume la literatura consiste en atentar contra el mundo, contra su referencia. Dice Ricoeur (2000: 106-107):

La función de la mayor parte de nuestra literatura parece ser la de destruir el mundo. Esto vale para la literatura de ficción —cuento, novela breve, novela, teatro—,

pero también para toda la literatura que se puede considerar poética, donde el lenguaje es glorificado por él mismo a expensas de la función referencial del discurso ordinario.

De esto no quedan excluidos ni el mito ni la novela histórica: sabemos que los diálogos y descripciones detalladas en estos géneros parten mayoritariamente de la imaginación del autor. La pregunta es cómo la ficción, en tanto que no real, provoca las emociones que dan lugar a la enseñanza. La respuesta está en que la falta de una referencia no impide que el discurso literario se conecte de alguna manera con la realidad. Esa conexión no se da a través de la referencia, ya anulada por la ficción, sino a través de la introducción de lo que Ricoeur llama *mundo de la vida*, es decir, todo aquello que la literatura tiene en común con el mundo real, como las creencias que se dan por supuestas entre el autor y el receptor. Es justamente esta originalidad en la forma de referir la que plantea el problema hermenéutico básico, ya que interpretar consiste en la explicitación de este mundo de la vida accesible desde el texto, que Ricoeur denomina *el mundo del texto*.

Las implicaciones autorreflexivas de los relatos, que hacen posibles la reflexión y una posible modificación de comportamientos, las explica Ricoeur a través de una distinción entre dos conceptos que a primera vista significan indistintamente “identidad”: *mismidad e ipseidad*. La identidad como mismidad corresponde al concepto de identidad que en latín se expresa como *idem*, mientras que la identidad como *ipseidad* viene del latín *ipse*. En español aparentemente son sinónimos, pero al comparar los términos con los que cuentan otros idiomas como el latín, el alemán y el inglés, se comprueba que existe una razón para diferenciarlos.

Ricoeur define la mismidad como un concepto de relación que tiene que ver con la identidad numérica y cualitativa (1996: 110). Es decir, cuando un hombre entra y sale de una

habitación y vuelve a entrar, es identificable porque es el mismo hombre con las mismas cualidades, el mismo corte de cabello, y hasta es posible que la misma ropa. Este criterio es evidentemente débil, porque ¿cómo podríamos entonces reconocer a un compañero de la primaria que nos encontramos 20 años más tarde? Debe entrar en cuestión otro criterio, que contemple una

...continuidad ininterrumpida entre el primero y el último estado del desarrollo de lo que consideramos el mismo individuo; ese criterio prevalece en todos los casos en que el crecimiento, el envejecimiento, actúan como factores de semejanza y, por implicación, de diversidad numérica... (Ricoeur, 1996: 111).

Éste es el criterio de *ipseidad*, mucho más amplio, que implica un principio de permanencia en el tiempo. La posibilidad de que una persona diferente pueda ser identificada como la misma (no según la mismidad, sino según la *ipseidad*), está dada por una línea narrativa que unifica el primero y el último de los eslabones de esta cadena que es la misma persona. Se sabe que han tenido lugar años de vida para esa imagen envejecida del compañero de primaria, por eso se le puede reconocer como él mismo. Y sin embargo, es necesario concebir esa historia de vida implícita porque de hecho esta persona reencontrada hoy no es la *misma*, es *otra*. Por eso, si la mismidad tiene como antónimo la alteridad —“otro, distinto, diverso, desigual, inverso” (Ricoeur, 1996: XIII)—; la *ipseidad*, por el contrario, la integra: “...la ipseidad del *sí mismo* implica la alteridad en un grado tan íntimo que no se puede pensar en una sin la otra, que una pasa más bien a la otra, como se diría en lenguaje hegeliano” (p. XIV). Esta alteridad es integrada de diferentes maneras: una forma es a través de la misma persona que por medio de la memoria se reconoce como siendo la misma pero habiendo cambiado a lo largo del tiempo; otra consiste

en la interacción con otros, pues son los otros quienes nos reconocen como la misma persona al saludarnos por la calle, exigirnos el cumplimiento de una promesa o confiar en nosotros porque hemos demostrado ser confiables en alguna otra ocasión.

Esa posibilidad de verse a sí mismo como otro, entonces, es lo que abre la posibilidad de que las narraciones tomen un sentido más profundo, siendo, por un lado, lo que da “la noción de unidad narrativa de la vida” (Ricoeur, 1996: 164), otorga sentido a la propia historia y reconoce varios principios y finales de episodios para comprender por qué uno se encuentra en este punto de su propia historia, cómo llegó aquí; y también ayuda a proyectar, a imaginar lo que ocurrirá o decidir por qué alternativa se debe optar de acuerdo a cómo se ha ido desarrollando la propia historia hasta ahora. De esa manera, los relatos que conforman una vida y dan unidad a la *ipseidad* de alguien, “enseñan a articular narrativamente retrospectión y prospección” (Ricoeur, 1996: 165). La narración podría entonces ser equiparada a una condición de posibilidad para comprender la propia vida. De esta manera, las narraciones (literarias o no) no son sólo “cuentos”, sino la única forma en que los seres humanos aprehendemos nuestras experiencias y comprendemos quiénes somos, de la misma manera que entendemos más a un personaje de una ficción a medida que avanza el relato.

Por otro lado, ya que la manera de verse uno mismo es a través de los relatos que unifican la propia vida, no resulta extraña la posibilidad de sentirse identificado con los relatos de ficción. Cuando alguien es receptor de un relato, sea en la forma que fuere (narración oral, novela, cine, etc.), como éste se desarrolla de modo semejante a como se desenvuelve su propia vida, ya que toda narración implica codificación y selección de momentos, se reconoce inmediatamente a los personajes como humanos. Es decir, la percepción episódica y sucesiva del tiempo de los acontecimientos, la jerarquización que se hace de ellos y la expresión de aspectos subjetivos

de los personajes es lo que todas las narraciones tienen en común, por lo cual, si bien se está frente a acontecimientos extraños, se los puede reconocer como lo que son: acontecimientos de vidas humanas.

Por eso Ricoeur (1996: 147-148) señala que la literatura parecería consistir en “un vasto laboratorio para experiencias de pensamiento en las que el relato pone a prueba los recursos de variación de la identidad narrativa”, ya que a través de la identificación con los personajes, que no son más que seres humanos que viven su vida de forma en esencia idéntica a la del receptor (es decir, con sentido narrativo), se pasa a ser partícipe, más que un pasivo receptor.

En este “laboratorio de experiencias” se da un inevitable intercambio; como el mismo Ricoeur dice: “el arte de narrar es el arte de intercambiar experiencias” (1996: 166). Y mientras se da este intercambio de experiencias, debido a su similitud con la propia forma de verse a uno mismo en su propia *ipseidad*, también se es capaz de evaluar moralmente las acciones y las personas: “Las experiencias de pensamiento que realizamos en el gran laboratorio de lo imaginario son también exploraciones hechas en el reino del bien y del mal... El juicio moral no es abolido; más bien es sometido a las variaciones imaginativas propias de la ficción” (Ricoeur, 1996: 167).

En esas evaluaciones que se realizan de las acciones y los personajes de ficción, se descubren eventualmente nuevas formas de actuar que estaban afuera del propio horizonte, y se puede llegar a ver transformado el propio sentir y obrar al haber evaluado algo que era nuevo. De manera similar, uno también se habitúa a ver comportamientos que pueden corresponder a su propia realidad, y así puede, si se identifica con los personajes, llegar a adoptar sus conductas.

Por eso es tan importante sumergirnos, en los apartados siguientes, en el análisis del papel de la mujer en las tres novelas mencionadas en la introducción de este trabajo, ya que al darse una identificación fuerte en esa

época, no extrañaría que esos comportamientos hubieran sido emulados por las lectoras. Además, también es bueno recordar que dos de las tres novelas que se busca analizar, justamente las más exitosas, fueron escritas por hombres y consumidas sobre todo por mujeres, de manera que su conducta pudiera haber sido moldeada por los preconceptos que los hombres tenían de la mujer idealizada.

Hasta aquí se ha visto la importancia de las emociones provocadas por la literatura, y cómo esas emociones son transferidas a la propia experiencia por medio de la identificación entre receptor y obra literaria, experiencia que tiene su origen en la propia forma de concebir la unidad narrativa de la vida, lo cual permite que las narraciones entren en la vida de alguien provocando un juicio moral e incluso llegando a moldear conductas. A continuación se abordará el ángulo práctico de esta temática, analizando las novelas mencionadas a la luz de la anterior discusión.

EL PAPEL DE LA MUJER EN *AMALIA*, *MARÍA Y TERESA*

Estas tres novelas tienen en común que surgen en un momento en que la literatura desempeñaba una función simbólica muy importante: elaborar una estética cuya función política fuera la dilucidación de los ejes a través de los cuales una sociedad se convierte en una nación; y a esa literatura le correspondió el género narrativo por excelencia (Brito, 1997).

A partir de los escritos de los grandes historiadores del siglo XIX (Tocqueville entre otros), se inaugura una nueva dinámica perceptiva con respecto a la naturaleza de los objetos históricos y de los discursos culturales. Esta nueva percepción configura el campo histórico y define sus estrategias de interpretación, una de las cuales va a estar estipulada en la consideración del relato histórico como relato narrativo. La academia americana, específicamente en los campos de la historiografía y la literatura, reformula su discurso

admitiendo estos presupuestos, los que, conjuntamente con la propuesta de Foucault con respecto a la necesidad del discurso de abrirse hacia otras historias, comienza a mediados del siglo XX a dar un giro a los estudios culturales. Esto lleva al intento de conocer y comprender los temas, los personajes y las voces que la historiografía oficial había eliminado y excluido de su campo de estudio.

Así se explica el interés con que la crítica aborda el estudio de la novela histórica, es decir, aquella que tuvo la capacidad de erigirse en la lectura de la constitución de su nación. Y por eso no extraña la proliferación de títulos de novelas con nombres femeninos, porque todo el romanticismo puesto en ellas hace que esos personajes ocupen el papel de esa nación que está en formación, encarnada en una mujer.

Amalia y María

Analizaremos en primer lugar el papel de los personajes femeninos en las dos novelas escritas por autores masculinos.

María (1867) narra la historia de los amores trágicos de la joven del título y su primo Efraín en el valle del Cauca, Colombia. La imagen femenina que Jorge Isaacs construye en su novela es una mujer ideal con características muy parecidas a las de la virgen cristiana (Cuadra, 2005). En este relato, la unión entre María y Efraín no se logra. Queda así María encerrada en el plano de la adoración, transformándose en una heroína sagrada. El relato de Isaacs resalta la figura del personaje de María a través de los ojos de Efraín. El recuerdo que tiene Efraín de ella se llena de alusiones a la Virgen: “pude ver sus pies primorosamente calzados; su paso ligero y digno revelaba todo el orgullo, no abatido, de nuestra raza, y el seductivo recato de la virgen cristiana”.

Además, siendo virgen, María cuida de un niño que la considera como su madre: el pequeño Juan, lo que la hace verse como una madre virgen. En eso queda la imagen

de mujer, además de ser un personaje pasivo, que no toma grandes decisiones, ni viaja, ni sale de la domesticidad; todo lo contrario de Efraín, que va y viene durante toda la novela. Es, entonces, un personaje idealizado desde su virginidad, que padece pasivamente su enfermedad y las largas esperas de Efraín.

Amalia (1855), de Jorge Mármol, puede considerarse una novela histórica y política que detalla algunos aspectos importantes de la convulsión coyuntural argentina de 1840 bajo el gobierno de Juan Manuel de Rosas. El hilo conductor del relato son las peripecias e historia de amor de Amalia y Eduardo. Amalia es a primera vista muy distinta a María, ya que participa de las conspiraciones unitarias contra Rosas albergando al herido Eduardo, de quien se enamora y con quien contrae matrimonio, encubriendo las actividades de su primo Daniel; además, actúa de manera orgullosa y altanera frente a la policía federal “abusando de su condición de mujer”, como en cierta parte de la novela se le advierte. De cualquier manera, un examen pormenorizado revela que el personaje de Amalia no llega a ser más activo que el de María, ya que permanece en su casa, resistiendo desde allí, o moviéndose en círculos de mujeres de alta sociedad. Ejemplo de esto es el baile del capítulo VII, donde la acción de las mujeres queda trivializada por el rumorero y la atención detallada a su belleza, que es el aspecto que se resalta de casi todas las presentes en el baile: un minucioso recuento del aspecto físico, desde los adornos del cabello hasta los volados de los vestidos, pasando por los movimientos y el colorido de sus rostros. De esta manera la mujer queda reducida a la función de adorno, a pesar de que su participación en los vericuetos políticos pareciera volverla protagonista.

En el final de la novela, en definitiva, Amalia termina no pudiendo salvar a nadie, sino que ella es salvada por intercesión de su primo ante su tío federal, lo cual termina sellando el papel pasivo de la mujer.

Teresa. Esta novela fue escrita por la chilena Rosario Orrego, reconocida en ese país como una de las primeras mujeres novelistas, periodistas y académicas de su nación. La hipótesis de este trabajo es que *Teresa*, al ser escrita por una mujer, es una novela que resiste el canon de la ficción producida en su tiempo histórico (Brito, 1997). Publicada en 1870, trata sobre el breve período de la reconquista española. La temática desarrollada en la novela muestra la discusión política llevada a cabo en 1830 entre los criollos (partidarios de la independencia) y los realistas (partidarios de la dominación y dependencia de España).

En el caso de *Teresa*, la protagonista no está excluida de las grandes decisiones que afectan el tejido con el cual se constituye el proyecto de su nación. Teresa lucha protagónicamente por la causa criolla. Lo hace por historia y por una fidelidad familiar: su hermano Luis es un apasionado patriota, y el padre de ambos ha muerto por esa causa. El texto incluso plantea una alternativa en el espacio concedido a las mujeres, desde el momento en que la protagonista desiste de su matrimonio con Jenaro, a quien ama y quien traiciona su confianza por ocultar su adhesión al realismo. De esa manera la novela excluye las relaciones de fraternidad en términos de asumir compromisos por negociaciones y pactos, porque si bien Teresa acepta la ayuda de Jenaro para salvar a su hermano, desecha la idea del matrimonio con él. Su decisión de no casarse con Jenaro deja en claro su adherencia al grupo de los criollos, descartando la posibilidad de un posible intercambio político-cultural con los realistas.

Si el espacio de la mujer en el siglo XIX, cuando se estaba dando la conformación de las naciones latinoamericanas, era lo estrictamente doméstico, Teresa desmiente ese postulado. Ella transita por la ciudad, entra a la cárcel y es capaz de resistir con firmeza tanto a su hermano Luis como a su novio Jenaro sobre asuntos del proyecto histórico que la une al primero y la separa del segundo. De ahí la

importancia de mencionar que esta novela fue escrita por una mujer. Esa etapa del siglo XIX fue para la mujer latinoamericana una etapa que oscila entre reflejar o resistir la domesticación en una permanente inestabilidad. Pratt (1990) sugiere cuatro elementos que definen en parte el conflicto: a) el espacio de la ciudadanía femenina a través del acceso a la cultura impresa; b) la negación del acceso al poder público; c) el privilegio del acceso a la domesticidad, pero, a la vez d) el confinamiento en esa domesticidad. Es decir, la mujer de la burguesía que participaba en las luchas independentistas podía acceder a la prensa, por lo que estaba informada y eso le daba la posibilidad de participar, a la vez que tenía el dominio de lo doméstico, lo cual es un privilegio ya que desde allí se sostienen los grandes hechos de la historia. Por contrapartida, la mujer estaba confinada en esa domesticidad, por lo que su privilegio era, a la vez, su limitación.

Esos temas son los que aparecen en las tres novelas; allí los personajes no superan estos tipos de opresión, con excepción de *Teresa*, donde sí parece haber un ejercicio de corte feminista por la forma de comportarse de la protagonista.

Por otra parte, de *Teresa* también se desprende un modelo de hombre. Es un modelo masculino en crisis, que revela una inestabilidad al borde del colapso, porque en este modelo de hombre no hay valores inmutables; todo es negociable. Y en este aspecto no hay mayor diferencia entre criollos y realistas: entre ambos grupos circula la negociación, a pesar de la promesa de amor hasta la muerte por la patria. El intercambio entre los grupos pone en riesgo el discurso cultural patriótico; a modo de ejemplo, la patria puede ser abandonada por dinero, o los ideales pueden ser dejados de lado por una conversación con un amigo poderoso.

Esto demuestra que era posible una visión y una autocomprensión alternativas de la mujer (y también del hombre) en el siglo XIX; sin embargo, no es de extrañar que novelas como

Teresa hayan pasado casi inadvertidas, mientras que las que llegaron a una amplia difusión fueron las que se situaron en la perspectiva cultural hegemónica. No es en vano decir que *Teresa*, a diferencia de las otras dos novelas tratadas aquí, fue publicada por entregas en una revista, la *Revista de Valparaíso*, lo que la tornó virtualmente efímera.²

En este apartado se ha visto que el papel de los personajes femeninos en estas novelas está categóricamente definido por preconceptos acerca de lo que una mujer “debería ser”, y que estos preconceptos varían de acuerdo al lugar desde donde se formula la presentación de estos personajes. En el caso de las novelas escritas desde una mirada hegemónica se intenta perpetuar el paradigma de una mujer sumisa y recluida en el plano doméstico, mientras que cuando esta mirada proviene de un lugar contra-hegemónico es posible una visión alternativa, más libre y ejecutiva.

LITERATURA Y COMPORTAMIENTO SOCIAL

Literatura y educación ciudadana

En el primer capítulo de este trabajo se indicó la importancia histórica de la literatura para la educación en nuestra tradición occidental, y muy especialmente para la educación ciudadana. Se utilizó el ejemplo de la tragedia griega porque es paradigmática, debido a que sus temas y su forma continúan dialogando con nosotros y habilitando nuevas reinterpretaciones. En otras palabras, ha trascendido su época. En nuestros días, la importancia de la literatura se incrementa porque cualquiera puede acceder a una obra de ficción a través de un libro, una película, una serie de televisión o una obra de teatro. Hay diferentes tipos

de obras, que pueden ser ordenadas en función de los distintos receptores. La clave que marca la diferencia entre un tipo de recepción y otro está en lo que la obra de ficción potencialmente comunica y en la evaluación que el receptor procesa de dicha obra. Al apelar a las emociones, dicha evaluación siempre se hace desde una perspectiva empática con alguno de los personajes; es por eso que entre las preguntas éticas y políticas clave frente a un texto literario se encuentran: ¿a quién debemos compadecer?, y ¿qué debemos considerar como merecimiento? (Oksenberg, 1992: 12-13). La virtud de reconocer la riqueza de una obra e interpretar de una manera fructífera para nuestro desarrollo como personas y ciudadanos las acciones allí presenciadas, involucra la capacidad de tener las reacciones emocionales apropiadas en el momento adecuado, dirigidas hacia el objeto adecuado. De hecho, el potencial educativo de la literatura está en su capacidad de dar la oportunidad al receptor de desarrollar virtudes, que desde sus primeras formulaciones por Aristóteles consisten en hábitos apropiados de actuar y reaccionar. La valentía, por ejemplo, implica conocer lo que se debe temer, ser capaz de dejar de lado los miedos que conllevan los instintos y actuar con prudencia en nombre de lo que se considera valioso. Esta forma de entender la virtud ha tenido tal influencia que mantiene su vigencia en la mayor parte de las reflexiones contemporáneas (Cortina, 2007; Kosman, 1980; MacIntyre, 1987; Pereira, 2004).

Pero en este momento la pregunta de *cuáles* son los hábitos correctos o adecuados de actuar y reaccionar surge en forma casi inmediata. Aristóteles no la responde porque el trasfondo en el que escribe es fuertemente homogéneo en términos de valores;³ de hecho,

2 Si bien *Amalia* comenzó siendo publicada como folletín en el periódico *La Semana* en 1851, su éxito ameritó su publicación en formato de libro en 1855.

3 En este trabajo pareciera que se utilizan los términos “valor” y “virtud” como sinónimos, aunque no es así. Valores y virtudes son diferentes: la virtud es una disposición del carácter en términos de excelencia, mientras que los valores son compartidos por todos y determinan un *ethos*. Sin embargo, al ser los valores los que sirven de norte para guiar hacia la excelencia y alcanzar la virtud, estos dos términos son usados, no indistintamente, pero sí en contextos similares.

esta pregunta ni siquiera se le presenta; sin embargo, a partir de la Modernidad se disuelven estos trasfondos valorativos compactos y homogéneos y se genera una multiplicidad de universos valorativos que pueden competir por esa “corrección”. El punto de vista que a mi entender puede constituirse como el adecuado para garantizar universalmente valores de ciudadanía es el del ciudadano en una democracia contemporánea, y eso permite establecer algunos requerimientos que tendría ese ejercicio de ciudadanía, que conduciría a postular algunas virtudes tales como el sentido crítico, la solidaridad y la apertura al diálogo (Nussbaum, 2002: 293 y 2005). El sentido crítico influye en la evaluación crítica de uno mismo y de la propia tradición. Esto significa que no se acepta ninguna creencia porque simplemente sea parte de una tradición, sino que la misma debe superar la demanda de razones y justificación racional. Esto es esencial para una democracia, puesto que el pluralismo y la tolerancia requieren del ejercicio de este tipo de capacidad como forma de solucionar conflictos. La solidaridad es determinante en el proceso de identificación y reconocimiento con todos los seres humanos. Como consecuencia del desarrollo y ejercicio de esta virtud se encuentra la apertura a la diferencia, que nos permite identificar como iguales en dignidad a todos los seres humanos. La apertura al diálogo es la capacidad de entender el mundo desde la perspectiva del otro. Estas virtudes, entre otras, podrían considerarse en el momento que nos toca vivir, por ejemplo los hábitos adecuados para una sana convivencia.

De manera similar, la compasión adecuada implica saber cuándo la desgracia de alguien es inmerecida, y reconocer los límites del control y la responsabilidad humana. Por eso lo importante de la compasión y el miedo es que sean adecuados, ya que, al igual que “dar dinero y gastarlo está al alcance de cualquiera y es fácil... darlo a quien debe darse y en la cantidad y en el momento oportuno y por la razón y en la manera debidas ya no

todo el mundo puede hacerlo y no es fácil...” (Aristóteles, 1993a: 175-176. 1109a, 25-30). Estas son virtudes que harían a un mejor ciudadano, y esto es algo que sólo puede ser aprendido en la experiencia, ya que las virtudes son disposiciones del espíritu que no se logran a través de la imposición, como en el caso del derecho, sino por medio de un aprendizaje que se convierte en parte de nuestra naturaleza como resultado de haber desarrollado la *frónesis*, o prudencia. En eso consiste la *virtud ética* aristotélica:

Existen, pues, dos clases de virtud, la dianoética y la ética. La dianoética se origina y crece principalmente por la enseñanza, y por ello requiere experiencia y tiempo; la ética, en cambio, procede de la costumbre, como lo indica el nombre que varía ligeramente de “costumbre” (Aristóteles, 1993a: 158. 1103a, 15-20).

“Costumbre”, “hábito”, es lo que significa el vocablo griego *ethos*, que en otros contextos también significa “carácter”, y ésas serían las raíces de la palabra *ethikós*. De esta manera, toda forma de actuar, la cual se manifiesta en el carácter, no proviene sino del desarrollo de un hábito que termina formando parte de nuestra naturaleza. Pero es importante señalar que sólo en la práctica puede obtenerse ese hábito o costumbre: “por nuestra actuación en las transacciones con los demás hombres nos hacemos justos o injustos, y nuestra actuación en los peligros, acostumbrándonos a tener miedo o coraje, nos hace valientes o cobardes” (Aristóteles, 1993a:159-160. 1103b, 13-17). De ahí que Aristóteles resalte la importancia de la educación ciudadana, explicando que todos los modos de ser surgen de operaciones de ese tipo, por lo que “adquirir un modo de ser de tal o cual manera desde la juventud tiene no poca importancia, sino muchísima, o mejor, total” (Aristóteles, 1993a: 160. 1103b, 23-25).

Si la literatura, como se ilustró con la utilización que de ella hacían los antiguos griegos,

es una instancia que ayuda a ejercitar ese “sentir correctamente”, entonces es importante que se fomente, y que su papel sea tomado en cuenta por los diseñadores de programas educativos. Esto podría aplicarse a todas las artes, que en la medida en que brindan placer y dolor a partir de representaciones apropiadas de personajes y acciones, permitirán al receptor entrenarse en obtener placer y dolor en las instancias adecuadas. Porque

...la costumbre de experimentar pesar y gozo en ocasiones semejantes [a la verdad] está próximo al sentir de verdad con la misma disposición. Es decir, que si uno disfruta al contemplar el retrato de alguien... necesariamente también le será placentera la contemplación de aquél cuya imagen observa (Aristóteles, 1993b: 295, 1340a, 15 y ss).

Esta característica del arte ofrece una significativa utilidad para la educación de las virtudes, y por ello debería tenerse en cuenta para la educación ciudadana, ya que al decir de Aristóteles “...puede procurar cierta cualidad de ánimo, y si puede hacer esto es evidente que se debe aplicar y que se debe educar en ella a los jóvenes (Aristóteles, 1993b: 296, 1340b).

Lectoras y autocomprensión

La proliferación de narraciones consumidas masivamente por lectores de todas las clases sociales y niveles educativos amenaza el proyecto de Aristóteles de educar a los jóvenes en las emociones adecuadas para una convivencia democrática. Sin embargo, esta postura abre la posibilidad de la reflexión hacia el papel de la literatura en la conformación de comportamientos e identidades en una sociedad dada.

Es evidente que si *Amalia* y *María* llegaron a causar furor en la época y sociedades en que fueron publicadas fue porque esos roles de mujeres pasivas, ornamentales, debieron querer ser emulados por las mujeres que lloraban empáticamente junto con los personajes, y tal vez estimularon a los hombres lectores a

buscar en sus mujeres modelos de ese tipo. No en vano *María*, publicada en 1867, obtuvo un éxito inmediato y se convirtió en la novela más popular, imitada y leída de Latinoamérica, sólo superada, según la crítica, por *Cien años de soledad* de García Márquez. *Amalia* también alcanzó renombre, mientras que *Teresa*, que sí proponía un modelo alternativo de mujer, continuó mayormente en el anonimato, habiendo sido publicada en un formato casi efímero: por episodios en una revista.

De esta manera se observa que el modelo de mujer predominante en la época termina, en definitiva, moldeando la conducta por medio del éxito concedido por los lectores a las novelas que perpetuaban la imagen de mujer ideal, mientras que la novela que ofrecía una alternativa fue relegada virtualmente al anonimato. La modelación de la conducta a través de la incidencia de las obras literarias en los lectores tiene consecuencias en su educación moral, entendida esta última como el desarrollo de un hábito, ya que tiene un efecto reproductivo de los comportamientos tradicionales.

A raíz de estas reflexiones puede decirse que una obra literaria puede ser, desde este punto de vista, reproductora de los valores tradicionales o, por el contrario, emancipatoria, en la medida que permite el enriquecimiento del receptor a través de la provocación de nuevas ideas y la caída de prejuicios ideológicos que imponen barreras sociales. Atendiendo a las virtudes cívicas presentadas como las adecuadas para nuestras sociedades democráticas, en tanto que hacen a la condición de ciudadanía, podría decirse que una obra que aquí llamamos emancipatoria cumple con los requisitos de estimular el sentido crítico, la solidaridad y la apertura al diálogo; provoca en el receptor sentimientos de compasión por seres humanos con distintas convicciones y aspiraciones, y de esta manera promueve la tolerancia en nuestras sociedades multiculturales. Una obra literaria reproductora, por el contrario, cierra esas posibilidades, presentando un solo punto de vista, el hegemónico.

A partir de lo anterior es posible introducir la pregunta por los mejores fines a promover por la literatura, y en virtud de ello evaluar si una obra es reproductora o emancipatoria. Para contar con mayores elementos analíticos cabe aquí introducir la crítica que Brecht (1992) hizo a la función que cumplía la empatía en el teatro presentado como paradigmático por Aristóteles. Para este último, la empatía conduce a una apertura de los horizontes del receptor hacia realidades distintas a la propia que lo enriquecen como ciudadano. Por su parte, Brecht sostenía que la empatía nubla el raciocinio y no admitía una interpretación libre que permitiera ver lo que de la obra puede tomarse como comportamientos a emular y los que serían rechazables.

Según Brecht, en una obra reproductora la audiencia es llevada a tener cierta respuesta a una narración porque, en virtud de la trama, no puede encontrarle sentido sin concluir esa respuesta específica. De esta manera, el receptor de una narración de ficción reproductora no encuentra libertad de reflexión ante la obra, sino que es manipulado de tal manera que es compelido a experimentar determinadas emociones para que la narración cobre sentido. La perspectiva de Brecht se presenta como una importante contribución a la tarea de evaluar el rol emancipatorio o reproductor que pueden tener las obras, por lo que además de solidaridad, apertura al diálogo y sentido crítico, incorporaré el criterio de la manipulación para procesar la evaluación de las obras que son el foco de atención en este trabajo.

En el caso particular de *Amalia*, el lector no puede seguir la novela y simpatizar con Amalia si no cree que los federales encarnen definitivamente el mal. Es, desde este punto de vista, una novela que reproduce ciertos valores pertenecientes a un partido político y que impide la apertura de horizontes y la reflexión desprejuiciada desde una variedad de ángulos que contribuiría a una aspirada paz política.

En *María*, sin embargo, se plantean las posibilidades sin maniqueísmos: no hay “buenos” ni “malos”. El *némesis* o enemigo se concentra en una enfermedad que hace que apremie el tiempo y en una carrera que el padre de Efraín está obstinado en que siga, aunque lo hace no sólo por obedecer al padre sino porque él mismo cree que es bueno para su futuro. De esta manera quedan alternativas abiertas para el lector: por ejemplo, que Efraín no siguiera la carrera y se quedara junto a María administrando la hacienda familiar. Pero el daño irreversible es causado por la enfermedad, y no por una mala decisión. Por eso no es una tragedia; no existe el *hamartia*,⁴ es decir, Efraín no comete un error; las alternativas morales presentadas no son contrapuestas ni definitivas. En realidad, lo que se rescata con más potencia de la novela es la imagen de María virgen, arraigada en lo doméstico como situación inalterable; en ningún momento se plantea la posibilidad de que ella viaje con él y se convierta en su esposa antes de la culminación de los estudios del protagonista. Sin embargo, eso no proviene de la manipulación explícita del autor sino de las convenciones del lugar y de la época. Habría sido llamativamente provocativo para un autor de ese tiempo plantear una alternativa tan poco usual. De esa forma, esta novela perpetúa la posición de la mujer sin siquiera cuestionarla. Si existiera en la novela una instancia donde se esbozara la posibilidad de que María viajara y eso fuese prohibido, entonces al menos se permitiría vislumbrar la alternativa para el lector. Pero ni siquiera se plantea. Esta novela, entonces, si bien no manipula explícitamente al lector, fortalece los valores predominantes.

Teresa, sin embargo, presenta opciones de todo tipo: es una mujer que sale a la calle, liberándose de la vida circunscrita a lo doméstico. Elige no casarse con su novio por razones patrióticas, mostrando ser un personaje que controla su propia vida. Esta novela también

4 *Hamartia* es un término usado por Aristóteles (1991. 1453a) que se traduce usualmente como “error trágico”. Es el error fatal en que incurre inintencionalmente el héroe trágico en su intento de hacer lo correcto.

es capaz de delinear una imagen masculina que, mientras que en las otras novelas se presenta como incuestionable y maniquea, aquí se muestra ambigua. Esto es así porque las alianzas entre criollos y realistas, según su conveniencia circunstancial, ponen en tela de juicio el papel del hombre, confrontándolo al papel de la mujer, que a través del personaje femenino se muestra siempre fiel a la patria. Esta obra podría ser considerada reproductora de un cierto tipo de valores, porque para seguirla es necesario creer en la pureza y honestidad de Teresa a prueba de todo, pero tal reproducción es la de un punto de vista contra-hegemónico, lo cual resulta novedoso. Previsiblemente, una novela donde se promueve una conducta de ese tipo, con seguridad chocó con el horizonte de expectativas de los receptores de la época. De ahí que no haya recibido una difusión tan amplia como las otras dos, posiblemente porque no coincidía con la autocomprensión del papel femenino de las mujeres de la época de su publicación.

RECAPITULACIÓN Y CONCLUSIONES

En este trabajo se tocaron algunos puntos relacionados con las posibilidades de educación en valores que se desprenden de la lectura de tres novelas románticas latinoamericanas del siglo XIX. Se vio la importancia de la literatura en la conformación de comportamientos sociales e identidades, ya conceptualizada en forma paradigmática desde la Antigüedad, y de allí la relevancia de que estas novelas tuvieran diferente repercusión, especialmente desde la imagen femenina que presentaban. Por último, se exploraron las formas en que esta idea de mujer se transmite a través de estas novelas, utilizando un criterio evaluativo desarrollado a partir de las críticas de Brecht a la empatía y que he llamado el *criterio de la manipulación*. Este criterio permitió evaluar las visiones de mujer que se presentaban en las diferentes novelas, y cómo desde *Teresa* es posible una visión alternativa a los valores

predominantes. Esta novela, al haber sido escrita por una mujer, impide una apertura de los puntos de vista del receptor, ya que busca reproducir una suerte de valores exclusivamente feministas, aunque su perspectiva contra-hegemónica ya es un signo de progreso para insertar el debate acerca de las autocomprensiones de una época.

La intención de este trabajo ha sido indicar alguna de las líneas a que puede dar lugar un análisis más detallado del potencial educativo de la literatura. Las conclusiones a las que se ha llegado son parciales, y están basadas meramente en el análisis de tres novelas de un momento determinado de la historia de nuestro continente que muy probablemente sirvieron para moldear, a través de la transmisión o fijación de ciertos valores, la imagen de la identidad femenina y su otra cara, la masculina, de esa época y lugar.

Esta investigación no se enmarca dentro de una teoría pedagógica en especial, sino que reconoce el desarrollo de la autocomprensión a través de la literatura como un instrumento valioso para la educación, que podría ser tomado como herramienta para la educación ciudadana, de la que tanto se habla en la actualidad. ¿No sería más eficaz, en lugar de trabajar valores cívicos como la libertad o la solidaridad desde un punto de vista enunciativo, traerlos a discusión a raíz de la apreciación, siempre más íntima, más provocativa, de una obra literaria? Queda abierta la propuesta, que abarca tanto la riqueza de la literatura como sus riesgos de manipulación ilustrados en este trabajo. Pero no por temor a esos riesgos debemos negar que sea una herramienta formidable para la educación ciudadana, dado su potencial como medio de entrenamiento en las virtudes cívicas y en la reflexión acerca de las diferentes opciones con las que contamos y a las que se enfrentan nuestros congéneres. De tal forma, la literatura se convierte en una aliada de primer orden en la construcción de ciudadanía, y como tal debería ser cuidadosamente atendida para cumplir con ese rol en la educación.

REFERENCIAS

- ARISTÓTELES (1991), *Poética*, Caracas, Monte Ávila.
- ARISTÓTELES (1993a), *Ética Nicomáquea*, Madrid, Gredos.
- ARISTÓTELES (1993b), *Política*, Madrid, Altaya.
- BRECHT, Bertolt (1992), *Brecht on Theatre. The development of an aesthetic*, Nueva York, Hill and Wang.
- BRITO, María Eugenia (1997), "Homogeneidades y diferencias: la novela chilena de fines del siglo XIX y principios del siglo XX. Un texto escribible", *Revista Chilena de Semiótica*, núm. 2, pp. 20-24 y 91-99.
- CORTINA, Adela (2007), *Ética de la razón cordial. Educar en la ciudadanía en el siglo XXI*, Oviedo, Ediciones Nobel.
- CUADRA, Ivonne (2005), "(De)formación de la imagen de la virgen María en Isaacs, Brunet y Queiroz", *Espéculo. Revista de Estudios Literarios*, Madrid, Universidad Complutense.
- FREUD, Sigmund (1972), "El poeta y los sueños diurnos", *Obras completas*, Madrid, Biblioteca Nueva, tomo IV, pp. 1343-1348.
- GARCÍA Gual, Carlos (2003), "Teatro trágico y educación democrática en Atenas", en J. Conill y D. Crocker (eds.), *Republicanism and educación cívica. ¿Más allá del liberalismo?*, Granada, Comares, pp. 3-19.
- JAEGER, Werner ([1934] 1987), *Paideia: los ideales de la cultura griega*, México, Fondo de Cultura Económica.
- KOSMAN, Louis A. (1980), "Being Properly Affected: Virtues and feelings in Aristotle's Ethics", en A. Oksenberg Rorty (ed.), *Essays on Aristotle's Ethics*, Berkeley, University of California Press, pp. 103-116.
- MACINTYRE, Alasdair (1987), *Tras la virtud*, Barcelona, Crítica.
- NUSSBAUM, Martha (2002), "Education for Citizenship in an Era of Global Connection", *Studies in Philosophy and Education*, núm. 21, pp. 289-303.
- NUSSBAUM, Martha (2005), *El cultivo de la humanidad. Una defensa clásica de la reforma en la educación liberal*, Barcelona, Paidós.
- OKSENBERG Rorty, Amélie (1992), "The Psychology of Aristotelian Tragedy", en A. Oksenberg Rorty (ed.), *Essays on Aristotle's Poetics*, Princeton, Princeton University Press, pp. 1-22.
- PEREIRA, Gustavo (2004), "Virtudes cívicas procedimentales, democracia participativa y educación ciudadana", *Areté*, vol. XVI, núm. 2, pp. 243-281.
- PRATT, Mary Louise (1990), "Women, Literature, and National Brotherhood", en *Women Culture, and Politics in Latin America. Seminar on Feminism and Culture in Latin America*, Berkeley, University of California Press, pp. 48-73.
- RICOEUR, Paul (1996), *Sí mismo como otro*, Madrid, Siglo XXI.
- RICOEUR, Paul (2000), *Del texto a la acción*, México, Fondo de Cultura Económica.