



Andamios. Revista de Investigación
Social

ISSN: 1870-0063

revistaandamios@uacm.edu.mx

Universidad Autónoma de la Ciudad de
México
México

Modzelewski, Helena

Fundamentos para un programa de educación de las emociones en una sociedad
democrática

Andamios. Revista de Investigación Social, vol. 13, núm. 30, enero-abril, 2016, pp. 83-110

Universidad Autónoma de la Ciudad de México

Distrito Federal, México

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=62845862005>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

FUNDAMENTOS PARA UN PROGRAMA DE EDUCACIÓN DE LAS EMOCIONES EN UNA SOCIEDAD DEMOCRÁTICA

HELENA MODZELEWSKI*

RESUMEN. Las investigaciones contemporáneas en psicología y neurociencia destacan la importancia de las emociones en la persecución de nuestros objetivos, la calidad de la deliberación y de nuestras relaciones sociales. La filosofía y la ciencia ya no ven a la razón como enfrentada a las emociones; su cooperación logra que nuestra racionalidad práctica se potencie. De ahí el interés en la búsqueda de herramientas que permitan educar nuestras emociones. A partir de investigaciones psicológicas, neurológicas y filosóficas sobre las emociones, este artículo postula, desde la filosofía de la educación, ciertos elementos cruciales para permitir la implementación de una educación emocional, entre ellos la autorreflexión, las narraciones y la metodología educativa de la comunidad de indagación, que incluye los dos elementos anteriores.

PALABRAS CLAVE. Educación emocional, emociones, autorreflexión, narraciones, comunidad de indagación.

INTRODUCCIÓN

La realización de la democracia entendida como un sistema de gobierno donde cada uno sea respetado en su singularidad y su voz sea escuchada, requiere desarrollar un trasfondo valorativo igualitario. Para lograr esto es necesario ir más allá del alcance de la justicia limitada a las instituciones. Si los ciudadanos no sólo deben ser receptores, sino actores de la justicia, es necesario que se tomen en cuenta las condiciones que permiten su motivación a participar, lo que requiere la mediación de las

* Profesora asistente del Departamento de Historia y Filosofía de la Educación en el Instituto de Educación de la Universidad de la República. Correo electrónico: helen_mod@hotmail.com

emociones, por lo que estas últimas deben necesariamente ser tenidas en cuenta como un factor que contribuye especialmente a la constitución y desarrollo de la capacidad de las personas para tomar parte en la vida de la sociedad, en especial de una democrática. El considerar, entonces, a las emociones como una herramienta para garantizar la condición de los ciudadanos como actores de justicia (Forst, 2014; Pereira, 2013), de manera tal que contribuyan a transformar nuestras sociedades erradicando injusticias, agrega una dimensión que hasta ahora no ha sido suficientemente considerada explícitamente en los programas educativos. Es por ello necesario y urgente proponer en la educación pública de cualquier estado democrático un programa de educación de las emociones. La razón más evidente para ello es que resulta virtualmente imposible pensar en ciudadanos que no sean capaces de, por ejemplo, sentir compasión por otros o indignación ante hechos injustos. El reconocimiento de la importancia de las emociones en la vida de la democracia es la causa de su creciente consideración como tema central de la filosofía política de autores como Adela Cortina (2007), Axel Honneth (1997) o Martha Nussbaum (1997, 2005, 2010).¹

EMOCIONES Y SU EDUCABILIDAD

Para poder hablar de un programa de educación de las emociones, en primer lugar es necesario responder a la pregunta acerca de cómo se puede educar las emociones, y para ello se requiere abordar una definición de éstas. El problema es que diferentes tradiciones filosóficas han definido las emociones a lo largo de la historia como predominantemente fisiológicas o bien como cognitivas, además de todos los matices

¹ Si bien existe la posibilidad de que la educación emocional sea utilizada por formas de gobierno que busquen el control y manipulación de los ciudadanos, las características de este programa de educación emocional propuesto en este artículo no se focaliza en emociones específicas, sino en el desarrollo de la autorreflexión con el fin de que cada sujeto se vuelva dueño de sus propias emociones, resguardándose así de posibles manipulaciones. Una educación privada de autorreflexión, con características de adoctrinamiento caería en ese riesgo, pero es todo lo contrario de lo que se busca proponer en el presente trabajo, como se verá a continuación.

posibles en el *continuum* entre esos dos extremos. Con el desarrollo de la psicología y la neurociencia, la cantidad de posiciones dentro de cada vertiente se ha multiplicado.

En esta investigación, por lo tanto, he encontrado necesario llevar adelante en primer lugar el examen de un conjunto de autores representantes de una historia que es posible reconstruir de la noción de educabilidad en las emociones. Observé entonces que existieron en la historia autores que consideraron a las emociones como un fenómeno meramente fisiológico (por ejemplo, como procesos químicos), o íntegramente cognitivas y por ende capaces de ser moldeadas por la razón. Antes de comenzar dicha revisión, habría sido natural suponer que los autores que negaban la racionalidad de las emociones tenderían a argumentar en contra de su educabilidad —no es posible educar nuestros procesos fisiológicos, o al menos es posible regularlos sólo hasta cierto punto. Sin embargo, he descubierto que eso no es así. La reseña histórica me llevó a concluir que los diferentes autores que en la historia de la filosofía trataron el tema de las emociones e implícitamente su educabilidad, podían ser clasificados en cuatro grupos: quienes consideraban a las emociones como *a)* íntegramente cognitivas (por ejemplo los antiguos estoicos y Spinoza), *b)* predominantemente cognitivas con una importante intervención de aspectos fisiológicos (Aristóteles y Hobbes), *c)* predominantemente fisiológicas con un importante componente cognitivo (Descartes y Hume) y *d)* íntegramente fisiológicas (William James). Más adelante, corroboré que esta clasificación se replicaba en los estudios contemporáneos acerca de las emociones.

Los autores de la reseña histórica eran filósofos porque en sus respectivas épocas la ciencia se manifestaba a través de la filosofía. Pero a esta altura del desarrollo científico en que las emociones son abordables desde la psicología, la neurociencia y la ciencia cognitiva, ¿qué puede decir la filosofía acerca de las emociones? La filosofía puede preguntarse y elucidar si las diferentes teorías acerca de las emociones tienen algo en común que trascienda sus diferencias; si, a pesar de no hablar de la educación de las emociones explícitamente, las diferentes teorías acerca de ellas lo están haciendo tácitamente; preguntarse, en el caso de que la educación de las emociones fuera posible, qué dirección debería tomar esta educación —¿qué emociones habrá que propiciar en esta educación y cuáles

erradicar? Como filósofa de la educación, es mi convicción, a partir del desarrollo de la psicología y la neurociencia, que no es necesario ni posible proponernos un pronunciamiento por uno de los cuatro grupos de teorías, ya que no nos compete examinar todos los elementos provenientes de estas ciencias. Pero lo que sí compete a la filosofía es preguntarse estos aspectos recién mencionados. En concordancia con esto, lo que he descubierto en esta revisión histórica y del estado actual de la cuestión fue que, sea cual sea la forma en que las diferentes vertientes que consideran las emociones como cognitivas o fisiológicas, el primer requisito para lograrlo es desarrollar una autoconciencia de la emoción que se está teniendo y una idea de la emoción que se quisiera tener.

Se verán a continuación algunos ejemplos de esta observación.

1) Dentro de un primer grupo, que da a las emociones un estatuto mayoritariamente cognitivo, se encuentran los estoicos, que por su pronunciado énfasis en este aspecto pueden ser considerados los fundadores de la corriente cognitivista propiamente dicha. Para ellos, liderados en esta posición por el más influyente de los estoicos griegos Crisipo, las emociones son un cierto tipo de creencia o juicio. Esa posición, a primera vista antiintuitiva, es sin embargo la posición sobre la que se basa la posibilidad de alcanzar la invulnerabilidad ansiada por los estoicos: las emociones son juicios falsos acerca del mundo y nuestra posición en él. Se consideran “falsos” en el sentido de que adscriben un gran valor a los bienes externos, lo cual hace al sujeto vulnerable, mientras que la virtud no se apoya en elementos externos fuera del control del sujeto. De esta manera, las emociones pueden ser perfectamente educadas, ya que de acuerdo a los estoicos, un juicio es un asentimiento *voluntario* ante una apariencia (Nussbaum, 2005, 1993). En un proceso de dos etapas, primero me encuentro con un caso que en apariencia es de determinada manera, y en la segunda puedo aceptar dicha evidencia, rechazarla, o dejarla en suspenso. Sólo en el primer caso (aceptando la evidencia) la apariencia se convierte en juicio. En virtud de la segunda, en que el sujeto toma una decisión después de discriminar, es que los estoicos consideran al juicio como un acto voluntario. Si el juicio es un acto voluntario y la emoción es un tipo determinado de juicio, entonces está en nuestras manos entregarnos o no a una emoción que nos aborda, y en esta decisión está la posibilidad de la educación, tras una inclinación

racional voluntaria hacia una u otra emoción. De esta manera, así como los juicios erróneos son corregibles, las pasiones² también lo son, si se trabaja en la corrección racional de las afirmaciones de los juicios que las constituyen. Los estoicos, a través de la extrema visión cognitivista que presentan de las emociones, hacen de éstas en su totalidad educables, e incluso muchas de ellas extirpables.

2) Aristóteles, representante de la vertiente que considera a las emociones como mayormente cognitivas pero con importantes componentes fisiológicos, les adjudica un elemento fisiológico, el placer y el dolor, mientras que su constitución restante está basada en evaluaciones acerca del mundo circundante. “Porque las pasiones son, ciertamente, las causantes de que los hombres se hagan volubles y cambien en lo relativo a sus juicios, en cuanto que de ellas se siguen pesar y placer” (Aristóteles, 1999: 310, 1378a 21-22). Este placer o dolor es el aspecto fisiológico de las emociones, presentado claramente separado de los juicios que se hacen cambiantes de acuerdo al placer o dolor causado por las emociones. Esto, sin embargo, no convierte a las emociones en algo exclusivamente físico y en consecuencia no cognitivo. De hecho, las pasiones, debido a esa característica, inciden en nuestra habilidad de evaluar el mundo. El miedo, por ejemplo, es una reacción ante un sufrimiento potencial que hace que los sujetos se inclinen a la deliberación (Aristóteles, 1999: 228, 1383a7). Por ejemplo, debido al miedo alguien podría preguntarse la manera de evitar una amenaza y de allí realizar un razonamiento que lo lleve a una acción. Pero esta no es la única manera en que las emociones se relacionan con la razón; Aristóteles también presenta a las emociones como inevitablemente unidas a la razón en el sentido de que las subyace un juicio acerca de un estado de cosas, y son dirigidas

² En este artículo me referiré indistintamente a “emociones” y “pasiones”, dependiendo del vocabulario que utiliza cada autor, sin invocar distinción alguna en lo que tiene que ver con la definición del objeto de estudio. La razón es que el término “emoción” generalmente revela una perspectiva contemporánea, mientras que el antiguo término “pasión” indica una perspectiva histórica, el nombre que se le daba al mismo objeto hasta la época moderna. Por eso cuando hable desde mi perspectiva las llamaré invariablemente “emociones”, mientras que cuando me refiera a las afirmaciones de un autor utilizaré el término que él emplee. Una diferenciación conceptual histórica entre estos dos términos (pasión y emoción) es explicada por Dixon (2003).

hacia un objeto, como en el caso de la ira, que es “un apetito penoso de venganza por causa de un desprecio manifestado contra uno mismo o contra los que son próximos, sin que hubiera razón para tal desprecio”, pero que debe dirigirse “contra un individuo concreto —por ejemplo contra Cleón, pero no contra el hombre (en general) [...]” (Aristóteles, 1999: 312-313, 1378a 30 y ss.).

En la *Retórica* todavía no presenta a las emociones como relacionadas a valor moral alguno, por lo cual la posibilidad de su educación se encuentra todavía implícitamente circunscripta a su aspecto racional, pero no se hace explícita. Es en las *Éticas* que las conductas virtuosas aparecen como requiriendo del control o dominio de las pasiones. Para que un hombre sea tal “es necesario que posea la facultad de razonar como principio y con vistas a su conducta, esta facultad de razonar dirige no la razón, sino el deseo y las pasiones [...]” (Aristóteles, 1993: 435-436, 1219b 25 -1220a 5). Aquí queda en evidencia que la razón es capaz de dirigir las pasiones, alejándolas así de una explicación puramente fisiologicista e inaccesible para la educación.

3) Como representante de la vertiente que considera a las emociones como mayormente fisiológicas con importantes componentes cognitivos se encuentra Descartes. Si bien la mayoría de los filósofos de las emociones lo colocan dentro de una visión corporal o fisiologicista de éstas, en realidad Descartes es incompletamente interpretado. En su *Tratado de las pasiones humanas* es evidente que Descartes contribuyó, definitivamente, a la idea del cognitivismo de las emociones. Antonio Damasio con su libro *El error de Descartes*, o el filósofo William Lyons con su obra *Emoción* son ejemplos de interpretaciones incompletas o malinterpretaciones de Descartes (Casacuberta, 2000: 34). Ambos lo reducen a un representante tanto de la corriente que cree que las emociones son irracionales como de las teorías sensacionistas, respectivamente (Damasio, 2008; Lyons, 1993). Muy por el contrario, es evidente en Descartes la referencia a su visión cognitivista, desde la misma definición de pasiones: “Llamamos pasiones a todas las especies de conocimientos o percepciones de nuestro espíritu; con frecuencia no es el alma la que las produce sino que las recibe de las cosas que esos conocimientos o percepciones representan” (Descartes, 1965: 133). Incluso en la definición de las pasiones en su “orden y enumeración” (Descartes, 1965: 148-150) se evidencia una

referencia permanente a la cognición. Ejemplo de esto es al caracterizar la admiración: “Cuando algún objeto nos sorprende a primera vista por su novedad o porque es muy distinto *de los que conocimos* hasta entonces o *de los que nosotros suponíamos*, se produce la admiración”, o la veneración y el desprecio: “Cuando estimamos o menospreciamos otros objetos que *consideramos* causas libres capaces de hacer el bien o el mal, de la estimación procede la veneración y del simple menosprecio el desprecio” (Descartes, 1965: 148).³

Respecto a la cuestión que suscita este artículo, la educabilidad de la emociones, existe en Descartes una explícita indicación de ella, también posibilitada por la cognición. Dice que nuestras pasiones no pueden ser excitadas ni suprimidas por la acción de la voluntad; pero sí indirectamente por la *representación* de cosas que por lo general van unidas a las pasiones que queremos tener y son opuestas a las que queremos rechazar. Por lo tanto,

Si queremos excitar, en nuestro espíritu, el sentimiento del valor y desarraigar, por tanto, el de la cobardía, no basta que queramos; es preciso que *tengamos en cuenta las razones*, las cosas o los ejemplos que sirvan para *persuadirnos* de que el peligro no es grande; de que hay más seguridad en la defensa que en la fuga; que el vencedor goza de la gloria y de la alegría de haber vencido y el cobarde sufre la vergüenza y la ignominia de su derrota. Con estas cosas y otras semejantes podemos excitar en nuestro espíritu el sentimiento de valor (Descartes, 1965: 141).

Con “estas cosas” se refiere justamente a los juicios que presenta en la oración anterior, indicando así que las emociones pueden provocarse o modificarse por medio de juicios que generen creencias (por eso habla de “persuadirnos”).

Queda claro, así, que Descartes está muy lejos de referirse a las emociones como fuerzas ciegas, irracionales y por lo tanto imposibles de educar. No sólo las presenta como unidas a la cognición sino que

³ La cursiva en estas citas de Descartes es mía.

explícitamente presenta la posibilidad de su educación, como se acaba de ver.

Es interesante señalar que se percibe en esta receta para la educación de las emociones cartesiana la presencia de emociones de segundo orden, que más adelante se verá que son asimilables a la idea de autorreflexión, núcleo de la educabilidad de las emociones según propongo. El hecho de *querer* excitar o desarraigar, en palabras de Descartes, es un deseo de segundo orden que se impone al de primer orden.

4) Por último, en la vertiente que entiende a las emociones como íntegramente fisiológicas, se encuentra William James. Es en el siglo XIX cuando la psicología comienza a tener posibilidades de ser considerada una ciencia. James fue uno de sus pioneros y a él se debe uno de los primeros tratados de la disciplina, *Principios de psicología*, cuyo segundo volumen dedica un capítulo a las emociones, y un importante artículo, “¿Qué es una emoción?”. Allí James toma la parte fisiológica de la teoría aristotélica del placer y el dolor y la lleva a sus últimas consecuencias: señala que las emociones no son más que percepciones de estados corporales internos. Es decir, tienen causas puramente corporales, y la experiencia de ese estado corporal es lo que constituye la emoción;⁴ si no hay sensación, entonces no puede haber tampoco emoción:

los cambios corporales siguen directamente a la percepción del hecho desencadenante y que nuestra sensación de esos cambios según se van produciendo es la emoción. El sentido común nos dice que nos arruinamos, estamos tristes y lloramos; que nos topamos con un oso, nos asustamos y corremos; que un rival nos ofende, nos enfadamos y golpeamos. La hipótesis defendida aquí afirma que este orden de la secuencia es incorrecto, que un estado mental no es inducido inmediatamente por el otro, que las manifestaciones corporales deben interponerse previamente entre ambos y que una exposición más racional es que nos sentimos tristes porque lloramos,

⁴El fisiólogo danés Carl G. Lange enunció casi simultáneamente una teoría similar, aunque insistiendo en el papel de los músculos involuntarios, y por eso la teoría se conoce comúnmente como teoría de James-Lange (Lange, 1912).

enfadados porque golpeamos, asustados porque temblamos, y no que lloremos, golpeamos o temblamos porque estemos tristes, enfadados o asustados según el caso (James, 1884: 189-190).

En la teoría de James, la emoción es la toma de conciencia de los cambios viscerales. Por eso podría pensarse a priori que la educabilidad de las emociones en las teorías que como ésta sostienen su carácter predominantemente fisiológico no es posible, ya que para que lo fuera sería necesario que el sujeto fuera activo y no pasivo en la experiencia de sus emociones.

Sin embargo, contrariamente a lo que podría concluirse de esto, la educabilidad de las emociones no es imposible para James, ya que el dominio de las consecuentes manifestaciones de estas sensaciones son las que controlarán las emociones:

Si nuestra teoría es cierta, un corolario necesario de ella debería ser que cualquier activación voluntaria de las llamadas manifestaciones de una emoción especial debería darnos la emoción misma. [...] Todo el mundo sabe cómo el pánico aumenta con la huida y cómo el dar paso a los síntomas de dolor o rabia aumenta esas mismas pasiones. [...] No existe un precepto más valioso en la educación moral que éste, como todo el que lo haya experimentado sabe: si deseamos vencer tendencias emocionales indeseables en nosotros mismos, debemos con asiduidad y al principio con sangre fría, tratar de experimentar las *manifestaciones externas* de las disposiciones contrarias que prefiramos cultivar (James, 1884: 197-198).

Es interesante el hecho de que una teoría como la de James, que focaliza las emociones en el cuerpo y las separa de la razón, no limita su educabilidad. Lo que parecería hacer posible el control de las emociones es algo que ya he mencionado y que es una especie de emoción de segundo orden que desee vencer a otras emociones, como se vio en el caso de Descartes. Podría argumentarse que en realidad no se trata de una emoción

de segundo orden, sino de una decisión racional de fomentar o limitar tal o cual emoción. Es posible que detrás de la decisión haya habido una deliberación racional, pero James, al referirse al *deseo* (“si *deseamos* vencer tendencias emocionales”) está indicando una motivación que no puede venir de otro lado que de ella, es decir, del agrado o desagrado que nos provoca la experiencia de una emoción, que no es otra cosa que una de segundo orden generada a raíz de una reflexión sobre las propias emociones. La educabilidad de las emociones radica, por tanto, en la autorreflexión y el desarrollo de deseos de segundo orden acerca de las propias emociones. James es la muestra de que incluso una teoría basada únicamente en el aspecto fisiológico de las emociones habilita a su educabilidad, por medio de la metaemoción o emoción de segundo orden.

Como ya adelanté al comienzo de este apartado, una mirada al estado *actual* de la cuestión revela filósofos contemporáneos, psicólogos y neurocientíficos que se corresponden a cada una de estas vertientes, y confirman las conclusiones ya presentadas respecto a la educabilidad. Para la vertiente íntegramente cognitivista, véase Nussbaum (2005), Solomon (2007, 1993), Neu (2000) y Marks (1982); de la mayormente cognitivista, son ejemplos Arnold (1960), Frijda (1996, 1988), Lazarus (1991) y Weiner (1986); en la vertiente mayormente fisiologicista se destacan Damasio (2008), Goleman (2000) y Elster (2002); y son los mayores representantes de la vertiente íntegramente fisiologicista Zajonc (1980) y Ekman (1973).

Para culminar recuérdese que al comienzo de este apartado me proponía definir a las emociones; sin embargo, no me he pronunciado por una definición en especial para adherirme a ella. Me he limitado a las definiciones de emoción utilizadas por diferentes corrientes del pensamiento y la ciencia, para tomar de ellas lo que más me interesa: algo que las unifica en relación a la posibilidad de educarlas. Esto ha sido la autorreflexión.

AUTORREFLEXIÓN Y NARRACIÓN

Dije que la educación emocional implica un proceso de autorreflexión. Pero ésta difícilmente pueda tener lugar en abstracto, sino que viene de

la mano de la narración. Se verá en este apartado la relación entre estos dos elementos.

1) Por autorreflexión entiendo, siguiendo a Taylor (1977 y 2005), Dworkin (1988), Frankfurt (2006) y Korsgaard (2000), el proceso de formación de deseos y voliciones de segundo orden; es decir, desear tener un deseo o volición determinada con la que me identifico, en este caso respecto a las emociones que se experimentan. Dicho proceso se da en el plano de la racionalidad, porque se necesita una deliberación racional para poder contrastar más de una emoción y decidir por cuál me inclino. Entonces, si bien las emociones para, por ejemplo, William James son fisiológicas y sólo pueden ser modificadas por medio de una disposición determinada del cuerpo que provocará en consecuencia una emoción en mí, ya la decisión de disponer mi cuerpo de una manera para provocar o favorecer fisiológicamente una determinada emoción está precedido por una suerte de deliberación racional que me indica que deseo tener determinada emoción que de hecho no tengo. Esta autorreflexión lleva al desarrollo de metaemociones (emociones acerca de mis emociones), que son el motor que promueve el cambio o alienta a continuar con una determinada emoción, y en ese sentido parece ser lo que unifica todas las vertientes de pensamiento sobre las emociones, y lo que permitiría su educación.

El filósofo contemporáneo Joel Marks (1982) ha significado un aporte importante para mis objetivos al presentar las emociones como una conjunción entre creencia y deseo (por ejemplo, *creo* que ese perro grande va a mordirme y *no deseo* que lo haga, por lo tanto *experimento miedo*); de esta forma deja el camino abierto para una mejor justificación de cómo se asimila la metaemoción con los deseos de segundo orden y de allí la autorreflexión: si las emociones tienen como componente constitutivo al deseo, entonces no hay dificultad alguna en identificar deseo de segundo orden (deseo acerca de un deseo) con metaemoción (emoción acerca de una emoción).

La autorreflexión es presentada por Frankfurt en su búsqueda de una definición del término “persona”; la estructura de la voluntad es para Frankfurt la diferencia esencial entre las personas y otras criaturas. Dicha estructura de la voluntad típica de una persona radica en los “deseos de segundo orden”, es decir, “además de querer, elegir y ser

inducidos a hacer esto o aquello, es posible que los hombres también quieran tener (o no) ciertos deseos y motivaciones. Son capaces de querer ser diferentes, en sus preferencias y en sus propósitos, de lo que son” (Frankfurt, 2006: 27). La formación de deseos de segundo orden pone de manifiesto la capacidad de realizar una “autoevaluación reflexiva” según Frankfurt, que es lo que llamaré *autorreflexión* con la finalidad de aunar los diferentes términos que diversos autores utilizan para referirse a lo mismo.

Frankfurt habla de una *determinada* estructura de la voluntad, no cualquiera, porque la noción de voluntad coincide muchas veces con uno o más de los deseos de primer orden de un agente, pero “la noción de voluntad, según la estoy empleando, no es coextensiva con la noción de deseo de primer orden” (Frankfurt, 2006: 29). La noción de voluntad es más profunda que la sola ejecución de un deseo. Está relacionada a los deseos de segundo orden.

Alguien ve un pedazo de pastel y desea comerlo, pero es conciente de que está siguiendo una dieta, y que el pastel romperá su dieta. Igualmente lo come, pero esta acción, producto de la obediencia a un deseo de primer orden, no es su voluntad. Hacer la voluntad de uno mismo tiene lugar cuando la persona es consciente de que desea hacer algo (o no hacerlo), y desea que ese deseo sea lo suficientemente fuerte como para vencer a otros deseos que se dan simultáneamente. Por ejemplo, alguien está siguiendo una dieta y sabe que le conviene elegir como postre una fruta en lugar de un pastel. Ese agente ya desea consumir la fruta, no como deseo de primer orden, porque en realidad le atrae más el pastel, sino como deseo de segundo orden. Porque entre el deseo de comer el pastel y el deseo de respetar su dieta, que entran en conflicto, el agente ha optado, por medio de un deseo de segundo orden, por el deseo de respetar su dieta. Es decir, es un deseo de que se haga efectiva la acción considerada buena, de que *se haga su voluntad*. Por eso Frankfurt (2006: 32) decide llamar a este tipo de deseo de segundo orden no simplemente “deseo”, sino *volición de segundo orden*. Un simple deseo de segundo orden podría ser simplemente querer tener cierto deseo, pero en la generalidad de los casos no se trata sólo de desear tener un deseo, sino de que se convierta en nuestra voluntad. En este caso Frankfurt se siente más cómodo utilizando la expresión “volición de segundo orden”, pero cabe aclarar

que no es más que un deseo de segundo orden que trasciende el aspirado deseo, y apunta a convertirlo efectivamente en una acción.⁵

Frankfurt señala que para considerar a alguien persona, él exige la condición de que sea capaz de experimentar voliciones de segundo orden, porque el solo deseo de segundo orden no es suficiente.⁶ Sin embargo, es posible poner un ejemplo que sí se quedaría en el simple deseo de segundo orden, y que sin embargo pone de manifiesto una profunda autorreflexión. Una madre que no siente lo que ella considera el debido afecto por su hijo puede desear amarlo más. Eso no la llevaría a cuidarlo mejor ni a brindarle más atención, cosa que ya hace correctamente. A lo que ella aspira es, nada más y nada menos, que a tener una inclinación hacia el niño, mayor a la que ya tiene. Como no se relaciona con acciones que la madre podría emprender, este deseo de segundo orden no merecería el nombre de volición de segundo orden, sino solamente de deseo de segundo orden. Y, a diferencia de lo que dice Frankfurt, no implicaría un menoscabo de la condición de persona de esta madre. Muy por el contrario, se trata de la manifestación de una profunda autorreflexión, porque alguien capaz de mirar dentro de sí mismo, reconocer las emociones que tiene y desarrollar a partir de ellas un deseo de modificarlas o no, implica una constitución del sujeto profunda y atenta. Otro ejemplo puede consistir en la envidia que no puedo extirpar pero sin embargo me lamento de poseerla. Frankfurt no contempla casos como los de este tipo de emociones, lo que sin embargo ampliaría su propuesta, haciéndola más precisa.

⁵ Es importante aclarar que la volición de segundo orden puede fracasar (el sujeto del ejemplo anterior efectivamente cocinó menor cantidad, pero terminó en un ataque de incontinenencia comprando más comida en una rotisería), y ser igualmente volición porque hubo un intento que partió de una estrategia para lograr que el deseo de segundo orden se hiciera efectivo (cocinar menos). En el caso de quien sólo desea en segundo orden pero no efectúa, la persona no es un ser autónomo. Porque el deseo de no desear comer no se focaliza en la acción que debería seguir a ese deseo de segundo orden, que es costosa, sino en el poder comer menos *sin dificultad*. Se trata entonces simplemente de un simple deseo sin consecuencias. Como resultado, al deseo de segundo orden que se hace efectivo (con éxito o no), visto bajo esta luz, es consistente llamarlo “volición de segundo orden”.

⁶ En concordancia con Frankfurt, he ejemplificado en la nota anterior un caso en el que el sujeto que tiene un deseo de segundo orden no es autónomo en absoluto.

Existen, por otra parte, emociones que sí vienen de la mano de su manifestación externa, emociones necesariamente entrelazadas con la acción. La ira o la cólera, por ejemplo, no pueden llamarse tales si no vienen acompañadas de su expresión violenta. Si no lo hicieran, podrían llamarse simplemente enojo o enfado, pero nunca ira o cólera. Este es, quizás, el ejemplo más claro de este tipo de emociones, pero también podría agregarse a este grupo el ejemplo de la misericordia (que no sería tal si no viniera acompañada por una dispensación del castigo a la persona por la que sentimos la misericordia). A este tipo de emociones se podría aplicar la receta de las vertientes fisiologicistas de adoptar las actitudes corporales deseadas para provocar o evitar una emoción; ya se dijo, igualmente, que para que el impulso de provocar o controlar una emoción tuviera lugar, debía haberse dado un proceso de autorreflexión. En la autorreflexión acerca de esta clase de emociones sí podría hablarse de voliciones de segundo orden, porque el deseo de segundo orden de tener o no una determinada emoción debería llevar al emprendimiento (exitoso o no) de una acción para que el sujeto pudiera ser definido como persona. De lo contrario, el sujeto no sería autónomo; sería simplemente presa de sus propias emociones, que funcionarían en ese caso como fuerzas ciegas.

La conclusión que puede extraerse es que cuando se trata de deseos acerca de emociones, para que un sujeto pueda ser llamado persona no necesariamente deben tener lugar voliciones de segundo orden sino que, para una clase de emociones, el simple deseo de segundo orden es capaz de poner de manifiesto la calidad de persona del sujeto. Como ese deseo de segundo orden es causado generalmente por otra emoción (por ejemplo culpa o vergüenza), se puede identificar este tipo de deseo de segundo orden con una *metaemoción*, es decir, una emoción acerca de una emoción. Debido a esto es que asimilo la noción de deseo de segundo orden respecto a las emociones con la noción de metaemoción. Como ejemplo de metaemoción, una persona puede sentirse avergonzada por haber expresado ira hacia un ser querido. La metaemoción en este caso es la vergüenza, que tiene como objeto la ira expresada anteriormente por el mismo individuo, de ahí su nombre (*meta* emoción acerca de una emoción, o emoción de segundo orden), y puede motivar que el individuo inhiba la ira o al menos intente suprimir los comportamientos iracundos en el futuro.

En resumen, entiendo a la autorreflexión que tiene a las emociones como objeto como *metaemoción*, es decir, una emoción de placer o displacer (que implica un deseo de perpetuar o cambiar) acerca de una emoción que experimenta el sujeto que se examina a sí mismo. Algunas metaemociones para constituir al sujeto en persona autónoma, deberán asimilarse a voliciones de segundo orden en el sentido de emprendimientos, exitosos o no, que se identifican con determinada emoción, mientras que otras metaemociones por sí solas expresarán la autonomía del sujeto. La diferencia está en el tipo de emoción; en el primer caso me refiero a emociones que tienen a la acción como condición necesaria para ser llamadas tales, en el segundo caso la emoción no viene acompañada necesariamente de acciones, y se limita a una experiencia interna del sujeto.⁷

2) Las narraciones, por su parte, cumplen un rol significativo en la generación de autorreflexión, y es por eso que éstas constituyen un elemento esencial de la presente propuesta de educación emocional. Siguiendo la propuesta de Martha Nussbaum, las narraciones —que incluyen todo tipo de relatos, desde una obra de teatro hasta la narración oral de un abuelo a su nieto acerca de una anécdota que forma parte de la tradición de la familia— son cruciales en el desarrollo de las capacidades propias de un ciudadano. Esto se debe al carácter narrativo de las emociones:

las emociones, a diferencia de muchas de nuestras creencias, no se nos enseñan directamente a través de afirmaciones proposicionales acerca del mundo, ni abstractas ni concretas. Se enseñan, por encima de todo, a través de narraciones. Las narraciones expresan su estructura y nos enseñan su dinámica. Estas narraciones son construidas por otros y, luego, enseñadas y aprendidas. Pero una vez internalizadas, dan forma a la manera en que la vida se siente y luce (Nussbaum, 1992: 287).

⁷ El trabajo sobre generación de metaemociones con fines educativos tiene su contrapartida en la psicología a través del interés que suscita su generación para fines terapéuticos (Mitmansgruber *et al.*, 2008; Wells y Cartwright-Hatton, 2004).

La literatura con su poder empático se encuentra intrínsecamente ligada a las emociones, tanto desde la perspectiva del lector en el que se genera una respuesta a ellas, como en la motivación que lleva al autor a concebirlas, y es a través de esta constitución emocional que las obras literarias pueden formar vínculos de compasión e identificación, induciendo al lector o al espectador a experimentar piedad y temor por los personajes, y también temor por sí mismos, al ver al héroe vulnerable en la misma medida en que ellos mismos, lectores, lo son. La literatura utiliza a las reacciones emocionales como medio que permite asegurar la identificación del lector con los personajes, y este hecho tiende a derribar los obstáculos generados por los procesos de cosificación del otro propios de algunos abordajes de ciertas disciplinas o de algunas convicciones dominantes, generando en tal proceso una fuerte identificación y reconocimiento del otro.

Las narraciones logran esto a través de la apelación a un lector implícito que comparte con los personajes un trasfondo de expectativas que le posibilita generar fuertes lazos de identificación y empatía con ellos, que a la vez produce un fuerte proceso de integración. Las narraciones introducen al lector en el mundo cotidiano de los personajes, que se constituyen en su objeto de interés y de profunda comprensión, y acercan al lector a lo que es común y próximo y que debido a la extrañeza de ese universo suele ser ignorado o rechazado.

La inclusión del carácter narrativo de las emociones presentado por Nussbaum permite, entonces, colocar a la narrativa como el instrumento que da lugar a la posibilidad de una reconstrucción del origen de una emoción y de esa manera hace posible que una emoción sea modificada si la narración revela que, por ejemplo, el dato que le da origen no se adecua a la emoción que se ha suscitado. De ahí que la narración, que no sólo se encuentra en la literatura sino también en otras formas de arte, se convierte en una herramienta manejable tanto en psicoterapia como en el aula, siendo esta última uno de los principales intereses de este trabajo, por las posibilidades que abre para una investigación futura en educación.

En consecuencia, sostengo que la articulación de narración y autorreflexión puede servir de base para posibles propuestas aplicadas cuyo objetivo sea la educación de las emociones, así como también dota de mayor

precisión y solidez conceptual a las propuestas de los autores que, aun sin referirse a la educación emocional explícitamente, claramente presentan a la literatura como el elemento clave de una formación de esa índole (Booth, 1988; Brecht, 1992; Carroll, 1996; Frank, 2002).

CONTRIBUCIÓN AL DESARROLLO DE UN PROGRAMA DE EDUCACIÓN DE LAS EMOCIONES

En la búsqueda del diseño de un programa que aúne los elementos tratados más arriba, la metodología educativa de la comunidad de indagación parece ser la que más cerca se encuentra de los fines de esta investigación.

El término “comunidad de indagación” tiene sus orígenes en el trabajo de C.S. Peirce (1955). Más recientemente, la comunidad de indagación fue desarrollada extensamente por Matthew Lipman y su equipo (Lipman *et al.*, 1980) y adoptada por investigadores de educación, estudios sociales y teoría sociocultural.

El hecho de que Charles Sanders Peirce (1839-1914) fuera a la vez científico y filósofo significó que se empeñara en aplicar los métodos de la ciencia en la filosofía. Así, buscó que el método de investigación científica fuera empleado en la investigación filosófica.⁸ Descartes había postulado como método filosófico a la duda absoluta como punto de partida. Para Peirce, por el contrario, partir de una duda absoluta no es posible. El punto de partida de todo sujeto cognoscente son todos los prejuicios que en efecto tiene al embarcarse en el estudio de la filosofía (Peirce, 1955: 228). Peirce rechaza el hecho de que un sujeto pueda dudar de todo, ya que es necesario actuar en el mundo, y la acción requiere la creencia en una serie de cosas. Por otra parte, si fuera posible llegar a la verdad por medio de la pura razón, como para Descartes, sería superfluo entrar en contacto con otros seres humanos para corroborarla. Sin embargo, dice Peirce que dejar a un individuo como juez absoluto de la verdad es “pernicioso” (229). En el trabajo en comunidad, en especial evidente en las ciencias, la esencia de ese trabajo es el acuerdo

⁸ En la descripción de ese método sigo a Pardales y Girod (2006).

entre los sujetos; una teoría abordada por primera vez se considera a prueba hasta que se alcanza un acuerdo. Una vez alcanzado el acuerdo, la teoría adquiere, junto con él, el estatus de verdadera. Pero si una teoría, después de ser examinada por un grupo de sujetos disciplinados y honestos que conocen de la temática en cuestión, se rechaza, es cabal que incluso el autor de la teoría dude de su precisión (229). Por eso es claro que individualmente no se puede esperar razonablemente tener la última palabra; sólo podemos buscarla en la comunidad de científicos.⁹ Así, Peirce utilizaba las palabras “comunidad” e “indagación” para referirse a un grupo de individuos (en general científicos) que emplean un método interpersonal para obtener resultados. El razonamiento que lleva a ese conocimiento se mueve desde creencias antiguas sobre las que el investigador tiene ciertas dudas, pasando por la experiencia, hacia nuevas creencias que le permiten la acción. Entre la duda y la creencia media la investigación, la indagación. Pero nunca por medio de la introspección, a diferencia del método cartesiano, sino a través de la indagación en comunidad. El legado de Peirce es tan potente que, más allá de su planteamiento sobre cómo progresan las ciencias fácticas, este modelo explica también el progreso de comunidades de investigadores en historia, en filosofía, en psicología, entre otras disciplinas.

La metodología de Filosofía para niños desarrollada por Lipman y Sharp es hasta ahora el caso más intenso de la comunidad de indagación en educación. En particular para el tema abordado en el presente artículo, es relevante detenerse en el hecho de que la aproximación a la metodología realizada por Matthew Lipman otorga una importancia primordial al desarrollo de la autorreflexión, y que el abordaje de esta metodología se hace con base en narraciones. De hecho, en la comunidad de indagación de la Filosofía para niños, los estudiantes comienzan por leer en conjunto textos narrativos que tienen como protagonistas a niños que descubren cómo razonar más eficientemente y cómo transferir esos razonamientos a las situaciones de la vida. Estas narraciones son

⁹Uno de los programas teóricos contemporáneos en los que estos supuestos han influido en forma excluyente es la ética del discurso de Habermas y Apel. Cabe destacar que la influencia de Peirce no solamente los ha llevado a desarrollar una propuesta de ética cognitiva, sino también de teoría de la verdad (Apel 1985, 2008; Habermas, 1989).

luego discutidas por los niños en el salón de clase, guiados por el docente, en debates en los que salen a la luz problemáticas que son examinadas en el libre juego de las deliberaciones espontáneas de los niños. Lo que interesa en primer lugar para la presente investigación es que, explícitamente, Lipman menciona como finalidad del programa el desarrollo de un pensamiento complejo, que “incluye un pensamiento rico en recursos, metacognitivo, autocorrectivo [e incluye] todas aquellas modalidades de pensamiento que conllevan reflexión sobre la propia metodología y sobre el contenido que tratan” (Lipman, 2001: 68). La referencia a la autocorrección y la reflexión sobre la propia metodología, es decir, la metacognición, se relaciona estrechamente con la autorreflexión mencionada antes que sirve como vehículo de la educación de las emociones. Si es la autorreflexión uno de los objetivos de los talleres en los que se desarrolla la metodología de Lipman, es claro que ésta es la metodología que se adecua a la educación de las emociones según es entendida en este artículo.

El enfoque de Lipman no enfatizaba las emociones como un punto prioritario de su método en sus comienzos; me refiero en especial a la primera edición de su libro *Pensamiento complejo y educación*.¹⁰ Era conciente, sí, de que una deficiencia en el desarrollo del pensamiento complejo desemboca en “estereotipos y [...] actitudes y conductas prejuiciosas [...] que provienen de una doble raíz, tanto cognitiva como afectiva” (Lipman, 2001: 339), pero no le otorgaba a la educación de las emociones un lugar propio y explícito en sus talleres. Sin embargo, en su artículo “Using Philosophy to Educate Emotions” (Lipman, 1995) ya presta especial atención a las emociones, aspecto que incluye en la segunda edición de *Thinking in Education* (Lipman, 2003). A esto se suma la propuesta de su colega Ann Margaret Sharp (2006), quien a su vez señaló la necesidad de incluir las emociones en esta metodología. En la misma línea que Nussbaum y Solomon, Sharp considera a las emociones como cognitivas. Siendo así, éstas, al igual que nuestros juicios y creencias, capaces de ser integradas a nuestra reflexión, teniendo un papel particular en el desarrollo moral:

¹⁰ La traducción al castellano que manejo fue editada en 2001, pero originalmente el libro *Thinking in Education* fue publicado en 1991.

En un buen trabajo de indagación en comunidad debemos contar con el apoyo de nuestras emociones para llevar a la conciencia las facetas significativas de lo que ocurre en nuestros entornos cotidianos y para señalar su importancia. Este tipo de investigación debe entonces, tomar la forma de un pensamiento cuidadoso (*caring thinking*). Éste se expresa a través de actividades como la apreciación, la estimación, la valoración, la celebración, la evaluación; o la preocupación, el consuelo y el cuidado de, o la empatía y simpatía con otros; en tal sentido, el pensamiento cuidadoso —una fusión de competencias tanto cognitivas como emocionales— hace que se lleven a la conciencia los aspectos morales de la vida (Sharp, 2006: 28).

Desde la perspectiva de la investigación que me motiva en este artículo, concuerdo con este “giro emotivista” en la metodología Lipman, y sostengo que el hecho de considerar a las emociones como provenientes de una base de supuestos cognitivos, hace a la metodología de la comunidad de indagación un importante vehículo para la concreción del propósito de educarlas, y podría convertirse en la metodología de aplicación práctica que acompañara esta investigación específica acerca del modo en que las emociones pueden ser educadas. Simultáneamente, esta investigación estaría contribuyendo a una ampliación de la metodología de la comunidad de indagación iniciada por Lipman y Sharp desde ese ángulo emocional hasta ahora poco desarrollado exhaustivamente en las aulas. Esta metodología no es tomada al pie de la letra, sino que es ampliada a los siguientes objetivos, que son la contribución de esta investigación:

- 1) La educación emocional no debería consistir en el desarrollo de una u otra emoción determinada, sino que se debería asimilar con el desarrollo de la autorreflexión acerca de las emociones, o metaemoción. Esto podría plantear un problema respecto de las emociones de los niños muy pequeños: como éstos no son aún capaces de autorreflexión, podría concluirse que no son educables en lo que respecta a sus emociones. Sin embargo, el problema tiene la solución en sí mismo: los niños están claramente en un estadio de desarrollo de la autorreflexión,

por lo tanto, el proceso de desarrollo de estas capacidades será el mismo que posibilite la formación de metaemociones, y por lo tanto, la educación de sus emociones.

De esta manera queda en evidencia que el papel principal de una educación de las emociones debe apuntar al desarrollo de la capacidad de autorreflexión y su entrenamiento. Esta conclusión es asimilable a la importancia que Paulo Freire le adjudica al proceso de “concientización” (*conscientizacao* en portugués), que consiste en el movimiento desde una conciencia mágica o ingenua a una conciencia crítica, característica de los regímenes auténticamente democráticos. Esta conciencia crítica incluye elementos como profundidad en la interpretación y tratamiento de los problemas, la puesta a prueba de los descubrimientos y una apertura a la revisión, disposición a aceptar responsabilidad, argumentación sólida y la práctica del diálogo. Y la concientización es el proceso que lleva a esta conciencia crítica, que puede asimilarse a la autorreflexión porque en primer lugar la reflexión es inseparable del proceso, y además porque incluye no sólo la búsqueda del conocimiento del mundo y de los otros, sino de uno mismo (Freire, 1997, 1975).

2) El desarrollo del lenguaje tiene una importancia primordial en la educación emocional. Puede decirse que el lenguaje no es determinante en las emociones porque éstas pueden estar basadas en otras formas de representación simbólica. Sin embargo, la utilización del lenguaje cambia el tipo de emoción, porque el hecho de que podamos poner un nombre a nuestras emociones altera a las que podemos tener. Las ordena, las hace concientes, explicita las creencias que las sostienen. Manejar nuevos términos lingüísticos que nombren emociones puede llegar a potenciar un nuevo marco donde emociones que no teníamos, o teníamos poco desarrolladas, pasen a jugar un papel importante en nuestro pensamiento y acción. El lenguaje, además, posibilita el desarrollo de la autorreflexión, que tiene lugar a través de éste. Es por eso que junto con el desarrollo de la autorreflexión, un programa de educación de las emociones debería prestar atención al uso del vocabulario emocional. ¿Cómo llamamos a determinada emoción que un compañero de clase está describiendo como propia, o la emoción que está determinando las acciones de un personaje de un cuento? Este desarrollo va de la mano de la autorreflexión, son inseparables.

3) La educación emocional debe realizarse en conjunto con otros. Es evidente la importancia de los otros en nuestra vida emocional. El reconocimiento de las emociones de los otros está entre las capacidades que definen el concepto de inteligencia emocional. Por otra parte, tenemos como humanos la capacidad de incluir en nuestro concepto de felicidad a otros humanos y cosas que se encuentran fuera de nuestra inmediatez espacial o temporal, es decir, espacial y temporalmente distantes. Esta capacidad tiene un enorme potencial democrático, por lo cual es necesario cultivarla. De allí se infiere la necesidad de que un programa de educación emocional no puede tener lugar monológicamente, sino que deberá adoptar una metodología dialógica, donde otros necesariamente participen en el ejercicio de reflexión de cada uno de los participantes. Nuevamente, hay una interrelación ineludible entre este planteo y los de Matthew Lipman y Paulo Freire, para quienes el diálogo es el motor desde el cual es posible engendrar el pensamiento complejo o la concientización, respectivamente.

4) Lo que permite la educación emocional es el carácter narrativo de las emociones, por lo tanto, las principales herramientas serán la literatura y un esfuerzo narrativo por parte de los participantes en la reconstrucción de emociones experimentadas. Las emociones particularmente humanas requieren juicios causales y temporales (“*me enojé porque me prometió venir, lo esperé toda la tarde y nunca llegó*”), y para ello este sentido del tiempo que pertenece particularmente a los humanos es determinante.

La diferencia entre los animales y los seres humanos en lo que se refiere a emociones se encuentra particularmente en la visión narrativa de la vida y de la identidad que se desarrolla a través de esa narratividad (por ejemplo, sé que una persona es un buen amigo porque *a lo largo del tiempo en que lo he conocido* no me ha fallado). Es por esta razón que es necesario promover en el sujeto un esfuerzo narrativo para la asociación de elementos de su propia historia en términos de causas y consecuencias, lo que permite que la persona, en los sucesivos relatos, vaya avanzando en la autorreflexión, comprendiendo el origen de sus propias emociones, muchas de las cuales pueden ser inadecuadas.

La literatura parece ser un recurso relevante a la hora de, en primer lugar, tener a disposición modelos alternativos (de persona, de vida,

de familia) con los cuales identificarse y generar principios de acción. Como indica Noel Carroll (1998), la literatura no enseña en el sentido de mostrar por primera vez comportamientos de tipo moral. El lector o receptor ya conoce lo que la obra le muestra (la hipocresía, la honestidad, a modo de ejemplos), pero ésta le da la posibilidad de contextualizar el conocimiento general que ya tiene y ejercitarse en la formulación de juicios morales. En segundo lugar, la literatura da la oportunidad de discutir acerca de las actitudes y emociones de los personajes. No en vano Ricoeur señala que la literatura parecería consistir en “un vasto laboratorio para experiencias de pensamiento en las que el relato pone a prueba los recursos de variación de la identidad narrativa” (Ricoeur, 1996: 147-148), ya que a través de la identificación con los personajes, que no son más que seres humanos que viven su vida de forma en esencia idéntica a la del receptor (es decir, con sentido narrativo), se pasa a ser partícipe, más que un pasivo receptor. En este “laboratorio de experiencias” se da un inevitable intercambio; como el mismo Ricoeur dice: “el arte de narrar es el arte de intercambiar experiencias” (166).

5) La educación emocional debe apuntar, a través de los medios planteados arriba, a la comprensión de lo que constituye una emoción adecuada. De acuerdo a la visión cognitiva de las emociones, éstas pueden ser clasificadas como inadecuadas no en sí mismas, sino en relación a las circunstancias en las que tienen lugar, sus objetos y las creencias que los acompañan. Por ejemplo, no está mal enojarse, sino enojarse con quien no me ha hecho nada malo, simplemente porque me desquito con esa persona de mi frustración en otro ámbito de mi vida. En conclusión, no es una emoción en especial lo que hay que buscar educar, sino su adecuación a las creencias. Esto es posible a través de una confrontación de nuestras ideas acerca de las emociones propias y objetivadas con las ideas que otros tienen acerca de lo mismo, y será útil la introducción de los participantes en el “laboratorio de experiencias” que según Ricoeur constituye la literatura. Esto nos redirige a los puntos 3 (sobre la importancia de la participación de los otros) y 4 (sobre la importancia de la literatura) indicados más arriba.

CONCLUSIONES

Como se dijo en la introducción de este trabajo, la realización de una sociedad democrática requiere desarrollar un trasfondo valorativo igualitario. Ese trasfondo valorativo responde a la necesidad de ampliar los dominios de la justicia, que tradicionalmente tiene por objeto a las instituciones de la sociedad, a través de las cuales se busca asegurar el tratamiento igualitario de todos los ciudadanos. Si bien esto es imprescindible para garantizar que alguien pueda llevar adelante su proyecto de vida, no es suficiente. Si ese tratamiento igualitario significa que los ciudadanos no sean meros receptores de justicia, sino que también sean actores o agentes de justicia, es necesario que se tome en cuenta las motivaciones de las personas, que se constituyen a través de relaciones interpersonales en las que son determinantes tanto el tratamiento igualitario propio de la justicia como el tratamiento diferencial característico del reconocimiento (Pereira, 2013). Estas relaciones, a su vez, son claramente mediadas por las emociones; vistas así, las emociones son un factor que contribuye en particular a la constitución y desarrollo de la capacidad de las personas para participar en la vida de la sociedad, justificando sus posiciones, realizando reclamos o disintiendo.

La consideración de las emociones como un instrumento para promover la agencia de los ciudadanos aporta una dimensión que ha sido sólo marginalmente tratada o no suficientemente considerada en las discusiones sobre la justicia, ni en los programas educativos. En consecuencia, mi intención en este trabajo ha sido la de contribuir a la realización de la justicia a través de la educación de las emociones.

Para cumplir con esta intención, tras examinar las diferentes acepciones de emoción y la posibilidad de su educación, y una vez concluido que lo que tienen en común es la autorreflexión y que ésta es posible de desarrollar por medio de narraciones, he definido una lista de características de la educación emocional, que es mi contribución a un programa de educación emocional:

- a) el desarrollo de la autorreflexión o la metaemoción antes que una emoción en concreto;

- b) la concentración específica en la adecuación de las emociones a las circunstancias;
- c) el trabajo sobre el desarrollo de un lenguaje que permita referirse apropiadamente a las emociones;
- d) el trabajo en comunidad, es decir, en conjunto con otros;
- e) la integración de las narraciones como herramienta fundamental de este tipo de educación.

Esta lista de características busca ser un aporte para la educación emocional, capaz de traducirse en el desarrollo de un programa real que, como he sugerido, tiene en la metodología educativa de la comunidad de indagación un candidato fuerte para poner en práctica. Las características aquí detalladas ponen el énfasis en un desarrollo de la autorreflexión para que el sujeto pueda evaluar, jerarquizar y priorizar sus propias emociones, cualesquiera que sean, y considere por sus propios medios (y en comunidad con otros) adecuadas o inadecuadas, poniéndolo a salvo, de esta manera, de adoctrinamientos posibles. Esto es apenas el fundamento de un programa de educación emocional que hace falta desarrollar.

FUENTES CONSULTADAS

- APEL, K. O. (1985), *La transformación de la filosofía. I. Análisis del lenguaje, semiótica y hermenéutica*. Madrid: Taurus.
- (2008), *Semiótica filosófica*. Buenos Aires: Prometeo.
- ARISTÓTELES (1993), *Ética eudemia*. Madrid: Gredos.
- (1999), *Retórica*. Madrid: Gredos.
- ARNOLD, M. (1960), *Emotion and personality*. Nueva York: Columbia University Press.
- BOOTH, W. (1988), *The Company We Keep. An Ethics of Fiction*. Oakland: University of California Press.
- BRECHT, B. (1992), *Brecht on Theatre. The Development of an Aesthetic*. Nueva York: Hill and Wang.
- CARROLL, N. (1996), “Film, Rhetoric and Ideology”, en N. Carroll (ed.), *Theorizing the Moving Image*. Nueva York: CUP, pp. 275-289.

- (1998), *A Philosophy of Mass Art*. Oxford: Claredon Press.
- CASACUBERTA, D. (2000), *Qué es una emoción*. Barcelona: Crítica.
- CORTINA, A. (2007), *Ética de la razón cordial. Educar en la ciudadanía en el siglo XXI*. Oviedo: Nobel.
- DAMASIO, A. (2008), *El error de Descartes*. Barcelona: Crítica.
- DESCARTES, R. (1965), “Tratado de las pasiones humanas”, *Obras escogidas*. Buenos Aires: Schafire, pp. 125-197.
- DIXON, T. (2003), *From Passions to Emotions. The Creation of a Secular Psychological Category*. Nueva York: Cambridge University Press.
- DWORKIN, G. (1988), *The Theory and Practice of Autonomy*. Nueva York: Cambridge University Press.
- EKMAN, P. (1973), “Cross-Cultural Studies of Facial Expression”, en P. Ekman (ed.), *Darwin and Facial Expression*. Nueva York: Academic Press, pp. 169-222.
- ELSTER, J. (2002), *Alquimias de la mente. La racionalidad y las emociones*. Barcelona: Paidós.
- FORST, R. (2014), *Justification and Critique*. Cambridge: Polity Press.
- FRANK, A. (2002), “Why study people’s stories? The dialogical ethics of narrative analysis”, *International Journal of Qualitative Methods*, 1 (1), pp. 1-20.
- FRANKFURT, H. (2006), *La importancia de lo que nos preocupa*. Buenos Aires: Katz.
- FREIRE, P. (1975), *Acción cultural para la libertad*. Buenos Aires: Tierra Nueva.
- (1997), *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI.
- FRIJDA, N. (1996), “Passions: Emotion and socially consequential behavior”, en R.D. Kavanaugh, B. Zimmerberg y S. Fein (comps.), *Emotions. Interdisciplinary Perspectives*. Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- (1988), “The laws of emotion”, *American Psychologist*, 43, pp. 349-358, trad. cast. “Las leyes de la emoción”, en M.D. Avia y M.L. Sánchez Bernardos (comps.) (1995), *La personalidad. Aspectos cognitivos y sociales*. Madrid: Pirámide.
- GOLEMAN, D. (2000), *La inteligencia emocional*. Buenos Aires: Vergara.
- HABERMAS, J. (1989), *Teoría de la acción comunicativa: complementos y estudios previos*. Madrid: Cátedra.

- HONNETH, A. (1997), *La lucha por el reconocimiento*. Barcelona: Crítica.
- JAMES, W. (1884), "What is an Emotion?", *Mind*, 9, 34, pp. 188-205.
- KORSGAARD, C. (2000), *Las fuentes de la normatividad*. México: Instituto de Investigaciones Filosóficas de la UNAM.
- LANGE, C. (1912), "The mechanism of the emotions", en B. Rand (ed.), *The Classical Psychologists*. Boston: Houghton Mifflin, pp. 672-684, traducción de B. Rand tomada de C. G. Lange, *Ueber Gemüthsbewegungen. Eine psycho-physiologische Studie*, 1887, 3, (8).
- LAZARUS, R. (1991), *Emotion and Adaptation*. Nueva York: Oxford University Press.
- LIPMAN, M. (2003), *Thinking in Education*. Cambridge: CUP.
- (2001), *Pensamiento complejo y educación*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- (1995), "Using Philosophy to Educate Emotions", *Analytic Teaching*, 15, pp. 3-10.
- LIPMAN, M., A. M. SHARP y F. OSCANYAN (1980), *Philosophy in the Classroom*. Pensilvania: Temple University Press.
- LYONS, W. (1993), *Emotion*. Cambridge: CUP.
- MARKS, J. (1982), "A Theory of Emotion", *Philosophical Studies*, 42, 2, pp. 227-242.
- MITMANSGRUBER, H., T. BECK y G. SCHUBLER (2008), "Mindful helpers: Experiential avoidance, meta-emotion, and well-being in paramedics", *Journal of Research in Personality*, 42, pp. 1358-1363.
- NEU, J. (2000), *A Tear is an Intellectual Thing: The Meaning of Emotions*. Nueva York: Oxford University Press.
- NUSSBAUM, M. (1990), "Narrative Emotions: Beckett's Genealogy of Love", en M. NUSSBAUM, *Love's Knowledge: Essays on Philosophy and Literature*. Nueva York: Oxford University Press, pp. 286-313.
- (1993), "Poetry and the Passions: Two Stoic Views", en J. BRUNSCHWIG y M. NUSSBAUM (eds.), *Passions and Perceptions*. Cambridge: CUP, pp. 97-149.
- (1997), *Justicia poética*. Barcelona: Andrés Bello.
- (2005), *Upheavals of Thought*. Cambridge: Cambridge University Press.
- (2010), *Not for Profit. Why Democracy Needs the Humanities*. Nueva Jersey: Princeton University Press.

- PARDALES, M. y M. GIROD (2006), "Community of Inquiry: Its past and present future", *Educational Philosophy and Theory*, vol. 38, núm. 3, pp. 299-309.
- PEIRCE, C. S. (1955), *The Philosophical Writings of Peirce*. Nueva York: Dover.
- PEREIRA, G. (2013), *Elements of a Critical Theory of Justice*. Basingstoke: Palgrave-Macmillan.
- RICOEUR, P. (1996), *Sí mismo como otro*. Madrid: Siglo XXI.
- SHARP, A. M. (2006), "La educación de las emociones en la comunidad de indagación", *Revista Internacional Magisterio*, Bogotá, núm. 21, pp. 28-33.
- SOLOMON, R. (2007), *Ética emocional. Una teoría de los sentimientos*. Barcelona: Paidós.
- (1993), *The Passions: Emotions and the Meaning of Life*. Indianapolis, Hackett Publishing Company.
- TAYLOR, C. (1977), "What is Human Agency", en M. THEODORE, *The Self. Psychological and Philosophical Issues*. Oxford: Basil Blackwell, pp. 103-135.
- (2005), "¿Cuál es el problema de la libertad negativa?", en *La libertad de los modernos*, Buenos Aires: Amorrortu, pp. 257-281.
- WEINER, B. (1986), *An attributional theory of motivation and emotion*. Nueva York: Springer.
- WELLS, A. y S. CARTWRIGHT-HATTON (2004), "Short form of the metacognitions questionnaire: Properties of the MCQ-30", *Behaviour Research and Therapy*, 42, pp. 385-396.
- ZAJONC, R. (1980), "Feeling and thinking: Preferences need no inferences", *American Psychologist*, 35, pp. 151-175.

Fecha de recepción: 13 de agosto de 2015

Fecha de aprobación: 09 de noviembre de 2015