

# LA LITERATURA EN LA FORMACIÓN DE CIUDADANOS. EL DESAFÍO DE UNA EDUCACIÓN PARA LA DEMOCRACIA

ÉRIKA PATRICIA BERMÚDEZ PÉREZ\*

---

## RESUMEN

El presente ensayo busca establecer la relación de influencia de la literatura en la formación de ciudadanos, así como la importancia de una educación para la democracia que tenga en su centro el desarrollo de las humanidades. En este sentido, al final, se postula una educación de las emociones como el camino idóneo para alcanzar el reconocimiento del Otro y como el estado de cosas ideal para el establecimiento de un nuevo tipo de racionalidad. Lo anterior, siguiendo –principalmente– los planteamientos de Martha Nussbaum (1997) y Helena Modzelewski (2006) respectivamente.

### Palabras clave

Literatura, Democracia, Humanidades, Educación, Emociones, Racionalidad.

---

## ABSTRACT

This essay pursues to set up the influence of literature in the citizens education, as well as the value of education aimed at democracy which has as main objective the study of the humanities. In that regard, an emotional education is suggested as the most suitable way to achieve the other's recognition and the ideal state of things to establish a new kind of rationality. This, through the approach of Martha Nussbaum (1997) and Helena Modzelewski (2006) respectively.

### Keywords

Literature, Democracy, Humanities, Education, Emotions, Rationality.

**Recibido:** 10 de diciembre de 2013

**Aceptado:** 20 de febrero de 2014

\* Filósofa, Universidad del Atlántico. Especialista en Filosofía Contemporánea, Universidad del Norte. Estudiante del Doctorado en Ciencias de la Educación, Universidad del Atlántico-RUDECOLOMBIA. [ebermudezperez@gmail.com](mailto:ebermudezperez@gmail.com)

Las artes y las humanidades desempeñan una función central en la historia de la democracia, pero así y todo, muchos padres en la actualidad sienten vergüenza de que sus hijos estudien arte o literatura. Aunque la filosofía y la literatura han cambiado el mundo, es mucho más probable que un padre o una madre se preocupen porque sus hijos no saben nada de negocios que porque reciben una formación insuficiente en materia de humanidades.

Ruth O'Brien

(*Sin ánimo de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*, Prefacio)

La literatura no reconoce ninguna ley, ninguna norma, ningún valor. La literatura, como lo demoníaco, solo se define negativamente, pronunciando una y otra vez su '*non serviam*'. Tratando, desde luego, de la condición humana, y de la acción humana, ofrece tanto lo hermoso como lo monstruoso, tanto lo justo como lo injusto, tanto lo virtuoso como lo perverso. Y no se somete, al menos en principio, a ninguna servidumbre. Ni siquiera moral. La experiencia de la literatura es extraña a la moral, escapa a la moral, y no se somete, sin violencia, a su soberanía.

Jorge Larrosa

(*Venenos y antídotos*. En: *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. Barcelona: Laertes, 1998)

## I. Educación, humanismo, democracia

El 19 de mayo de 1999 en el Dietrich-Bonhoeffer-Gymnasium de Eppenheim, Hans-Georg Gadamer pronunció un discurso titulado *La educación es educarse* (2000), en el marco de un ciclo de conferencias denominado "La educación en crisis. Una oportunidad para el futuro", en el que expuso la opinión que el estado actual de la educación le merecía, así como también su idea de educación para las generaciones por venir, en claro contraste con la generación a la cual pertenecía y las que le precedieron. Este documento, por demás inusual en términos de hallazgo editorial, recoge además la posición de Gadamer frente a los métodos de enseñanza, la importancia de los programas de estudio, así como la influencia de la escuela, la familia y la universidad en el proceso de formación de los individuos. Parte fundamental de la conferencia de Gadamer, y justificación de su mención en este texto, resulta de encontrar que la literatura no estuvo por fuera de su marco de formación, al punto de que la concibe como parte fundamental para que toda persona pueda formarse. De esta manera, Gadamer (2000: 46) nos dice a partir de su experiencia:

*Aprendí que la crítica a la ética del rendimiento que, como optimismo del progreso, lo domina todo, era ya por entonces, en el año 1918,*

*un mensaje totalmente nuevo que me causó una profunda impresión. Entonces, empecé a leer las novelas rusas, y las escandinavas y holandesas, es decir, todo lo que era bueno y fácil de traducir. Y así es como se forma uno. Este tipo de formación es hoy especialmente necesaria en las universidades, pues los medios de masas lo dominan todo y tienen efectos ensordecedores, mientras que en los planes de estudios y de preparación profesional de las universidades las especializaciones van en aumento –a despecho del nombre <<universidad>>–.*

Es fácil, entonces, comprender cómo es posible establecer una relación entre la educación como la conocemos, y la acción de la literatura en ella (la educación) para sus propósitos más fundamentales, máxime si se trata de la enseñanza en/de aspectos como la ciudadanía y los valores. Esto, a propósito de las palabras de Gadamer que podrían ampliarse al hecho de que la literatura pertenece a un amplio, despreciado y muy útil (pese a lo despreciado) campo de conocimiento que se ha tenido a bien llamar “humanidades”, y del que resultan *espacios de creación* más que *espacios de reproducción* de la realidad. Este campo que representan las humanidades, viene de la mano con el término “humanismo” que trae consigo toda suerte de ambigüedades que lo entienden desde el cultivo de las letras, pasando

por el deseo de recobrar la cultura grecolatina en un intento de perfección de los valores humanos, hasta llegar a una concepción sobreabarcadora de todos los valores humanos. Lo que se echa de menos en el uso corriente del término “humanismo” es que en el siglo XIX se refería a una teoría de la educación, y se hallaba en estrecha relación con otra acepción que apuntaba más hacia las letras, su enseñanza y su práctica.

En tal orden de ideas, lo que pudiera entenderse por humanismo debe estar en la base de todo el proceso educativo como motor de los sistemas de aprendizaje para garantizar la efectividad de una enseñanza indirecta, centrada en el estudiante, en sus necesidades particulares, en sus vivencias, exploraciones y proyectos personales, de tal suerte que promover el humanismo como paradigma en el terreno de la educación es también promover la idea de la individualidad con sentido, esto es, pensar al ser humano en su dimensión única como ser individual que habita en medio de otros seres individuales, con igual valor e importancia. Debe destacarse que la educación basada en principios humanistas no piensa en el estudiante como un ser de importancia cognitiva *exclusivamente*; para este tipo de educación, el estudiante es un ser de afectos, intereses y valores, que se orienta en la toma de decisiones al interior de ámbitos en los cuales se destacan el ejercicio de los derechos de

la persona, las valoraciones a lo justo y lo injusto, y el respeto en ambas circunstancias. En una palabra, una educación humanista, integral, promueve el ejercicio de la ciudadanía, razón de ser de la democracia verdadera.

Si bien es general y preocupante la idea de que las humanidades –o mejor, el estudio de las humanidades– corresponde únicamente a los artistas de diferentes áreas, no debería mantenerse por mucho más tiempo esta consideración, por lo demás errónea, puesto que las humanidades no son de conocimiento característico o representativo de algunos cuantos o de campos específicos del saber. No. La preocupación por una educación humanista incluye todos los espacios de conocimiento del hombre, y ello cobija tanto a las ingenierías como a la pintura, a la medicina como a la música, o a la astronomía como a la danza. Y esto, solo por mencionar algunos ejemplos de casos. A propósito de lo anterior, Gadamer nos dice algo acerca de su experiencia con las matemáticas y las humanidades:

*Existe, sin embargo, una materia de importancia muy especial: las matemáticas. Puedo asegurarles que he mantenido relaciones de amistad con muchísimos matemáticos, entre ellos algunos de primerísima categoría, premios Nobel, etc., y he conversado con ellos muchas veces sobre dicha cues-*

*ción.<sup>1</sup> El resultado fue siempre el mismo: los mejores matemáticos son siempre los humanistas, pues ellos habrían aprendido a trabajar mejor y no habrían aprendido una falsa matemática (Gadamer, 2000: 38).<sup>2</sup>*

En efecto, el interés por una educación con criterios humanistas encuentra su justificación de importancia en el hecho incuestionable de la idoneidad de sus consecuencias en la formación final de profesionales, con un alto grado de participación en la construcción de la ciudadanía. John Dewey (1967), por ejemplo, predecía que “los estudios naturalistas son indispensables, pero lo son en interés de los fines humanistas e ideales” (p. 296). Con esto, debemos entender que en el plano de la educación, una distinción del tipo ciencia natural vs. estudios humanistas (“literarios”, en términos de Dewey) supone un conflicto a partir del cual emerge una posible solución que se ha mantenido hasta hoy, a saber: distinguir –en una clara división– los estudios cuyo objeto es la naturaleza, de los estudios cuyo objeto es o se refieren al hombre. Ante semejante estado de cosas, Dewey afirma que “toda teoría pedagógica que contemple un esquema más unificado de la educación del que ahora existe, se ve en la necesidad de afrontar la cuestión

1. Se refiere Gadamer al aumento creciente de las especializaciones en los ámbitos de las universidades, pero especialmente a la imposición de las mismas en las escuelas (en el caso alemán).

2. El resaltado de la cita es nuestro.

de las relaciones del hombre con la naturaleza” (Dewey, 1967: 295).

De esta manera, podemos entender que la “técnica” –la misma que las democracias ostentan y que respaldan, cuando no promueven, los avances que originan el crecimiento de la economía– no está en incontestable oposición con los estudios en humanidades, todo lo contrario. La visión de Dewey, en este caso particular, propone una relación, o “interdependencia” entre ambos aspectos (el desarrollo y la enseñanza de la técnica y el desarrollo y la enseñanza de las humanidades) que justifican la creencia según la cual lo que hemos denominado “experiencia” no establece ni conoce una distinción entre cuestiones del orden de lo humano y cuestiones referentes a lo físico o lo mecánico. En palabras de Dewey:

*Respecto a los estudios humanistas y a los naturalistas, la educación debería tomar su punto de partida de esta estrecha interdependencia. No aspiraría a mantener la ciencia como un estudio de la naturaleza aparte de la literatura, como un registro de los intereses humanos, sino a facilitar tanto a las ciencias naturales como a las diversas disciplinas humanistas, tales como la historia, la literatura, la economía y la política. Pedagógicamente, el problema es más simple que la tentativa de enseñar la ciencia con meros organismos técnicos de información y como formas técnicas de manipulación física, por un*

*lado, y de enseñar los estudios humanistas, por otro (Dewey, 1967: 304).*

Llegados a este punto, es posible avizorar dos aspectos en apariencia concluyentes. En primer lugar, la educación debería propender por un modelo de tipo humanista, integrador, que facilite el aprendizaje de los **conocimientos** “importantes”, todos, sin distinción en cuanto a su relevancia para la vida práctica, pues la idea de toda educación, en cualquier nivel, es que todo lo que se aprende es *fundamental*. En segundo lugar, este mismo estilo de educación sería el que podría generar ciudadanos en sentido estricto, toda vez que unifica conocimientos que producen en el ser humano una nueva sensibilidad moral y que le otorgan la **visión de mundo** y los **mecanismos** más esenciales para desarrollarse en su vida de relación. Estos conocimientos, esta visión de mundo y estos mecanismos son los que darán origen a una defensa de las humanidades, por supuesto (es lo que se ha venido defendiendo a lo largo del texto), pero también es lo que justifica la educación por y en la democracia. No obstante, qué es lo que se comprende o *debería* comprenderse por educación en y por la democracia es también materia de debate. No sin razones, por supuesto.

Educación en y por la democracia supone un ejercicio fundamental de ciudadanía, en el que se involucran varios aspectos esenciales a las “democracias”

de la actualidad, y que redundan en la visión de mundo que impera o que va tomando fuerza en los diferentes escenarios de acción de la humanidad. De esta manera, se hace preciso comprender qué es lo que debe entenderse por una educación de este tipo, esto es, una educación para la democracia, acaso la única salida posible a la injusticia generalizada y justificada que propende por eliminarle al ser humano sus dimensiones primordiales, restándole importancia y espacios a lo que se ha denominado “cultura de los derechos humanos”. Así, en términos de Richard Rorty:

*Producir generaciones de estudiantes bondadosos, tolerantes, cultos, seguros, respetuosos de los demás, producirlos en todas partes del mundo, es lo que se necesita –en realidad, lo único que se necesita– para hacer realidad la utopía de la Ilustración. Mientras más jóvenes como estos podamos criar, más fuerte y difundida nuestra cultura de los derechos humanos.*

En consecuencia, de lo que se trata –más allá de las palabras de Rorty– es de examinar las características propias de una educación para la democracia y una educación para el crecimiento económico, con el propósito de establecer las bases sobre las cuales erigir una sociedad democrática. Guillermo Hoyos (2012, p. 40), plantea que una educación en derechos humanos,

su “nuevo humanismo”,<sup>3</sup> tiene como punto de partida una “fenomenología de los derechos humanos y de los sentimientos morales” que tiene por principio la denuncia de todas las relaciones sociales que sean objeto de violación de derechos, y que a su vez promueve acciones fundamentadas en un nuevo tipo de sensibilidad.

Así, lo concreta Hoyos (2012: 62):

*Nos encontramos así con tres tipos de sentimientos morales que se nos dan en situaciones concretas y nos revelan dialécticamente una especie de a priori de las relaciones humanas en el mundo de la vida cotidiana: los sentimientos analizados y sus contrapartidas positivas, el agradecimiento, el perdón, el reconocimiento, la solidaridad, etc., constituyen una especie de sistema de relaciones interpersonales, que dan cohesión a las organizaciones y al tejido social.*

A partir de lo expresado, entonces, se entiende o surge la “vocación comunicativa” que debe caracterizar todo sentimiento moral, pues toda relación interpersonal del tipo que se propone en la cita anterior trae de suyo un “diálogo para la comprensión”. Esto es, si de lo que se trata es de la postulación de una relación intersubjetiva

3. Así denominado por el “reconocimiento” o la importancia que Hoyos le otorga a la intersubjetividad, a la alteridad y a las diferencias en las relaciones humanas.

a partir de la diferencia entre los sujetos, la acción de comprender debe hacerse desde un sentido dialogal y pluralista que propicie una ética discursiva fundamentada en una cultura de los derechos humanos. Para Guillermo Hoyos, “sin intersubjetividad del comprender no es posible la objetividad del saber” (p. 62), razón por la cual reitera que:

*Este sentido dialogal y pluralista del comprender es punto de partida para una ética discursiva a la base de una cultura de los derechos humanos, en un atrevido acercamiento a Kant, que nos permite reformular el imperativo categórico en clave comunicativa: “En lugar de proponer a todos los demás una máxima como válida y que quiero que sea ley general, tengo que presentarles a todos los demás mi máxima con el objeto de que comprueben discursivamente su pretensión de universalidad. El peso se traslada de aquello que cada uno puede querer sin contradicción como ley general, a lo que todos de común acuerdo quieren reconocer como norma universal”.*<sup>4</sup>

En un sentido amplio, es posible una unificación de lo abordado al postular la idea de que la educación entendida

como la venimos manejando hasta el momento, debe fortalecer todas las dimensiones del ser humano, en un intento por edificar la formación moral integral, sin desdeñar el componente afectivo que desde lo humanístico se construye. Esto, a favor de la idea según la cual los sentimientos no viven de manera independiente de lo que se conoce como racionalidad humana, por lo que es posible la consideración de un papel fundamental para una sensibilidad moral más propicia para situaciones del orden conflictivo actual y que obligan a la persona en su conjunto a actuar y a estar a la altura de las circunstancias que la realidad le impone como inmediatas. De esta manera, la educación humanista, que tiene en su base a la literatura como herramienta de construcción de saberes, marcará una diferencia esencial entre lo que desea imponer la sociedad como fijo e inamovible —en lo relacionado con una visión del hombre racional—, y otra visión que concibe a este mismo hombre como plenamente humano, sensible, afectivo. Se trata, en una palabra, “de un reconocimiento de lo humano, de sus sentimientos, de sus capacidades para “sentir con” (compasión), de la simpatía, de sus valoraciones y de una serie de competencias que no son más que manifestaciones históricas de su insociable sociabilidad” (Hoyos, 2012: 60).

## II. Educación y literatura: *educabilidad de las emociones*

Hasta ahora, solo hemos hecho un despliegue —al menos implícitamente,

4. Cita tomada de Hoyos (2012, p. 62) en: Thomas McCarthy, *Kritik der Verständigungsverhältnisse*, Frankfurt a. M., 1980, p. 371; citado por J. Habermas, *Conciencia moral y acción comunicativa*, Barcelona, Península, 1985, p. 88.

y bastante sencillo— de aquello que la racionalidad desde un punto de vista positivista nos señala como lo propio del ser humano, precisamente, como ser *racional*. Esta visión absolutista de la racionalidad humana como criterio a partir del cual todo debe medirse, evaluarse y catalogarse, no solo ha favorecido el auge de posiciones conducentes al relego de las humanidades en los planes académicos de las instituciones de educación (sin distingo en los niveles de escolaridad), sino también la percepción en los estudiantes de la idea de que ellas mismas, las humanidades, carecen de importancia, o de utilidad para su vida práctica. No obstante, si bien el estado de la cuestión en la actualidad no brinda una salida esperanzadora al conflicto entre lo racional y lo emocional, que en definitiva es una pugna por resolver qué es más relevante para el desarrollo de la humanidad, si la técnica o el arte, los intentos por rescatar el debate y ponerlo en sus justas dimensiones no son pocos. De tal manera, este texto busca consolidar una parte importante de este debate, a saber, la incidencia de la literatura en los procesos de formación de individuos. En una palabra, busca responder a la pregunta: ¿por qué la literatura sí tiene un potencial educativo?

Para iniciar una aproximación a una respuesta, debe mencionarse la importancia que para la Grecia clásica tuvieron los poetas, quienes se sirvieron de los relatos en el proceso de transmisión de los valores. Ejemplos

por excelencia son Homero y Hesíodo. Este ideal del poeta como educador puede comprenderse en la actualidad solo si acudimos a la sustitución del canon “moderno” de la autonomía exclusivamente estética del arte, por otro que no concibe una separación entre estética y ética. De esta manera, encontramos que para Jaeger (2010) tanto la composición, como la forma y la calidad estética se encuentran condicionadas por la finalidad ética de una obra poética, de tal suerte que se permite afirmar y defender el “poder ilimitado de conversión espiritual” del arte, que los griegos han denominado *psicagogia*. En términos más amplios, podríamos afirmar:

*Solo él [el arte] posee, al mismo tiempo la validez universal y la plenitud inmediata y vivaz que constituyen las condiciones más importantes de la acción educadora (...) La filosofía y la reflexión alcanzan la universalidad y penetran en la esencia de las cosas. Pero actúan tan solo en aquellos para los cuales sus pensamientos llegan a adquirir la intensidad de lo vivido personalmente. De ahí que la poesía aventaje a toda enseñanza intelectual y a toda verdad racional, pero también a las meras experiencias accidentales de la vida individual (Jaeger, 2010: 49-50).*

En este sentido, la literatura se hace importante para la educación, y a partir de los trabajos de Helena Mo-

dzelewski (2011) –sobre el potencial educativo de la literatura– se observa cómo es posible ampliar un poco más las ideas anteriores, a saber:

*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. [...] 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 común a los temas desarrollados en estas tragedias su relación con la política, la justicia, la incidencia de los dioses en el destino de los hombres, la guerra, la convivencia, las intrigas familiares, etc., que propiciaban un desenlace o resolución que el protagonista de la tragedia debía vivir y que le permitía al espectador la oportunidad de su propio aprendizaje. De allí viene el cuidado y el respeto que el Estado ateniense le prodigaba a espectá-

culos de este tipo. Eran el mecanismo idóneo de enseñanza de valores fundamentales para el mantenimiento del propio Estado, así como el espejo en el que la sociedad griega podía ver reflejada su propia condición. Teniendo presente esta característica, a saber, la de que la representación teatral se constituía en el espejo de la sociedad griega, podemos entender cómo la literatura, para el caso de nuestra propia sociedad, cumple esta misma función de espejo, o reflejo. Sin embargo, aunque los casos en los cuales la literatura ha asumido este papel de manera fiel son amplios en número, deben destacarse por igual los casos que reflejan el desarrollo de una ficción y que ponen de manifiesto el doble problema sobre la realidad que refleja la ficción y su valor de enseñanza. En términos de Modzelewski (2011), “la pregunta es cómo la ficción, en tanto que no real, provoca las emociones que dan lugar a la enseñanza”. Paul Ricoeur, por su parte, responde a este cuestionamiento desde las relaciones que se presentan entre lo que ha denominado el mundo de la vida y el mundo del texto, en un claro intento por establecer aquello que tienen en común la literatura y la vida (realidad). Una lectura de Ricoeur, según Manuel A. Prada (2006), informa que “más que plantear una tajante separación, en términos de una polarización entre realidad y ficción (...) lo que le interesa mostrar es cómo esta última entra en la vida cotidiana de los sujetos gracias al ejercicio mediador de la lectura” (p. 2). Es de esta manera

como se puede vislumbrar el propósito transformador de la literatura y su relevancia para el ejercicio práctico de la cotidianidad.

Esta relación entre el *mundo del texto* y el *mundo de la vida* se enriquece aún más cuando se logran incorporar a ella los vínculos que se establecen con los Otros, y que se fortalecen a partir del reconocimiento mutuo. Es justamente este reconocimiento del Otro, y de uno mismo como Otro, la base fundamental de una educación para la democracia. No obstante, la racionalidad que podríamos llamar *contemporánea*, y con ella su pensamiento de fondo, no se permiten un reconocimiento por fuera del enfoque de medios a fines que –en últimas–, exhibe a la literatura como uno de los mecanismos ideales para el establecimiento de relaciones que se caractericen por sentimientos de participación afectiva. Es gracias a este “mecanismo” como la escogencia individual de los fines, y por consecuencia la justificación de una cosificación e instrumentalización del Otro, queda excluida en los términos ideales de convivencia en una sociedad democrática. Estas relaciones que involucran una participación *afectiva* implican la *efectividad* en la comprensión, de tal suerte que comprendiendo a los demás se avanza un poco más en la propia comprensión: es salir de uno mismo hacia la individualidad otra que nos afecta; es el desplazamiento clave de la autoconciencia hegeliana hacia el reconocimiento (del Otro).

Para recorrer este trayecto o proceso, “desplazamiento”, la literatura se convierte en ayuda fundamental porque posibilita en la *experiencia de la lectura* asumir la posición del otro, y con esto la vivencia de sus experiencias. Para Adam Smith, referenciado por Martha Nussbaum en su *Justicia Poética*, la importancia de la lectura está en que ella es “un sucedáneo artificial de la situación del espectador juicioso, y nos conduce de manera grata y natural a la actitud que cuadra al buen juez y ciudadano” (1997, p. 110). En una palabra, la literatura pone de manifiesto, establece o clarifica, el punto común entre todos los seres humanos, su libertad e igualdad. De esta manera, entonces:

*Obviando el color de la piel, la religión, la posición socio-económica, la literatura llega a conmover por medio de la manifestación de lo que compartimos como humanidad: los sentimientos, la conciencia, la razón. Por lo tanto, la literatura tiene como característica relevante para una ética global de reconocimiento recíproco el ser capaz de posibilitar el tránsito del extrañamiento al reconocimiento, al permitir acceder a través de la imaginación a la vida de otras personas que podríamos haber sido nosotros mismos (Modzelewski, 2006: 67).*

Así las cosas, en la función primordial de la literatura juegan un papel crucial tanto la imaginación como las

emociones. La primera, porque ayuda en el proceso de *reconocimiento* del otro; las segundas, porque van más allá del reconocimiento y llegan a la *identificación* con el Otro. Es este el punto clave de una educación que se sirva de la literatura, la *educabilidad de las emociones*. Sin importar cuánto se ha desestimado la influencia de las emociones en el desarrollo del ser humano, incluso en los ámbitos de la filosofía y del derecho, debe rescatarse y resaltarse que estas (las emociones) constituyen modos de percibir asociados a sentimientos directamente relacionados con los objetos que nos afectan. Las emociones nunca más deben ser pensadas como pasiones ciegas y sordas que comprometen las acciones humanas, en el sentido de hacerlas menos objetivas o “racionales”. Esta postura es desarrollada ampliamente por Nussbaum (1997), quien nos dice al respecto que: “mi cólera no es un mero impulso, un hervor de la sangre: está dirigida contra alguien, a saber, una persona que en mi percepción me ha agraviado. El modo en que veo a esta persona es inherente a la naturaleza de mi emoción” (p. 94). Por consecuencia, proponer una educabilidad de las emociones es importante para el desarrollo de una nueva *racionalidad* que nos defina desde valores como la compasión, la solidaridad o la piedad. Esto, a partir del proceso de colocarnos en el lugar del otro que no es posible si seguimos la corriente a las tendencias, posturas o corrientes imperantes, que nos conducen a una negación completa de nuestra *emo-*

*cionalidad*. Por supuesto, la literatura en su dimensión educadora debe hallar en el lector la conciencia de la propia deficiencia y la posibilidad de ser “afectado” por la realidad que le ofrece. En una palabra, el lector debe ser vulnerable ante el universo de la literatura, y al mismo tiempo debe saberse vulnerable ante la situación que reconoce en el Otro y frente a la cual se identifica como él mismo Otro.

### Bibliografía

- Dewey, J. (1967). *Democracia y educación. Una introducción a la filosofía de la educación*. Buenos Aires: Losada.
- Gadamer, H. G. (2000). *La educación es educarse*. Barcelona: Paidós.
- Hoyos, G. (2012). *Ensayos para una teoría discursiva de la educación*. Bogotá: Magisterio.
- Jaeger, W. (2010). *Paideia: los ideales de la cultura griega*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Larrosa, J. (1998). “Venenos y antídotos”. En: *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. Barcelona: Laertes.
- Modzelewski, H. (2011). “El potencial educativo de la literatura. Personajes femeninos de la novela romántica latinoamericana”. En: *Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal*, vol. XXXIII, núm. 134, pp. 171-185.

----- (2006). “Enseñanza de la literatura para una apertura a la alteridad”. En: *Actio* 8.

Nussbaum, M. (1997). *Justicia poética*. Barcelona: Andrés Bello.

Nussbaum, M. (2013). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Madrid: Katz.

Pereira, G. y Modzelewski, H. (2006). “Ética, literatura y educación ciudadana para un mundo global”. En: *Isegoría*, N° 34, pp. 111-128.

Prada, M. A. (2006). *Encuentro entre literatura y vida: una mirada desde Paul Ricœur*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.