

Las virtudes de Satanás: perspectivas de educación moral del personaje de ficción

Satan's virtues: On the moral educational prospects of fictional character

Dr. David Carr. Profesor Emérito. University of Edinburgh (david.carr@ed.ac.uk).

Resumen:

El interés reciente por la formación del carácter como aspecto clave en la educación moral ha llevado a considerar también los modelos de referencia personales y ficcionales como medios apropiados para este fin. Además, aunque uno pueda albergar serias reservas con respecto a la influencia de los modelos de referencia personales (quizá la que ejercen sobre los jóvenes las personas que estos admiran), la ficción sería se ha visto a menudo como una fuente inspiradora de ejemplo moral. Aun así, a pesar de que este artículo defiende el potencial de la literatura como promotor de la educación moral, también expresa dos reservas importantes sobre la atención dedicada a los personajes de ficción como medio para dicha educación. En primer lugar, puesto que el sentido final de cualquier personaje y conducta ficcionales está, en su mayoría (si no en exclusiva), limitado a sus contextos narrativos, no deberíamos asumir que tienen alguna aplicación directa como modelo de referencia en los asuntos de la vida humana fuera de esos contextos. En segundo lugar, y aún más importante, puesto que la moralidad es, en última instancia, algo más que (o no reducible totalmente a) las contingencias del carácter humano, la atención a un personaje de ficción o de la vida real no es suficiente, en cualquier caso, para una educación moral completa.

Palabras clave: literatura, ficción, personaje, carácter, virtud, educación moral.

Abstract:

Recent attention to character formation as the key to moral education has also regarded personal and fictional role models as appropriate means to this end. Moreover, while one may have grave reservations about the influence of personal role-models (perhaps upon the young by those they happen to admire), serious fiction has often been considered an inspirational source of moral example. Still, while this paper ultimately mounts a defence of the moral educational potential of literature, it is also concerned to press two significant reservations about any and all attention to fictional character as a means to such education. First, since the ultimate meaning of any fictional character and conduct is largely, if not exclusively, confined to their narrative contexts, we should not suppose them to have any direct role-modelling application to the affairs of human life beyond such contexts. Second, and more significantly, since morality is also ultimately more than and/or not entirely reducible to the contingencies of human character, attention to either fictional or real-life character must anyway fall somewhat short of full moral education.

Keywords: literature, fiction, character, virtue, moral education.

«De aquí que la poesía sea más filosófica y de mayor relevancia que la historia, puesto que sus afirmaciones son más bien del tipo de las universales, mientras que las de la historia son particulares. Por proposiciones

universales hay que entender la clase de afirmaciones y actos que cierto tipo de personas dirán o harán en una situación dada, y tal es el fin de la poesía.»

(Aristóteles, 1941a, p. 1464)

Fecha de recepción del original: 13-10-2023.

Fecha de aprobación: 21-11-2023.

Cómo citar este artículo: Carr, D. (2024). Las virtudes de Satanás: perspectivas de educación moral del personaje de ficción [Satan's virtues: On the moral educational prospects of fictional character]. *Revista Española de Pedagogía*, 82 (287), 5-16. <https://doi.org/10.22550/2174-0909.3923>

«Tocamos aquí un dilema fundamental de la literatura. Si la literatura es didáctica, tiende a dañar su propia integridad; si deja por completo de ser didáctica, tiende a dañar su propia seriedad.»

(Frye, 1974, p. 169)

1. Teorización de la educación moral

El dial del pensamiento académico moderno sobre aprendizaje y educación moral parece haber cambiado entre dos polos aparentemente opuestos: la atención al pensamiento racional y los principios, por un lado, y el enfoque en el carácter y la conducta práctica, por otro. El énfasis del primero en el pensamiento y los principios, bajo la influencia (probablemente de manera preponderante) del sociólogo Émile Durkheim (1973) y de los psicólogos Jean Piaget (1932) y Lawrence Kohlberg (1974), dominó la teorización sobre educación moral durante gran parte del siglo xx. Para todos estos teóricos, se trató, básicamente, de aplicar la ética deontológica del filósofo Immanuel Kant a la práctica educativa. Desde esta visión, el desarrollo moral consiste, en esencia, en cultivar el respeto racional por los principios universales de los derechos que afectan a otros y de la justicia. Por otro lado, el énfasis en la educación moral como cultivo psicológico del carácter y conducta práctica correcta, si bien se inspira, en parte, en la teoría del aprendizaje del conductismo (ruso y estadounidense) de principios del siglo xx, parece haber sido, en gran medida, una reacción de finales de esa misma centuria a lo que se percibió como un racionalismo e intelectualismo excesivos y un enfoque práctico insuficiente de la teoría cognitiva del desarrollo (véase, por ejemplo, Ryan y Bohlin, 2003; Lickona, 2004).

Sin embargo, un instante de reflexión debería bastar para mostrar que cualquier oscilación extrema del péndulo entre razón moral y conducta práctica no resulta muy útil y que la agencia moral responsable (como en el caso de otras acciones humanas) no puede ser más que una conducta apropiada en virtud de alguna forma de razón. Desde esta perspectiva, muchos teóricos contemporáneos sobre educación moral sostienen que la reconciliación final de todas las oposiciones entre razón y conducta en educación moral debe encontrarse en una ética de las virtudes recién revivida y basada principalmente en la *Ética nicomáquea* de Aristóteles (1941b). Asimismo, defienden que los componentes clave de la vida moral, denominados comúnmente *virtudes* (del griego *areté* y del latín *virtus*), son las cualidades del *buen carácter*. En la concepción éticamente naturalista de la *eudaimonía* de Aristóteles, dichas cualidades se consideran buenas (en términos morales, entre otros)

por conducir al bienestar o al florecimiento humanos. Virtudes como el autocontrol, la valentía, la justicia o el trato justo modelan y condicionan la conducta humana en direcciones generalmente positivas o beneficiosas, mientras que los vicios humanos, como la indisciplina, la cobardía y el engaño, son la fuente del mal humano. No obstante, dichas virtudes no son simples rutinas y hábitos mecánicos o condicionados. Se trata de respuestas discriminatorias a las necesidades o requisitos de unas circunstancias humanas particulares bajo la guía racional de la virtud *intelectual* de la sabiduría práctica que Aristóteles denomina *phronesis*. Es a través del ejercicio racional de la *phronesis* como llegamos a apreciar que la valentía, por ejemplo, no es siempre una cuestión de mera intrepidez o ausencia de miedo: en resumen, el mismo error moral puede existir en el miedo o la precaución insuficientes de la temeridad que en el miedo excesivo de la cobardía.

Sin duda, esto es algo que podemos saber a partir de la experiencia familiar (empírica) de la interacción humana: aquellos que demuestran autocontrol, valentía y respeto por los intereses, derechos y sentimientos de otros se consideran, en general, mejores y son más admirados que aquellos sin autocontrol, coraje o empatía. Aun así, a pesar de que estas consideraciones sobre el buen carácter parecen, hasta cierto punto, correctas, distan mucho de ser moralmente conclusivas o no problemáticas. La *phronesis*, o sabiduría práctica, puede resultar útil para alcanzar el equilibrio psicológico adecuado entre la percepción racional y el afecto en, digamos, el ejercicio correcto de la valentía; así, por ejemplo, somos conscientes de que la ausencia de miedo puede ser tan mala (moralmente o de otro modo) como el miedo excesivo. En cambio, no parece claro el modo en que puede aconsejarnos sobre cómo actuar en circunstancias de incertidumbre moral (no infrecuentes en el ser humano), en las que dudamos acerca de qué deberíamos hacer. Así, por ejemplo, en el famoso soliloquio del *Hamlet* de Shakespeare, el príncipe pregunta (presumiblemente, sobre qué tiene un carácter más virtuoso): «¿Qué es más noble? ¿Permanecer impasible ante los avatares de una fortuna adversa o afrontar los peligros de un turbulento mar y, desafiándolos, terminar con todo de una vez?». Aquí, sea cual sea la contribución de la *phronesis* a la concepción de Hamlet de la acción valerosa, parece no ser de gran ayuda para aconsejarle qué debería *hacer*. Además, el propio Aristóteles sostiene, de manera bastante explícita, que la sabiduría práctica como forma de *deliberación* y no de conocimiento (Aristóteles, 1941b) debe ser insuficiente para ofrecer tal consejo en las circunstancias de Hamlet

o en otras similares. De hecho, todo lo que la *phronesis* parece ofrecer a los aspirantes a agentes virtuosos es el consejo de que no hay principios racionales *generales* con los que decidir tales cuestiones morales y que lo que *podría* ser lo correcto depende, en gran medida, del contexto o de las circunstancias particulares del agente. Sin embargo, esto tampoco resulta de gran ayuda para Hamlet: podría tener sus circunstancias perfectamente claras y, aun así, no determinar si debería o no acabar con su tío y padrastro Claudio.

En cualquier caso, basar la moralidad en alguna noción de carácter bueno o virtuoso presenta un problema no menos grave: aparte de que los agentes de carácter malo o vicioso pueden realizar buenas acciones en ciertas ocasiones, los de carácter virtuoso o moralmente ejemplar también pueden actuar mal o, incluso, de forma maliciosa. No contradice la lógica ni es contrario a la experiencia común el que los agentes moderados y valerosos (hasta aquellos que tienen en cuenta a los demás) puedan comportarse, a menudo, de manera incorrecta o injustificable desde un punto de vista moral. Por otra parte, algunos éticos de las virtudes insisten en que no puede haber *auténtica* valentía, templanza u otras virtudes salvo que estos rasgos de carácter se dirijan a fines *moralmente* justificados (véase, por ejemplo, Geach, 1977); incluso, es posible (aunque en absoluto seguro) que el mismo Aristóteles hubiera suscrito alguna tesis de *unidad de virtudes* como esta. No obstante, en primer lugar, aunque esta postura no fuera directamente una petición de principio, sin duda pondría un listón imposible de alcanzar para la mayoría de (si no todas) las interpretaciones comunes de templanza, valentía o, incluso, bondad o indulgencia: es razonable considerar a un ladrón de bancos como una persona valiente o un padre bondadoso, aunque no sea bueno o virtuoso en otros aspectos. En segundo lugar, no está nada claro cómo podría argumentarse (desde una perspectiva estricta de ética de las virtudes) dicha justificación *moral*. Porque, si bien Aristóteles exploró la idea de justicia como rasgo de carácter y como principio moral más general (suponiendo que esto sea una medida fiable de lo moral), parece difícil interpretar el carácter virtuoso como algo distinto a la observación estricta del principio. Sin embargo, dicha dependencia del carácter respecto del principio parece poner en peligro el estatus de la ética de las virtudes como una ética del carácter estricta. Y debe recordarse aquí que Elizabeth Anscombe, la fundadora de la ética de las virtudes moderna, recomendó regresar a la ética del carácter aristotélica precisamente por su rechazo a cualquier búsqueda provechosa de una medida del valor moral más basada en el principio (Anscombe, 1958).

Además, si estamos de acuerdo con Aristóteles en que las virtudes humanas (teniendo presente que la antigua virtud y virtudes griegas no podían ser más que humanas) de su *Ética nicomáquea* no son innatas, sino adquiridas, este último punto pone de relieve otro problema: cómo desarrollar dichas cualidades del carácter a través de la experiencia o la educación. Sin duda, Aristóteles afirma que la práctica regular de las virtudes es un mecanismo clave de la formación del carácter virtuoso, pero esto no resulta suficiente por sí mismo. Asimismo, el enfoque principal en la formación de hábitos corre el riesgo de recaer en concepciones conductuales más crudas de la educación del carácter, así como de perder de vista la orientación contextualizada particular de la *phronesis*, o sabiduría práctica, aristotélica. No obstante, el mismo repudio aristotélico en el nombre de la *phronesis* a cualquier invocación a principios *generales* de la conducta moral, reforzado por el posterior rechazo de Anscombe a la ética basada en principios del deber (deontología) y la utilidad (utilitarismo o consecuencialismo) de su época, también parece dejar la naturaleza de la adquisición de virtudes como un aspecto incierto. En resumen, si el carácter virtuoso debe evitar, por un lado, el suplicio de habituarnos a patrones de conducta rutinarios y, por otro, el abismo igualmente arbitrario de invocar principios morales generales, ¿cómo van los aspirantes a agentes virtuosos a aprender o a adquirir patrones de deliberación práctica y juicio más sensibles al contexto, que permitan definir la auténtica agencia virtuosa? De hecho, si tenemos presente que las virtudes del buen carácter distan mucho de ser sinónimas de conducta *moral*, ¿con base en qué criterio podrían dichos juicios ser considerados *morales* en lugar de, por ejemplo, meramente *prudentes* o instrumentalmente *oportunos*?

2. Perspectivas de aprendizaje moral a partir del carácter

En cualquier caso, aquellos atraídos por cómo la ética de las virtudes contemporánea identifica las cualidades del buen carácter como la quintaesencia de la vida moral humana se inclinan a considerar algo como el encuentro (empírico) cercano con o la observación de los motivos y la conducta de los otros como medios clave para el aprendizaje moral. En resumen, desde este punto de vista, el aprendizaje moral eficaz requiere la exposición al ejemplo moral de otros a través de un proceso de modelización de referencia. De hecho, podría señalarse aquí que la función de los modelos de referencia en el aprendizaje moral se ha visto reforzada en la ética de las virtudes más reciente por una teoría del

«ejemplarismo» (Zabzebski, 2010, 2013; para una crítica esclarecedora, véase Szutta, 2019), que entiende la *admiración* por otros como el mecanismo clave del aprendizaje moral. Sin duda, esta perspectiva puede resultar atractiva, en tanto que parece innegable que buena parte del aprendizaje moral procede de la influencia de otros, en especial de aquellos a quienes los jóvenes están expuestos en forma de cuidadores tempranos, como los padres y los profesores. Esto, a su vez, respalda la motivación social y profesional para garantizar, en la medida de lo posible, que dichos cuidadores tempranos sean personas de carácter y conducta decentes y responsables (véase, por ejemplo, Carr, 2007). Aun así, esta línea de argumentación parece ser poco más que una petición de principio para poner el carro empírico del carácter admirable o imitable por delante del caballo de la apreciación moral o normativa. Pues ¿cómo va a reconocer el aprendiz moral potencial que aquellos a los que está expuesto como modelos de referencia apropiados son de verdad referentes de moral respetable? De hecho, la propia motivación social y profesional para tratar de garantizar que los cuidadores tempranos sean agentes respetables en términos de moralidad se basa en el hecho comúnmente aceptado de que la influencia de otras personas puede ser tanto buena como mala moralmente: resulta evidente, a partir de la más mínima familiaridad con la historia humana y la política mundial contemporánea, que un gran número de personas han sido y siguen siendo influenciadas, con demasiada facilidad, por personas con el peor carácter y conducta humana posible en el curso de encuentros cercanos o más distantes, e impulsadas a perpetrar injusticias y atrocidades humanas innumbrables. (Para consultar una crítica reciente de los enfoques de la modelización de referencia en la educación moral, véase Carr, 2023a.)

Dicho esto, los éticos de las virtudes y otros aspirantes a educadores del carácter se han sentido atraídos por otra vía menos personal, consagrada a la formación del carácter bueno o virtuoso a través de la exposición de jóvenes y mayores al rico legado de la narrativa literaria. Esta, desde los albores de la narración oral y escrita, se ha ocupado de forma directa e invariable de explorar, a menudo en detalle, las consecuencias que la psicología y la condición humanas tienen para el bien o el mal (moral o de otro tipo). Así, mientras que los defensores morales y educativos de una ética deontológica, o consecuencialista, más basada en principios normativos (precisamente del tipo condenado por Anscombe) se han mostrado, en su mayoría, indiferentes a la literatura pasada como un medio potencial para la educación moral, los filósofos interesados en el carácter como motor clave

de la agencia moral han prestado una atención creciente a esta posibilidad o perspectiva. Un ejemplo notable es el de la distinguida filósofa y popular novelista del siglo xx Iris Murdoch. Si bien más influenciada por Platón que por Aristóteles y quizás sin ser una promotora de la ética de las virtudes de cuño reciente, ha defendido, tanto en sus escritos filosóficos como ficcionales, el uso de la narrativa no literal, o ficción, como un medio clave para comprender las implicaciones morales del carácter (Murdoch, 1970, 1973, 1997). También cabe mencionar a Alasdair MacIntyre, muy influyente, sobre todo, en la ética educativa y en otras formas de ética aplicada. Este ético de las virtudes contemporáneo ha insistido en que la literatura y las narraciones ficcionales, a diferencia del discurso descriptivo de las investigaciones científicas empíricas, reflejan o constituyen la forma lógica básica de la autocomprensión humana en términos de agencia moral (MacIntyre, 1981). Desde estos puntos de vista, podemos aprender mucho, si no todo, sobre la conducta y los motivos humanos buenos o malos, y sobre lo que los convierte en tales. Hay que prestar especial atención a las obras imaginativas, pasadas y presentes, de Eurípides, Shakespeare o Tolstói, hecho que nos ayudará a explicar por qué dichas ficciones han sido incluidas con tanta frecuencia en los planes de estudio educativos de la mayoría de las escuelas.

Esta visión general sobre la importancia de lo que, en términos de educación moral, ha sido celebrado como gran literatura, o literatura seria, merece profunda atención. Son varias las posiciones defensoras que han aparecido recientemente en la literatura de la teoría estética, como el eticismo (Gaut, 1996) o el moralismo moderado (Carroll, 1996, 1998). Ahora bien, este punto de vista no está exento de críticas o de problemas ni podemos considerar que esté, por completo, bien formulado. A partir de ahí, cabe descartar la tendencia general, entre los esteticistas, a rechazar el potencial educativo-moral de la literatura. El esteticismo (que Peter Lamarque ha defendido en tiempos recientes en relación con la ficción; véase, por ejemplo, Lamarque y Olsen, 1990, o Lamarque, 1996) es la fuente de dos reclamaciones sobre cualquier uso sugerido de la literatura para la educación moral. La primera: las ficciones son obras de arte; por ende, su lectura con fines de edificación moral no puede equivaler a la auténtica apreciación literaria. La segunda: en la medida en que dichas obras son creaciones imaginativas, no puede esperarse que arrojen mucha luz sobre cuestiones morales humanas reales. De hecho, lejos de hacerlo, la atribución de significación moral a cualquier literatura de ficción parece *presuponer* una perspectiva moral ya existente en los lectores. Para los fines actuales, sin

embargo, el defecto clave del esteticismo es mezclar dos conceptos claramente distintos: lo artístico y lo estético; más aún, reducir el primero al segundo.

Aunque, en tiempos recientes, se ha hecho hincapié en la distinción entre lo estético y lo artístico (véase, por ejemplo, Best, 1982; Hepburn, 1984; Carroll, 1986; Carr, 1999; Stecker, 2005; McFee, 2005), resulta evidente que hay objetos o sucesos de interés estético (como las puestas de sol o el canto de los pájaros) que no tienen un sentido artístico. Y viceversa: existen (al menos, en teoría) intereses o logros artísticos (como algunas obras *conceptuales*) de poca o ninguna relevancia estética. Sin duda, hay cierto peligro en exagerar esta distinción, en tanto que las obras de arte del todo desprovistas de cualidades estéticas (como, quizá, el 4'33" de Cage) parecen ser la excepción y no la regla. Aun así, cabe afirmar con seguridad que, si bien la mayoría de los artistas literarios aspiran a dar una forma estética a sus obras, ante todo, se preocupan por expresar algo que posea sustancia artística. A diferencia de las puestas de sol o del canto de los pájaros, las obras literarias (como los poemas, las novelas o las obras de teatro) poseen algún sentido, o propósito, dramático, psicológico, moral o de otro tipo. Así, mientras que poetas como Wordsworth, Yeats y Eliot; dramaturgos como Eurípides y Shakespeare, y novelistas como Austen, Dickens y Dostoyevski son creadores de obras con forma y estructura estéticamente significativas, también se preocupan por expresar y transmitir a los lectores lecciones sustanciales sobre el mundo, la asociación humana y la naturaleza psicológica, moral o de otro tipo de las personas. De hecho, no apreciar esto sería perderse el sentido artístico de estas obras casi por completo. Ahora bien, a diferencia de las crónicas o los periódicos, la intención principal de las obras de arte no es informar o comentar los acontecimientos cotidianos de la vida. En este sentido, parece haber todavía algo en la objeción esteticista que debemos examinar más allá de considerar las perspectivas y limitaciones morales de la descripción del carácter humano en las obras de ficción.

3. El carácter humano virtuoso y de otros tipos en la ficción

No cabe duda de que los libros, cualesquiera que sean su tipo y su género, constituyen gran parte del material educativo de las sociedades y culturas alfabetizadas modernas. Aunque una parte de esta literatura ha tratado de transmitir conocimiento científico y técnico del progreso material o económico humano, otra se ha ocupado de la formación moral y espiritual más

amplia de las sociedades y las culturas. Así, la Biblia cristiana y Shakespeare suelen citarse como textos básicos de la civilización occidental. Dicho esto, las obras de Shakespeare y de otras grandes figuras literarias del canon occidental, empezando quizá por Homero y los autores griegos de las tragedias clásicas, son obras de *ficción*; una característica que muchos atribuyen también a la Biblia cristiana en el clima secular de la sociedad occidental contemporánea. Así, desde una postura extrema, podría afirmarse que dichas obras no pueden o no deberían tener ninguna influencia significativa en ningún asunto moderno. No obstante, como ya se ha señalado, MacIntyre ha argumentado (de forma convincente y, en general, con un espíritu aristotélico) que las narraciones creativas e imaginativas de la cultura recibida son fuentes ricas e indispensables de sabiduría moral y espiritual a las que los agentes humanos no pueden evitar acudir en busca de orientación. Desde los albores de la humanidad, dichas narraciones han sido la fuente principal, o el vehículo, a través del cual explorar las complejidades del carácter, los motivos y la conducta (aunque se hayan atribuido a agentes no humanos o animales) involucrados en la búsqueda humana del propósito último y del sentido de la vida.

Bajo esta luz, MacIntyre (1981) considera la narración como la forma lógica básica de comprensión moral del ser humano de sí mismo y de otros: según él, las personas se ven a sí mismas como personajes en historias. No obstante, esta visión también ha sido reflejada por otros teóricos de la moral y quizá fue anticipada de manera especialmente significativa (aunque desde una perspectiva platónica bastante diferente) por Iris Murdoch. Para la distinguida filósofa y novelista del siglo xx, los escritores deberían considerar que el propósito mismo de la obra de ficción es explorar las complejidades morales del carácter y de la asociación humanos, y declaró que tal era su meta a la hora de escribir. Aunque este punto de vista pueda parecer algo exagerado (puesto que las novelas y otras obras literarias de ficción se crean a menudo con los propósitos bastante menos ambiciosos de entretener o explorar otros aspectos de la vida humana), es, en cualquier caso, coherente con una perspectiva consagrada del papel de la ficción y el teatro en la economía de la edificación moral humana. En consecuencia, la exploración del carácter, la asociación y la conducta morales ha desempeñado un papel importante, cuando no preeminente, en las obras de autores del canon occidental como Sófocles, Eurípides, Shakespeare, Cervantes, Jane Austen, Charles Dickens, William Thackeray, Thomas Hardy, Henry James, George Eliot o D. H. Lawrence, entre muchos otros.

Aun así, junto a su defensa de la literatura imaginativa como principal vehículo de las narraciones morales y espirituales, MacIntyre también adoptó (al menos, en sus primeras grandes obras, las más influyentes) una ética no naturalista según la cual las virtudes son un constructo social creado a partir de tradiciones morales y culturales esencialmente enfrentadas y, a menudo, divergentes hasta el punto de llegar a la oposición directa o al conflicto. Por tanto, aunque todavía en la línea de Aristóteles de interpretar las virtudes como integrales, o constitutivas del florecimiento humano, las tradiciones, con frecuencia, han consagrado y celebrado virtudes o prioridades morales diferentes. Y si bien MacIntyre, para defender esta postura, alude a tendencias culturales, teológicas y filosóficas del pasado (por ejemplo, al contraste entre las virtudes *heroicas* de las antiguas sociedades premodernas y las virtudes más compasivas de la cristiandad, o entre el cristianismo y el aristotelismo pagano que Tomás de Aquino trató de reconciliar), cabría esperar que esta divergencia moral apareciera de forma bastante conspicua en la literatura pasada y presente (e ilustra este punto haciendo referencia a las sagas islandesas y otras obras literarias). Como he argumentado en otra ocasión (Carr, 2017), la postura de MacIntyre resulta cuestionable: si bien los textos literarios humanos difícilmente podrían ser otra cosa que productos de sus contextos socioculturales históricos, parece evidente que la obra de la mayoría de los grandes autores del pasado (como los citados con anterioridad) destaca a menudo por su *crítica moral* a los valores de las sociedades en las que viven. En cualquier caso, el análisis de la literatura imaginativa revela los conflictos y las ambivalencias entre las concepciones antiguas y modernas de la virtud y el florecimiento moral, que también parecen escapar a la resolución macintyreana o de otra clase (incluida la aristotélica).

Por supuesto, no puede haber dudas sobre los enormes cambios económicos, sociales, culturales y de otra índole que se han producido en la vida y la asociación humanas (quizá de forma más notable en los países occidentales desarrollados) desde la antigüedad hasta el presente (para ver una breve recapitulación de ellos, basta con consultar el *Manifiesto comunista* de Marx). No obstante, con respecto a las preocupaciones literarias actuales, observamos dos períodos cruciales de la historia de Europa occidental. El primero de ellos es el de la compleja transición del feudalismo medieval al industrialismo moderno. Esta etapa, conocida como Renacimiento, contempla con nostalgia los ideales y el aprendizaje de la antigüedad clásica, pero también experimenta el cambio de las tendencias sociales y eco-

nómicas posmedievales y de un nuevo humanismo que bebe del descubrimiento científico y de la creación artística. Este período es testigo de la aparición de escritores de la estatura, el impacto y la importancia de Tomás Moro, Edmund Spenser, Shakespeare, Cervantes, Francis Bacon y Christopher Marlowe, cuyas obras reflejan, de un modo u otro, esa transición social y económica de lo medieval a lo moderno (muy clara, por ejemplo, en la emergente tensión de clases entre la antigua aristocracia feudal y una creciente burguesía mercantil y económicamente potente).

El otro episodio revolucionario de enorme importancia en la historia europea, que se produjo en torno al punto álgido del Renacimiento, fue la Reforma protestante. Desde su origen a principios del siglo XVI, el rechazo de varios movimientos de reforma religiosa a la hegemonía tradicional de la Iglesia romana también resultó (junto con un gran derramamiento de sangre) en un fermento y una revolución de índole social, cultural, moral, espiritual, intelectual (e inevitablemente literaria) en todos los confines de la cristiandad.

En este sentido, un autor cuya obra refleja en mayor medida la agitación, las tensiones y las ambivalencias culturales e intelectuales de aquella época (en especial en su propio país, política y religiosamente dividido) es el poeta inglés John Milton. Por un lado, como defensor de la reforma religiosa, Milton aspira a depurar la fe cristiana de lo que él y otros reformadores interpretan como abusos tiránicos y opresivos de la jerarquía eclesiástica romana. En cambio, no expresa ningún rechazo fundamental a la narrativa cristiana (autoritaria) del pecado por desobediencia ni a la redención mediante una gracia y un perdón divinos bastante arbitrarios (según gran parte de la teología protestante). Por otro lado, sin embargo, como paladín protoliberal de la libertad de conciencia, pensamiento y expresión, Milton también es un defensor de la disensión religiosa y política frente a la autoridad y la coacción (especialmente seculares) injustificadas o arbitrarias.

Una vez que estas dos inclinaciones, o compromisos, de Milton se hacen explícitos, el conflicto se vuelve patente. Este se aprecia de forma clara en la obra literaria por la que más se recuerda a Milton: su extraordinaria epopeya en verso libre *El paraíso perdido*. Para empezar, resulta evidente que el ángel rebelde, Satanás, es el personaje más destacado y memorable del poema de Milton; incluso, cabría decir que se trata del auténtico héroe. Sin duda, Satanás está en el lado equivocado de las vías religiosas cristianas y su caída (de acuerdo con

la teología cristiana ortodoxa) se atribuye a su desobediencia a un Dios piadoso y benevolente. En este sentido, en la narración de Milton, Satanás confiesa en un momento determinado su ingratitud hacia los favores de Dios: «¡Qué menos que alabanzas presentarle! ¡La respuesta más fácil! Darle gracias. ¡Cuán justo! Mas su bien en mí se agrió. Y solo dio maldad» (Milton, 2005).

En cambio, Satanás (más en el espíritu patricio de Aristóteles) parece no ver ninguna razón de peso para sentir gratitud si los beneficios divinos o de otro tipo se conceden *de arriba abajo* por una autoridad impuesta o arbitraria: «En esa altura, desdeñé sujeción. Un paso más me pondría en la cumbre; y rechacé mis deberes de eterna gratitud, tan pesados, que siempre han de pagarse» (Milton, 2005).

En cualquier caso, dejando a un lado por el momento su postura teológicamente ambivalente, la característica más chocante de Satanás es que se trata de un rebelde valiente que no está dispuesto a aceptar un destino de sumisión a la voluntad de otros y una vida que no es auténtica o fruto de la autodeterminación. Por una parte, no cabe duda de que dicha asertividad y rechazo a cualquier autoridad puede parecer, en ocasiones, nada más que orgullo perverso o inapropiado, o *soberbia*: de hecho, la tentación del diablo a Cristo para que se arroje desde el pináculo del templo en los relatos evangélicos es la justificación teológica para considerar el orgullo de Satanás en *El paraíso perdido* como el último, el peor y el más imperdonable de los pecados. No obstante, el desafío de Satanás a la autoridad también puede considerarse moralmente ejemplar; en particular, como una fuente de virtudes admirables de valentía, iniciativa y resiliencia ante la adversidad y ante unas perspectivas desiguales y (literalmente) carentes de esperanza. Además, para aquellos familiarizados con las tradiciones y tendencias literarias anteriores y posteriores a *El paraíso perdido*, resulta imposible ignorar los abundantes predecesores y sucesores literarios (morales o de otro tipo) del Satanás de Milton.

4. Antepasados, discípulos y herederos del diablo

Parece que el antecedente literario más notorio de Satanás es el titán Prometeo del mito griego, teatralizado de manera memorable por el dramaturgo trágico Esquilo en *Prometeo encadenado*. Desafiando a Zeus, Prometeo robó el fuego para liberar a los hombres de la sumisión impotente a un estado natural ordenado por la divinidad. Al igual que Dios castigó a Satanás con una

eternidad en el infierno, Prometeo fue condenado por Zeus a la crucifixión y al tormento eterno: un águila devoraría su hígado cada día. Sin duda, el rechazo obvio a cualquier paralelismo de este tipo es que, mientras que el rebelde mítico Prometeo era un claro benefactor de la humanidad, el rebelde Satanás de Milton urde la caída de la humanidad por medio de la tentación a Eva y después a Adán para que desobedezcan la orden de Dios y coman la manzana del árbol del conocimiento. Sin embargo, esto depende de la interpretación teológica del mito del *Génesis*. Parece que, en las antiguas versiones gnósticas paganas y cristianas del relato, el creador mítico del Edén y de sus ocupantes humanos no era el espíritu supremo que gobernaba el universo, sino un demiurgo local que tenía la intención de mantener su creación en la servidumbre ignorante y dirigirlos según su voluntad arbitraria. Así, en el *Evangelio apócrifo de San Juan* (uno de los evangelios no canónicos descubiertos en Nag Hammadi en 1945), tiene lugar un diálogo explícito sobre el relato del *Génesis* entre el apóstol Juan y Jesús. En él, este último asume plena responsabilidad por animar a Adán y a Eva a comer del árbol del conocimiento al afirmar «Pero fui yo quien los indujo a comer» (Meyer, 1998, p. 175). En esta antigua lectura del *Génesis*, la tentación original abrió una vía espiritual progresiva al conocimiento y la sabiduría (y permitió la liberación de la tiranía de una deidad falsa). Así, el Jesús del Nuevo Testamento aparece como un maestro del conocimiento (*logos*, o la Palabra) del verdadero Dios, que trasciende el mundo y aspira a reemplazar la ley opresiva y represiva del Jehová del Antiguo Testamento. (La interpretación gnóstica de la historia del *Génesis* también se muestra en la narración cinematográfica de la película de 1998 *Pleasantville*; véase Carr, 2023b).

Esta perspectiva gnóstica del relato del *Génesis* se manifiesta también en la obra poética del escritor y artista inglés William Blake, quien también fue un ferviente admirador de Milton. Así, en sus desconcertantes *Libros proféticos*, se vislumbra algo de este giro gnóstico global en la estructura general y en el elenco de personajes de estos complejos relatos. Por un lado, el Urizen de Blake (equiparable a la opresiva moralidad convencional de la Iglesia y el Estado o a la fría racionalidad de la razón científica newtoniana) recuerda al demiurgo represivo de la teología gnóstica. Por otro, personajes como Los (Urthona), Luvah u Orc son expresiones de la imaginación, el amor y la pasión, respectivamente, en gran medida contrapuestos a esa fría razón. Por supuesto, los poderes y sentimientos rebeldes opuestos a Urizen están más inspirados por las virtudes altruistas del Jesús

del Evangelio canónico que por el orgullo satánico. No obstante, es célebre la observación de Blake en *El matrimonio del cielo y el infierno* de que «Milton... estaba de parte del Diablo sin saberlo». Su propia obra (junto con la de otros autores contemporáneos como Wordsworth, Coleridge y Shelley) desempeña un papel importante al alentar una nueva sensibilidad literaria romántica basada en la independencia, la autodeterminación y la emancipación de las influencias e instituciones políticas, religiosas o económicas represivas que presiden la sociedad y la cultura tradicional (feudal) y moderna (industrial y capitalista). Sin duda, aunque el genio literario de los primeros románticos bien puede haber sido una forma de expresión de y apoyo a la nueva política moderna de libertad y democracia iniciada por figuras como John Locke y Jean-Jacques Rousseau, no debe olvidarse que Blake y Wordsworth no eran menos contrarios al utilitarismo, al filisteísmo y a la degradación humana que acarrearía el nuevo liberalismo político y económico de la explotación capitalista industrial.

En este sentido, la nueva sensibilidad moral moderna del romanticismo literario temprano y tardío (a grandes rasgos, la evolución principal de la ficción, el teatro y la poesía desde finales del siglo XVIII hasta finales del XIX o, incluso, más allá) parece mostrar más simpatía por las virtudes rebeldes, asertivas e iconoclastas del Satanás de Milton que por las virtudes cristianas de humildad y servicio al prójimo promovidas por las iglesias oficiales orientales y occidentales con el propósito de que los órdenes feudales inferiores conocieran y aceptaran su lugar subordinado. De este modo, a pesar de otras diferencias significativas e interesantes, grandes novelistas ingleses del siglo XIX como Jane Austen, las hermanas Brontë, Charles Dickens, George Eliot o Thomas Hardy (así como sus homólogos extranjeros) se ocuparon en gran medida de promover un proyecto esencialmente romántico de liberación de sus héroes y heroínas de las diversas restricciones de las convenciones sociales, los prejuicios clasistas o el patriarcado, que les impedían alcanzar su crecimiento moral maduro, su potencial individual o sus ambiciones. No puede negarse que los mundos de ficción inventados por estos autores (en los que sus diversos personajes asertivos persiguen sus destinos imaginados) también están influenciados (incluso en el caso de un ateo manifiesto como Hardy) por ideales morales y virtudes de origen cristiano. Dicho esto, parece claro, al menos desde la publicación, a mediados del XIX, del poema «La playa de Dover», de Matthew Arnold, que una importante ruptura cultural y literaria con la base moral cristiana tradicional de la cultura occidental se cierne en el horizonte.

Más aún, resultaría plausible asociar a esta ruptura decisiva con la suscripción tradicional de Europa occidental a la autoridad moral, o a la verdad de los Evangelios cristianos (al menos, en términos literarios), la obra del filósofo alemán Friedrich Nietzsche. Si bien es habitual referirse a Nietzsche como el padre fundador (quizá junto a Soren Kierkegaard) del existencialismo del siglo XX, no es menos válido considerarlo un portavoz filosófico del romanticismo del siglo XIX (en sí mismo, fuente del posterior existencialismo). Y, aunque resulte de interés para la presente cuestión que Nietzsche haya sido alabado por su ética de las virtudes (Swanton, 2003), estas difícilmente podrían estar más lejos de las virtudes morales y teológicas que ensalzan teólogos cristianos de la talla de santo Tomás de Aquino. En resumen, las de Nietzsche no son en absoluto las virtudes cristianas de amor, humildad y altruismo. Por el contrario, se encuentran más próximas a las virtudes del Satanás miltoniano (o quizás, en alusión al posterior romanticismo, byronianas) de asertividad, independencia personal, acción revolucionaria, resistencia a la autoridad impuesta e individualidad de expresión, lo que demuestra un gran desdén por la humildad de carácter y el servilismo. De hecho, este desprecio y rechazo de Nietzsche a lo que claramente consideraba el carácter pusilánime y débil de la moralidad social cristiana (sobre todo occidental) no podrían ser más evidentes:

Nuestras concepciones sociales del bien y del mal, débiles y afeminadas, y la enorme influencia que ejercen en el cuerpo y en el alma han terminado debilitando todos los cuerpos y todas las almas, y quebrantando a los hombres independientes, autónomos, sin prejuicios, que son los auténticos pilares de una civilización sólida. (Nietzsche, 2012, p. 163)

De hecho, no es solo que las virtudes nietzscheanas parezcan satánicas, sino que se invocan y celebran hasta el extremo de oponerse al propio enemigo de Satanás, el Dios cristiano, cuyo deceso definitivo fue célebremente proclamado por Nietzsche. Para muchos, por supuesto, este alejamiento radical, u oposición a la fe y la moralidad cristianas recibidas, bastarán para descartar la perspectiva nietzscheana como falsa, inmoral e incluso demoníaca. En este sentido, es fácil pensar en la influencia del satánicamente virtuoso *Übermensch* de Nietzsche en la tóxica ideología nazi. Dicho esto, aparte de su influencia formativa en la filosofía de mediados del siglo XX y en la literatura ficcional del existencialismo, cuesta pensar en una figura literaria importante de principios y mediados de ese siglo que no se viera influenciada por alguna lectura de Nietzsche, incluidos, entre muchos otros, James Joyce, Henrik Ibsen, D. H.

Lawrence, George Bernard Shaw, Eugene O'Neill, Oscar Wilde, W. B. Yeats, Thomas Mann, Hermann Hesse, André Gide y Albert Camus. Muchas tradiciones literarias nuevas (como la ficción del flujo de conciencia, la literatura neosimbolista del existencialismo y la nueva ficción del realismo social) fueron también influidas por la problematización de la moralidad cristiana tradicional que pregonaba el nuevo clima secular del siglo XX, al que Darwin y Marx, además de Nietzsche, contribuyeron de forma clara. No obstante, una parte importante de esta literatura posnietzscheana puede interpretarse como neorromántica dado su notable interés por temas como la búsqueda humana de identidad auténtica, la autodeterminación y la liberación de los grilletes de la convención iniciados por los precursores del siglo XIX. Así, por ejemplo, los protagonistas (especialmente los femeninos) de D. H. Lawrence tratan de escapar de las restricciones sexuales o de género patriarcales tradicionales de una manera no muy distinta en espíritu a las aspiraciones de la *Jane Eyre* de Charlotte Brontë. Aun así, es posible que la búsqueda nietzscheana de la honestidad y la integridad sin concesiones, de la independencia personal y de la autenticidad quede mejor reflejada en la declaración (y en las acciones) del Dr. Stockman en la obra de Ibsen *Un enemigo del pueblo*: «El hombre más fuerte es el que está más solo».

En cualquier caso, la abundancia de ficción antigua y más reciente solo sirve para poner de manifiesto la dificultad para hallar, a través del análisis del carácter humano en el rico legado de la tradición literaria, alguna brújula que nos dirija hacia el desarrollo moral. No cabe duda de que gran parte de la literatura imaginativa antigua y moderna (si no toda) ha buscado sondear las profundidades y complejidades psicológicas y morales del carácter, en una variedad infinita de contextos y circunstancias individuales y sociales. Sin embargo, las obras literarias más grandes, memorables y duraderas se han interesado solo o en especial de explorar la ambivalencia y el conflicto de este carácter. Rara vez puede considerarse (como los formalistas estéticos tienden a reclamar) que proporcionen algún consejo cierto o inequívoco de gran relevancia o de aplicación directa a la vida humana cotidiana. De hecho, con mucha frecuencia, vemos como los agentes de numerosas cualidades admirables (como el Aquiles de Homero) son capaces de mostrar una conducta moralmente mala o miserable, mientras que aquellos de cualidades débiles, corruptas o deplorables (como Sydney Carton en *Historia de dos ciudades*, de Dickens) aún pueden redimirse mediante acciones de conducta moralmente positiva o altruista. Así, por mucha empatía que sintamos por el deseo del

Hamlet de Shakespeare (quizá el personaje más conflictivo y ambivalente de todos los personajes literarios) de vengarse de Claudio, parece equivocado respaldar su expresión homicida final de este sentimiento en circunstancias similares (incluso si tuviera sentido hablar aquí de circunstancias *similares*). Del mismo modo, por más que admiremos al Satanás de Milton por su impresionante valor y su heroicidad (que el poeta mezcla con otras cualidades moralmente menos deseables), cabría, como mínimo, cuestionar la moralidad de los fines a los que se dirigen dichas cualidades. En cualquier caso, el que juzguemos a dichos personajes o caracteres como moralmente buenos o malos, correctos o incorrectos, dependerá, en última instancia, de los valores morales que apliquemos a dichas ficciones más que de los que concluyamos de ellas.

5. Conclusión: el arte no es la vida

Si bien, al inicio, hemos criticado el formalismo estético moderno por su errónea confusión entre la significación artística y estética, o por reducir una a la otra, ahora estamos mejor situados para comprender el motivo real tras la resistencia formalista y esteticista al moralismo artístico y a cualquier otra interpretación *instrumental* de los fines últimos del arte. En la medida en que el formalismo estético extremo, o el arte por el arte, ha sostenido a menudo que la apreciación artística genuina debe centrarse exclusivamente en las propiedades formales o estéticas intrínsecas de las obras de arte, parece confinar todo arte significativo al entretenimiento o la distracción (quizá no cognitivos). Así, excluye la posibilidad de extraer verdadera instrucción o aprendizaje humano del arte literario o de otro tipo. Sin embargo, esto no puede ser correcto. En primer lugar, tal como indica nuestra segunda cita introductoria, de Northrop Frye, tal punto de vista corre el riesgo de enfatizar la integridad de las ficciones en detrimento de su seriedad. En segundo término, ignora la distinción crucial entre el lenguaje de la historia y otros contextos o propósitos literarios humanos *descriptivos* y su despliegue más *filosófico* en la poesía que Aristóteles describe en nuestra primera cita introductoria, extraída de su *Poética* (una obra que quizá puede considerarse, con justicia, el texto fundacional de la teoría estética occidental).

Ciertamente, la distinción de Aristóteles está en perfecta consonancia con un principio muy básico de gran parte de la teoría formalista poskantiana y de otras teorías estéticas modernas, que distinguen entre el lenguaje o la semántica del discurso descriptivo ordinario (empleado también en la historia o en la ciencia para

informar sobre hechos contingentes de la experiencia humana pasada o presente) y el lenguaje o la semántica literarios o artísticos de la creación imaginativa humana de, por ejemplo, la tragedia u otras artes. En términos de la filosofía y la lógica (posfregeanas) analíticas modernas, el lenguaje o la narrativa ficcional de las obras de arte imaginativas es *intensional* (no confundir con *intencional*) en lugar de *extensional*. En otras palabras: mientras que las proposiciones que encontramos en una novela como *Emma*, de Jane Austen, u *Oliver Twist*, de Charles Dickens, tienen un *sentido*, o significado, evidente en esos contextos ficcionales, no hacen ninguna *referencia* (a diferencia de las proposiciones del discurso ordinario, histórico o científico) a acontecimientos en el mundo real más allá de esos contextos. Así, las narraciones en las que tienen lugar dichas proposiciones o (pseudo)afirmaciones son, en su totalidad, construcciones o invenciones de la *imaginación* humana y no deben confundirse con el mundo real de la experiencia empírica. Este punto puede parecer tan trivial que apenas merezca la pena señalarlo; sin embargo, tiene una importancia educativa inmensa. Puede que la mayoría de las personas en edad madura experimenten pocas dificultades para distinguir los relatos no literales o ficcionales de las fábulas, o la mitología griega de los informes supuestamente factuales de la historia o la ciencia. Sin embargo, aún siguen produciéndose muchos problemas en la actualidad por la incapacidad para discernir entre los mitos de las antiguas tradiciones religiosas (en especial los del Viejo y el Nuevo Testamento de la Biblia cristiana) y los registros históricos reales. En todo caso, no cabe duda de que esta distinción básica entre el lenguaje no referencial del arte y de la ficción y las formas del discurso referencial se encuentra en el centro de la reciente objeción de los formalistas estéticos a cualquier tentativa de derivar lecciones morales o de otra índole de las narraciones imaginativas.

Dicho esto, parece no menos equivocado sostener (como parecen haber hecho, al menos, los más extremos de estos esteticistas) que, debido a que las narraciones ficcionales no tienen ninguna referencia externa directa, no puede haber nada de relevancia mundana que extraer de ellas. Esta, sin embargo, *no* es la postura que Aristóteles defiende en nuestra cita introductoria, donde afirma que la «poesía es más filosófica y de *mayor relevancia* que la historia». Así, a pesar de que algunos defensores modernos de la importancia educativa de la literatura de ficción (véase Murdoch, 1970) parecen sostener que esta tiene más relevancia humana cuanto más se aproxima a la *vida real*, más a menudo, se ha atribuido la máxima consideración literaria a obras que son claramente de pura fantasía (como *Edipo rey*, de Só-

foeles; *El paraíso perdido*, de Milton, y *La tempestad*, de Shakespeare; ello por no mencionar las parábolas de Jesús) y que no podrían estar más alejadas de cualquier experiencia humana (empírica) real. Esto pone de relieve el peligro general de no distinguir entre la significación humana real de la ficción imaginativa y la de la descripción literal. Es cierto que muchas generaciones de lectores se han beneficiado enormemente del profundo análisis humano de *Los viajes de Gulliver*, de Swift, o de *El ingenioso hidalgo don Quijote de la Mancha*, de Cervantes (sin la más mínima ilusión sobre el carácter figurativo, o no literal, de dichas historias). Sin embargo, otros tantos no han sabido apreciar la importancia y la significación humana real de los relatos no menos ficcionales del *Génesis* o del *Libro de los Reyes* y se han quedado en lecturas literales de estas obras bíblicas.

Entonces, ¿cómo se puede afirmar que las narraciones que no describen ni se refieren de forma directa a sucesos o asuntos humanos reales tengan sentido fuera o más allá de su valor de distracción o entretenimiento? La respuesta más concreta de Aristóteles a esta cuestión se relaciona con el antiguo teatro griego y alude al poder *catártico* de la tragedia para purgar o purificar las emociones humanas de pena o miedo. Esto, *a priori*, puede parecer poco útil: si bien es cierto que el público tiende a conmoverse con las tragedias y otras narraciones literarias, no ocurre así con todas; en cambio, otras obras tienen un carácter instructivo del que la tragedia carece. Así, el argumento aristotélico más convincente reside en su concepción del lenguaje de la poesía y otras formas literarias. Este, a diferencia del de la historia, es un arte interesado en la *universalización* y en la *tipificación* más que en la descripción de las acciones y los asuntos humanos. En la línea de Aristóteles, el gran crítico literario del siglo xx Northrop Frye distingue el lenguaje y las expresiones de la literatura imaginativa de los discursos descriptivos de la ciencia y de otras empresas más literales como los «mitos de interés» (Frye, 1974). Debemos dejar claro que Frye sigue fielmente a Aristóteles al usar *mito* para denotar las narraciones de su poesía imaginativa y ficcional. En este sentido, aunque dichos constructos ficcionales no hacen referencia directa a acciones y asuntos humanos (y sería un grave error asumir que tienen dicha aplicación), aún pueden ejercer de fuentes educativas poderosas mediante instrumentos poéticos como la metáfora, la analogía, la parábola, la alegoría, la sátira, la ironía y otros tropos y expresiones imaginativos, semánticos y conceptuales que son también vehículos de conocimiento de la condición humana. Así, a pesar de que sería insensato interpretar *Los viajes de Gulliver*, de Swift; el *Don Quijote*, de Cervantes, o *El proceso*, de

Kafka, como relatos de sucesos históricos reales, podemos aprender mucho sobre el sinsentido humano como tal de los grandes y pequeños personajes de la novela de Swift, sobre la verdadera sabiduría humana y la humanidad de la aparente locura del Quijote, y sobre la pesadilla distópica potencial de la burocracia humana del destino ficcional de K en la aterradora parábola de Kafka.

En relación con el interés actual por el aprendizaje moral a partir de la literatura, es necesario distinguir dos niveles en los que la literatura de ficción puede estar implicada con la educación moral o, de manera más específica, con la educación del carácter. Por una parte, debemos tener en cuenta que el esteticismo, o formalismo, se nuestra contrario a extraer conclusiones claras y aplicables de forma directa a la conducta práctica cotidiana de la poesía o la literatura imaginativa. Más allá de considerar que los personajes en los relatos de ficción solo son, precisamente, *personajes en historias* (por lo que la conducta que se les atribuye solo puede tener un propósito real en el contexto de dichas historias), hemos visto que no pueden extraerse conclusiones morales muy fiables de las percepciones reales y ficcionales del carácter humano y que dichos juicios que podemos aplicarles se derivan de otras fuentes de reflexión. De hecho, tal como implica la cita introductoria de Frye, en la medida en que la meta primaria de la ficción y de otras artes no es describir el mundo real, sino construir posibilidades imaginativas, son susceptibles de fracasar en lo artístico si profesan, de manera explícita, alguna función no artística y propagandista, como ocurre quizá con gran parte de la pintura del realismo social. Aun así, cualquier rechazo formalista, o esteticista, extremo a la significación y el valor morales de la literatura de ficción es negado de forma no menos clara por la distinción aristotélica entre los propósitos *filosóficos* de la poesía y la función descriptiva de la historia. Por tanto, a pesar de que el *heroico* Satanás de *El paraíso perdido*, de Milton, u otras figuras literarias pueden ofrecernos poca orientación práctica para la conducta en el mundo no ficcional, sí nos proporcionan un rico sustento para el pensamiento filosófico sobre los contornos conceptuales o normativos más amplios y más generales del carácter y la conducta humana potencial. En definitiva, aunque no resulta muy aconsejable buscar *instrucción* práctica sobre el carácter y la conducta en el Satanás de Milton, uno puede considerar *El paraíso perdido* como una fuente poderosa de *educación* en relación con los contornos normativos y morales más amplios y más basados en principios de la vida humana. De hecho, este acercamiento más *filosófico*, objetivo o *desinteresado* a las grandes obras literarias también puede servir para

evitar el peligro potencialmente letal de elogiar, como ocurre hoy en día, los modelos de referencia personales en la educación moral y del carácter, lo cual puede exponer a las personas jóvenes o ingenuas a la influencia indeseable de otros (Carr, 2023a). No obstante, aunque la obra maestra de Milton pueda persuadirnos de que Satanás posee virtudes *imprecisas*, a partir del contexto y del alcance más amplios de esta potente narración (y al comparar este personaje y su historia con los de otras grandes obras de ficción), también podemos esperar obtener una visión más amplia o más *educada* de los límites y los defectos del carácter y la conducta humana.

Referencias bibliográficas

- Ansambe, G. E. M. (1958). Modern moral philosophy [Filosofía moral moderna]. *Philosophy* 33 (124), 1-19. <http://www.jstor.org/stable/3749051>
- Aristóteles. (1941a). De Poetica [Poética]. En R. McKeon (Ed.), *The basic works of Aristotle [Obras fundamentales de Aristóteles]* (pp. 1455-1487). Random House.
- Aristóteles. (1941b). The Nicomachean ethics [Ética nicomaquea]. En R. McKeon (Ed.), *The basic works of Aristotle [Obras fundamentales de Aristóteles]* (pp. 927-1112). Random House.
- Best, D. (1982). The aesthetic and the artistic [Lo estético y lo artístico]. *Philosophy*, 57 (221), 357-372. <https://doi.org/10.1017/S0031819100050968>
- Carr, D. (1999). Art, practical knowledge and aesthetic objectivity [Arte, conocimiento práctico y objetividad estética]. *Ratio*, 12 (3), 240-256. <https://doi.org/10.1111/1467-9329.00090>
- Carr, D. (2007). Character in teaching [El carácter en la enseñanza]. *British Journal of Educational Studies*, 55 (4), 369-389. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8527.2007.00386.x>
- Carr, D. (2017). Literature, rival conceptions of virtue and moral education [Literatura, concepciones rivales de la virtud y educación moral]. *Journal of Aesthetic Education*, 51 (2), 1-16. <https://doi.org/10.5406/jaesteduc.51.2.0001>
- Carr, D. (2023a). The hazards of role-modelling for the education of moral and/or virtuous character [Los peligros del modelado de roles para la educación del carácter moral o virtuoso]. *Philosophical Inquiry in Education*, 30 (1), 68-79. <https://journals.sfu.ca/pie/index.php/pie/article/view/1529>
- Carr, D. (2023b). Love, knowledge and freedom in *Pleasantville*, religious scripture and wider western literature [Amor, conocimiento y libertad en *Pleasantville*, las escrituras religiosas y la literatura occidental en general]. *Religion and the Arts*, 27 (3), 345-366. <https://doi.org/10.1163/15685292-02703002>
- Carroll, N. (1986). Art and interaction [Arte e interacción]. *Journal of Aesthetics and Art Criticism*, 45 (1), 57-68. <https://doi.org/10.2307/430466>
- Carroll, N. (1996). Moderate moralism [Moralismo moderado]. *British Journal of Aesthetics*, 36 (3), 223-37. <https://doi.org/10.1093/bjaesthetics/36.3.223>
- Carroll, N. (1998). Moderate moralism versus moderate autonomism [Moralismo moderado frente a autonomismo moderado]. *British Journal of Aesthetics*, 38 (4), 419-24. <https://doi.org/10.1093/bjaesthetics/38.4.419>
- Durkheim, E. (1973). *Moral education [La educación moral]*. Free Press of Glencoe.

- Frye, N. (1974). *The stubborn structure: Essays on criticism and society* [La estructura obstinada: ensayos sobre crítica y sociedad]. Methuen.
- Gaut, B. (1998). The ethical criticism of art [Crítica ética del arte]. En J. Levison (Ed.), *Aesthetics and ethics: Essays on the intersection* [Estética y ética: ensayos sobre la intersección] (pp. 182-203). Cambridge University Press.
- Geach, P. T. (1977). *The virtues* [Las virtudes]. Cambridge University Press.
- Hepburn, R. (1984). Contemporary aesthetics and the neglect of natural beauty [La estética contemporánea y el olvido de la belleza natural]. En *Wonder and other essays: Eight studies in aesthetics and neighbouring fields* [Wonder y otros ensayos: ocho estudios sobre estética y demás campos afines]. Edinburgh University Press.
- Kohlberg, L. (1984). *Essays on moral development: Volume 1* [Ensayos sobre el desarrollo moral: volumen 1]. Harper Row.
- Lamarque, P. (1996). *Fictional points of view* [Puntos de vista en la ficción]. Clarendon Press.
- Lamarque, P., y Olsen, S. H. (1990). *Truth, fiction and literature: A philosophical perspective* [Verdad, ficción y literatura: una perspectiva filosófica]. Clarendon Press.
- Lickona, T. (2004). *Character matters* [El carácter importa]. Touchstone.
- McFee, G. (2005). The artistic and the aesthetic [Lo artístico y lo estético]. *British Journal of Aesthetics*, 45 (4), 368-387. <https://doi.org/10.1093/aesthj/ayi049>
- MacIntyre, A. C. (1981). *After virtue* [Después de la virtud]. Notre Dame Press.
- Meyer, M. (Ed.). (1998). The secret book of John [El libro secreto de san Juan]. En *The secret gospels of Jesus* [Los evangelios secretos de Jesús] (pp. 129-183). Harper San Francisco.
- Milton, J. (2005). *Paradise lost* [El paraíso perdido]. Arcturus Publications.
- Murdoch, I. (1970). *The sovereignty of the good* [La soberanía del bien]. Routledge and Kegan Paul.
- Murdoch, I. (1993). *Metaphysics as a guide to morals* [La metafísica como guía de la moral]. Penguin Books.
- Murdoch, I. (1997). The sublime and the beautiful revisited [Lo sublime y lo bello revisados]. En I. Murdoch (Ed.), *Existentialists and mystics: Writings on philosophy and literature* [Existencialistas y místicos: escritos sobre filosofía y literatura] (pp. 261-286). Chatto and Windus.
- Nietzsche, F. (2012). *Daybreak: Thoughts on the prejudices of morality* [Amanecer: reflexiones sobre los prejuicios de la moral] (M. Clark y B. Leiter, Eds.). Cambridge University Press.
- Piaget, J. (1932). *The moral judgement of the child* [El juicio moral del niño]. Free Press.
- Ryan, K., y Bohlin, K. E. (2003). *Building character in schools: Practical ways to bring moral instruction to life* [Forjar el carácter en la escuela: Formas prácticas de dar vida a la instrucción moral]. Jossey Bass.
- Stecker, R. (2005). The interaction of ethical and aesthetic value [La interacción del valor ético y estético]. *British Journal of Aesthetics*, 45 (2), 138-150. <https://doi.org/10.1093/aesthj/ayi016>
- Swanton, C. (2003). *Virtue ethics: A pluralistic view* [Ética de la virtud: una visión pluralista]. Oxford University Press.
- Szutta, N. (2019). Exemplarist moral theory - some pros and cons [Teoría ejemplarista de la moral: pros y contras]. *Journal of Moral Education*, 48 (3), 280-290. <https://doi.org/10.1080/03057240.2019.1589435>
- Zabzebski, L. (2010). Exemplarist virtue theory [Teoría ejemplarista de la virtud]. *Metaphilosophy*, 41 (1-2), 41-57.
- Zabzebski, L. (2013). Moral exemplars in theory and practice [Ejemplos morales en la teoría y en la práctica]. *Theory and Research in Education*, 11 (2), 192-306. <https://doi.org/10.1177/1477878513485177>

Biografía del autor

David Carr. Catedrático Emérito de la Universidad de Edimburgo y, más recientemente, Catedrático de Ética y Educación en el Jubilee Centre for Character and Virtues de la Universidad de Birmingham (Reino Unido). Es autor de cuatro libros y numerosos artículos filosóficos y educativos, así como editor o coeditor de varias colecciones importantes de ensayos sobre filosofía y ética de la educación. De sus numerosos trabajos filosóficos y pedagógicos y capítulos de libros, muchos se han ocupado de aspectos de la ética de las virtudes y, en los últimos tiempos, del valor del arte y de la literatura para la educación del carácter moral.