

MARÍA ALEJANDRA ROJAS FORERO

**JUICIO Y EXPERIENCIA EN LA EDUCACIÓN DE LAS
EMOCIONES**



PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA
Facultad de Filosofía
Bogotá, 28 de agosto de 2019

JUICIO Y EXPERIENCIA EN LA EDUCACIÓN DE LAS EMOCIONES

**Trabajo de grado presentado por María Alejandra Rojas Forero, bajo la dirección
del Profesor Miguel Ángel Pérez Jiménez, PhD., como requisito parcial para optar
al título de Magistra en filosofía**



**PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA
Facultad de Filosofía
Bogotá, 28 de agosto de 2019**

CARTA DEL DIRECTOR

Agradecimientos

A mis padres por su infinita colaboración, a Miguel Ángel Pérez por su inmensa dedicación, por acompañarme e inspirarme en mi camino personal y filosófico y por las valiosas conversaciones que quedaron grabadas en mi corazón. A Juan David y a Camila por su incondicionalidad, por su apoyo emocional y por enseñarme el verdadero sentido de la amistad.

Tabla de contenido

Carta del director	3
Agradecimientos	4
Introducción	6
Rasgos de carácter, estados de ánimo, emociones.....	8
1. La educabilidad de las emociones por medio de los juicios	15
1.1 Las emociones como aspectos cognitivos	15
1.2 La educabilidad de los juicios emocionales.....	21
1.3 Críticas a las concepciones cognitivistas de las emociones y su educabilidad.....	41
2. La educabilidad de las emociones por medio de las experiencias corporales ...	47
2.1 Las emociones como conductas y experiencias emocionales.....	47
2.2 La educación de las experiencias y la conducta emocional.....	57
2.3 Críticas de las concepciones experienciales y conductuales de las emociones y de la conducta emocional.....	61
3. La educación emocional como educación del juicio y de la experiencia	63
3.1 Las concepciones <i>sui-generis</i> de las emociones.....	64
3.2 Modelo tetrafactorial para la educación de las emociones	69
Conclusiones	79
Referencias	82

Introducción

El denominado “giro emocional” ha tenido diversas implicaciones en la concepción sobre las emociones y su papel en la sociedad. El creciente interés por atender a los aspectos emocionales de la vida social responde a la confluencia de varios factores, entre ellos la noción de las emociones como aspectos relevantes para la formación de sociedades democráticas. Las emociones han comenzado a ser atendidas desde diversas disciplinas como la antropología, la sociología, la comunicación, la filosofía e incluso los estudios literarios siendo exploradas cada vez por más campos aparte de la psicología (Ahmed, 2014). Teniendo en cuenta dicho auge y la relevancia que tienen las emociones en la formación de sociedad, resulta de gran importancia la pregunta por la educabilidad de las emociones o más concretamente la pregunta por cómo pueden ser educadas las emociones.

Una de las posturas más reconocidas en los últimos años es la de Martha Nussbaum, cuyo programa tiene como objetivo reivindicar las emociones y su contribución a la racionalidad pública (Nussbaum, 2014). Nussbaum afirma que, ante la racionalidad, tradicionalmente unida a modelos de imparcialidad e invulnerabilidad, las emociones, junto con el arte, han sido relegadas a un segundo plano al momento de considerarlas en el ámbito de las instituciones estatales (por ejemplo, la justicia) por considerarlas pasiones ciegas, irracionales.

La autora se enfrenta a esta tendencia realizando una fuerte crítica al “sentido común”, dominante en la época Moderna, de que la razón y el cálculo son capaces de resolver todo. Principalmente se vuelca en contra de la teoría de la elección racional, de raíces utilitaristas, que a través del movimiento *Law and Economics*, encabezado por Richard Posner, ha postulado que sólo es posible respetar las elecciones de la gente como

racionales en el sentido normativo si se puede demostrar que se adecuan al concepto utilitarista de maximización racional y no reflejan la influencia de factores emocionales. (Modzelwski, 2012).

Ahora bien, en lo que respecta la filosofía, el estudio de las emociones en general ha cobrado relevancia desde hace, más o menos, unos cincuenta años. Puede hablarse de un re-descubrimiento de estas en la medida en que habían sido relegadas al olvido por los filósofos de las generaciones anteriores (Vendrell, 2009). Este re-descubrimiento ha vinculado las emociones con los estudios de la filosofía de la acción, con la moral y con la política, y ha sido causa de diversos debates en lo que respecta a su definición¹.

Igualmente, las emociones han sido vinculadas a la respuesta de una de las preguntas más importantes de la filosofía: la pregunta por la vida buena. Como afirma Robert Solomon nuestra felicidad “depende de nuestras emociones y son ellas las que hacen de nuestra vida algo valioso” pues “nuestras vidas no solo incluyen episodios de rabia, miedo, amor...gratitud, felicidad, amor... nuestras vidas son definidas por estas emociones” (Solomon, 2007, p.26). Es por esta última cuestión que resulta aún más relevante pensar en la educación emocional.

Solomon afirma que somos responsables de nuestras emociones y su afirmación nos deja abiertas varias preguntas ¿cómo podríamos ser responsables de nuestras emociones? Y, si esto es así, ¿cómo podrían educarse? En este texto buscamos dar algunas respuestas a estas cuestiones mediante el estudio de varias perspectivas teóricas y damos una iniciativa para una propuesta educativa enfocada en abarcar los elementos necesarios para una educación emocional íntegra. Nuestra tesis defiende que la educación emocional debe comprender cuatro factores: aspectos cognitivos –como juicios y valoraciones–,

¹ Ya en el concepto de la virtud moral de Aristóteles se encontraba la idea de que las emociones deben ser apropiadas a la situación: que deben sentirse hacía el individuo indicado, bajo las circunstancias indicadas y en la cantidad correcta, no siendo ni demasiado violentas ni demasiado calmadas (Colhoum & Solomon, 1996). Igualmente, las emociones han sido vinculadas a la moral en la medida en que, como afirma Jesse Prinz, hacer cosas malas nos hace sentir mal, aspecto que vincula nuestras acciones y nuestra moralidad a nuestras emociones (Prinz, 2007).

corporales, factores culturales y factores expresivos. A lo largo del texto veremos la importancia de cada uno de estos elementos.

Sin embargo, en primer lugar, y antes de entrar en dicha cuestión, resulta pertinente delimitar nuestro tema de estudio teniendo en cuenta que las emociones pueden ser confundidas con otros aspectos de nuestra afectividad. En esa medida, resulta pertinente diferenciar el concepto de emoción de otros conceptos como los de rasgo de carácter, estado de ánimo y sensación lo cual nos permitirá tener más claridad respecto a nuestro tema de estudio y entrar así a considerar las diversas perspectivas sobre las emociones y las propuestas para su educabilidad.

Rasgos de carácter, estados de ánimo, emociones

Como decíamos, el propósito de éste apartado es elucidar algunos rasgos propios de las emociones haciendo un examen de los mismos, así como explorar las diferencias que tienen frente a otros aspectos de la afectividad. Para tal fin, resulta fundamental tener en cuenta la postura de Gilbert Ryle, quien analizó esta cuestión, así como la postura de otros filósofos que se han pronunciado al respecto.

Ryle realizó un análisis del uso del término “emoción” y se fijó en que este era usado de diversas formas para hablar de tres o cuatro cosas diferentes: a. inclinaciones (o motivos), b. estados de ánimo, c. agitaciones (o conmociones) y d. sentimientos. Según el autor, las inclinaciones, estados de ánimo y las conmociones son disposiciones que no tienen lugar de manera pública ni privada y en esa medida son parecidas a enfermedades o condiciones del clima que recogen sucesos, pero, “no son en sí mismas sucesos” (Ryle, 1949, p.271). Los sucesos son de carácter público, y propiamente son lo que él llama sentimientos. Esta clasificación resulta útil para conocer algunas de las características de los estados afectivos. Empezaremos por las disposiciones –rasgos de carácter, estados de ánimo y conmociones– y aclararemos qué son los sucesos o sentimientos.

Para empezar, es pertinente traer la pregunta de Ryle ¿qué hacemos al describir a un hombre como vanidoso, avaro, patriótico o indolente? Según el autor estas cualidades delimitan el carácter de una persona de manera que al hacer una descripción de este tipo se significan “rasgos más o menos duraderos de carácter” (Ryle, 1949, p.273). El énfasis en la duración es un aspecto relevante en la caracterización, en la medida en que los rasgos de carácter, a diferencia de los sentimientos, pueden persistir por mucho tiempo. Así, por ejemplo, un hombre puede ser “vanidoso desde su infancia, o indolente durante la mitad de sus vacaciones” (Ryle, 1949, p.273)².

Además de la larga duración, el autor defiende que alguien que tiene determinado rasgo de carácter debe tener ciertos comportamientos recurrentes. Por ello, para identificar el rasgo de carácter de un sujeto debe haber ciertos comportamientos –sucesos– que lo identifiquen con dicho rasgo de carácter. Esto se hace evidente si pensamos en una afirmación como “Juan es alegre” pues. para que una afirmación como esta sea verdad, debe depender de proposiciones categóricas que hagan juego con ella y a partir de las cuales se pueda deducir su valor de verdad. Estas afirmaciones serán sobre sucesos específicos que se repitan continuamente como “Juan estaba muy sonriente el martes” o “Juan estaba muy sonriente el viernes” que son afirmaciones que muestran que ciertos comportamientos se repiten a menudo y, por ello “decir que alguien tiene un rasgo de carácter es decir que está inclinado a hacer ciertas cosas, ciertos planes y sentir ciertos sentimientos” (Ryle, 1949 p.280).

Acero afirma respecto a este punto que los rasgos de carácter comprenden, además de la disposición a tener sentimientos, una disposición a tener ciertas emociones –conmociones siguiendo la terminología de Ryle–. Siendo así, una persona puede tener arrebatos de celos o arrebatos de envidia, pero estos no se deben confundir con la condición del malgeniado, del celoso o del envidioso cuyos rasgos de carácter son

² Desde esta perspectiva, un aspecto esencial de los rasgos de carácter es su larga duración, aunque debe tenerse en cuenta que no es un aspecto único de los rasgos de carácter en la medida en que puede que otras disposiciones tengan también larga duración. El amor, aunque no es un rasgo de carácter, puede perdurar en el tiempo, igualmente el orgullo la envidia etc.

disposiciones a tener dichas emociones (Acero, 2003). Teniendo en cuenta lo anterior, podemos concluir que los rasgos de carácter se pueden caracterizar por tres criterios: que tienen una larga duración, que el sujeto que tiene determinado rasgo de carácter debe tener ciertos comportamientos acordes con dicho rasgo y deben ocurrir recurrentemente y, finalmente, que estos comprenden la disposición a tener ciertas emociones.

Existe otro tipo de disposiciones afectivas que, si bien se diferencian de los rasgos de carácter, tampoco son meras sensaciones. Dentro de estas disposiciones encontramos los estados de ánimo que son definidos por Ryle como “inclinaciones a corto plazo” y afirma que “únicamente cuando un estado de ánimo es crónico usamos palabras referentes a estados de ánimo como descripciones de carácter” (Ryle en Acero 2003, p. 4). En ese sentido, los estados de ánimo tienen una duración más corta que los rasgos de carácter y, en caso de que lleguen a prolongarse, pueden convertirse en estos. Así, si la depresión—un estado de ánimo— se prolonga en el tiempo, entonces el individuo se vuelve depresivo, si los celos se prolongan y se hacen constantes, entonces el individuo se vuelve celoso.

Los estados de ánimo son caracterizados como disposiciones para comportarse de ciertas maneras y para tener determinadas emociones. Sin duda, si el ánimo está alegre uno estará más dispuesto a hacer bromas, a disfrutar las bromas de los demás y enfrentará las situaciones con mayor facilidad (Acero, 2003). Si, por el contrario, uno está deprimido tendrá más disposición a sentir emociones como la tristeza la frustración y no sentirá alegría o euforia³. Los estados de ánimo se manifiestan en nuestro comportamiento: es posible que hablemos muy duro si estamos alegres y muy suave si estamos deprimidos. Podríamos decir que estos se reflejan en nosotros: pervaden nuestras reflexiones y colorean nuestros pensamientos (Hacker, 2004).

Finalmente, uno de los aspectos a tener en cuenta, es que los estados de ánimo no se dirigen a objetos. Puede decirse que los estados de ánimo se relacionan poco con lo que pase en el mundo en la medida en que no tienen objetos concretos que impliquen su

³ . Los estados de ánimo se relacionan con la manera en que un sujeto afronta las situaciones mientras que los rasgos de carácter otorgan los recursos para manejar la situación.

ocurrencia. Esto quiere decir que puede que estemos deprimidos o alegres y esto no implica que en cada instante estemos alegres o deprimidos por algo que ocurrió.

Hasta aquí hemos visto algunas características de estados afectivos diferentes a las emociones. Siguiendo la clasificación de Ryle existen, aparte de los ya mencionados, dos estados afectivos más: las conmociones y los sentimientos. Sin embargo, de acuerdo con el autor, si bien las conmociones y los sentimientos se relacionan, estos no son equivalentes: mientras las conmociones son disposiciones, los sentimientos son sucesos. Los sentimientos son, según el autor, “estremecimientos, punzadas de dolor agudo, palpitaciones, dislocaciones, comezones, pinchazos... sacudidas” (Ryle, 1949, p.271)⁴. Podríamos decir que con la palabra “sentimiento” Ryle se refiere a sensaciones corporales que se pueden manifestar públicamente como cuando nos sonrojamos, cuando tenemos cosquillas, o sentimos el pinchazo de una aguja. Los sentimientos son definidos como perturbaciones afectivas de término corto que usualmente son causadas por algo inesperado, definición que da a entender que, a diferencia de los rasgos de carácter y los estados de ánimo, los sentimientos tienen aún menos duración y son causados por algo específico.

Sin embargo, existe otro tipo de estados afectivos que no se reducen a sentimientos. Ryle se percató de esto mediante el análisis de enunciados como “sentí un latido de compasión” o “sentí una punzada de remordimiento” enunciados que, si bien manifiestan que hay un sentimiento, no se reducen a estos. La compasión no equivale a una serie de latidos, ni el remordimiento a la punzada. La compasión y el remordimiento son conmociones y estas no se reducen a un momento corporal. Un arrebato de ira o un subidón de júbilo son conmociones y las sensaciones que experimentamos en cada caso son signos de dichas conmociones: no son equivalentes.

Lo que Ryle denomina conmociones es lo que vamos a entender por emociones. Por emociones comprendemos estados afectivos como el amor, el miedo, la tristeza, la

⁴ Podríamos decir: son sensaciones.

compasión, la culpa que, si bien pueden tener manifestaciones corporales, no se reducen a estas. Entre las características que les atribuye Ryle se encuentran aspectos como (a) tener una duración temporal menor que la de los rasgos de carácter y los estados de ánimo (b) ser disposiciones a tener sentimientos (c) no tener necesariamente una localización física. Este último punto apunta a que, si bien, cuando tenemos miedo se puede producir sequedad en la boca, esto no quiere decir que tengamos miedo en la boca.

De igual manera, mientras algunos autores afirman que algunas emociones como el miedo, la rabia, la tristeza o el amor tienen manifestaciones físicas (puede ocurrir que veamos el amor escrito en el rostro de alguien o nos demos cuenta de que nos hemos enamorado por la manera en que hablamos de alguien), algunos otros autores apuntan a que existen muchas emociones que pueden no tener una manifestación física como, por ejemplo, el remordimiento, la humildad o la gratitud (Hacker, 2003). Como se ve, el debate en lo que respecta a la definición de las emociones y su caracterización contiene múltiples divergencias y, mientras algunas posturas definen las emociones considerando como aspectos esenciales los aspectos fisiológicos, otras defienden que las emociones son fundamentalmente cognitivas.

De acuerdo con lo que hemos dicho hasta aquí podemos decir que, si bien, los rasgos de carácter, los estados de ánimo y las emociones son rasgos o aspectos de lo que llamamos afectividad, estos tres aspectos tienen bastantes diferencias entre sí, pero, están también íntimamente relacionados: los rasgos de carácter son disposiciones a tener ciertos estados de ánimo, mientras que los estados de ánimo son disposiciones a tener ciertas emociones. Una emoción congelada puede convertirse un estado de ánimo, mientras que un estado de ánimo que se vuelve crónico se vuelve un rasgo de carácter.

Las diferencias entre estados afectivos pueden explicarse por medio de cinco criterios: objeto, tiempo, intensidad, relación con lo físico y relación con las circunstancias. Los rasgos de carácter delinear nuestra personalidad, nos dan las herramientas para enfrentar diversas situaciones, pero propiamente estos no ocurren porque algo nos haya impactado: no tienen un objeto concreto. Los rasgos de carácter tienen una larga duración, pueden

permanecer de por vida, y no tienen una relación tan estrecha con las manifestaciones corporales: podemos ser cariñosos o vanidosos por años sin sentir todo el tiempo manifestaciones físicas. Igualmente, estos no tienen una relación directa con las circunstancias, pues no cambian con estas. Respecto a su intensidad, podemos decir que esta baja: ¡no somos intensamente cariñosos!

Los estados de ánimo, como decíamos, colorean nuestros pensamientos y determinan también cómo enfrentamos ciertas situaciones. Respecto a los criterios mencionados, se puede decir que estos tampoco tienen como causa un objeto determinado, pues, de acuerdo con Ryle, podemos estar deprimidos por mucho tiempo sin que haya una causa concreta. Los estados de ánimo tienen una duración más corta con respecto a los rasgos de carácter, pero más larga con respecto a las emociones. Sus manifestaciones físicas tampoco son muy persistentes: no porque estemos deprimidos estamos llorando las veinticuatro horas o porque estemos malgeniados estamos ruborizados todo el día. Finalmente, su relación con las circunstancias es media ya que no persisten toda una vida, sino que pueden darse en ciertas circunstancias y tienen una intensidad media en la medida en que no tienen manifestaciones físicas todo el tiempo.

A diferencia de los rasgos de carácter y los estados de ánimo, diversas posturas de la psicología y de la filosofía defienden que las emociones tienen un objeto. En esa medida, estas posturas defienden que estamos tristes por algo, le tenemos miedo a algo, o estamos felices por algo: consideran que las emociones son intencionales⁵. Respecto a su duración, algunos autores, incluyendo a Ryle, defienden que las emociones tienen una duración más corta respecto a los rasgos de carácter y los estados de ánimo, tienen una gran dependencia de las circunstancias y su intensidad es alta.

⁵ El problema de la intencionalidad surge de la simple observación de que nuestras emociones ocurren “por algo”. David Hume introdujo el fenómeno de la intencionalidad en las discusiones modernas (sin usar esa palabra) y señaló la incómoda relación entre una emoción y su objeto intencional –a qué se deben– y la diferencia entre el objeto y la causa psicológica de la emoción (el conjunto de circunstancias que la provocaron). (Colhoum y Solomon,1996, p.34).

Sin embargo, la definición de las emociones ha sido una cuestión de debate en la filosofía y la psicología, especialmente desde el siglo XX, donde surge un debate entre dos líneas de investigación que defienden que las emociones son o esencialmente fenómenos de carácter cognitivo o esencialmente de carácter fisiológico. El debate se puede dividir en dos líneas de investigación cuyas teorías responden a la pregunta por lo que define una emoción como tal, es decir, tienen en cuenta sus elementos constitutivos y definitorios. La primera línea defiende que las emociones son principalmente fenómenos corporales. La segunda defiende que son esencialmente fenómenos cognitivos⁶.

De acuerdo con este punto, realizamos a continuación un examen de las teorías cognitivistas de las emociones y profundizaremos en algunas propuestas que, dentro de esta vertiente, consideran que las emociones pueden ser educadas. Posteriormente tendremos en cuenta la vertiente fisiologista de las emociones, examinando de la misma manera las posibilidades de su educabilidad. A partir de éste mapeo general podremos concretar las virtudes y dificultades de cada una de las posturas y realizar, finalmente, una propuesta de educabilidad de las emociones que contenga los elementos adecuados para este fin.

⁶ Vendrell sitúa el debate sobre la estructura y la función de las emociones en Alemania y Austria en el siglo XIX. Sin embargo, afirma que este debate fue importado posteriormente a EUA y Reino Unido (Vendrell, 2009).

1. La educabilidad de las emociones por medio de los juicios

Como decíamos, existen diversas posturas que intentan dar respuesta a la pregunta por la definición de las emociones. Uno de los enfoques más importantes han sido las denominadas teorías cognitivistas las cuales, como el propio nombre lo indica, definen las emociones por sus aspectos cognitivos. Si bien, no es sino hasta el siglo XX que se establece la tendencia a considerar los aspectos cognitivos como el factor definitorio exclusivo de las emociones (Vendrell, 2009), debe tenerse en cuenta que Aristóteles concebía ya las emociones como formas más o menos inteligentes de concebir situaciones dominadas por un deseo (Calhoun & Solomon, 1996). Igualmente, Descartes reconocía que había aspectos cognitivos que influían en las emociones y Hume definía las emociones por los juicios implicados en ellas.

Al definir las emociones por sus aspectos cognitivos, algunas posturas frente a la educabilidad se han concentrado en la educación de los juicios y las valoraciones. Entre estas posturas se encuentran las de Martha Nussbaum y, en línea con su concepción, la de Helena Modzelwski quienes proponen escenarios de educación emocional a partir de la formación de las creencias. En este capítulo examinaremos en qué consisten las posturas cognitivistas de las emociones y consideraremos, posteriormente, las posturas sobre educabilidad.

1.1 Las emociones como aspectos cognitivos

Lyons define las teorías cognitivistas de las emociones como “aquellas teorías que definen las emociones por sus aspectos cognitivos” (Lyons, 1980, p.33). Como decíamos, en el siglo XX se establece la tendencia a considerar los aspectos cognitivos como factor

definitorio de las emociones, pero, debe tenerse en cuenta que las raíces de la perspectiva cognitiva se pueden rastrear ya desde Aristóteles y Epicteto siguiéndoles en la modernidad Descartes y Hume.

De acuerdo con los estudios de la psicología moderna, la perspectiva cognitivista empieza con los estudios de Martha Arnold en el año 1960. Para la psicología la tesis central de la perspectiva cognitivista y su tradición asociada es que el pensamiento y la emoción son aspectos indivisibles y “las emociones son vistas como aspectos dependientes de lo que Arnold llama “valoraciones” que son el proceso mediante el cual se juzgan los eventos del ambiente como buenos o malos para nosotros” (Cornelius, 2000, p. 3)⁷. En esa medida, resulta importante tener en cuenta tanto las posturas de la filosofía contemporánea como las de la psicología moderna y examinar qué argumentos tienen y qué consideran como cogniciones para definir las emociones. Empezaremos por las posturas de la psicología moderna y posteriormente explicaremos las diversas vertientes de la filosofía contemporánea.

De acuerdo con Magda Arnold las emociones se asocian con patrones de valoración y dichos patrones proveen la conexión entre las características particulares de la persona o del organismo, sus saberes, su temperamento, su personalidad, su estado fisiológico y las características particulares de la situación en la que se encuentra (Cornelius, 2000). En esa medida, las valoraciones son también guías para la acción. Arnold afirma que estas valoraciones tienen una naturaleza inmediata, directa no reflexiva y automática, de manera que no son mucho más que juicios como los que puede hacer un jugador de basquetbol al coordinar sus movimientos con la velocidad y la dirección que intenta dar al balón. Cabe mencionar que la autora no deja por fuera los aspectos corporales, pero, considera que estos se ponen en marcha posteriormente a que se realice una valoración. Según Arnold

⁷ “More specifically, all emotions are seen within this perspective as being dependent on what Arnold (1960) called appraisal, the process by which events in the environment are judged as good or bad for us” (Cornelius, 2000, p.3)

en el corazón de cada emoción hay una valoración que define como “un juicio sentido directo e inmediato de bien o infortunio” (Cornelius, 2000, p. 116)⁸.

Sin la valoración no puede haber emoción porque todas las emociones son iniciadas por una valoración del individuo acerca de sus circunstancias. Arnold propone una secuencia en la que lo que ocurre es que hay primero una percepción, luego una valoración y finalmente ocurre la emoción. En toda esta secuencia son importantes los logros pasados de la persona los cuales influyen en la valoración de cualquier situación. La definición de emoción que da la autora es propiamente “la tendencia sentida hacia cualquier cosa intuitivamente valorada como buena (benéfica) o lejos de cualquier cosa intuitivamente apreciada como mala (perjudicial) (Arnold, en Cornelius, 1996, p.119)⁹.

Posteriormente a los estudios de Arnold surgieron posturas que consideraban, de igual manera, que las emociones eran valoraciones. Sin embargo, en 1980 surge la postura constructivista social que defiende que las emociones, en tanto contienen valoraciones, son construcciones sociales. Esta perspectiva fue propuesta en los trabajos de James Averill y Rom Harré y comprende las emociones como constructos sociales que deben su significado y coherencia a reglas sociales aprendidas.

Las emociones desde la perspectiva de Averill son roles sociales transitorios que incluyen una valoración del individuo acerca de las situaciones y usualmente son interpretadas por los individuos como pasiones más que como acciones (Averill, 1980). Las emociones son respuestas determinadas socialmente por reglas que los individuos siguen en determinadas situaciones. Dichas reglas dictaminan cómo, cuándo y con quien se deben experimentar y expresar las emociones y determinan igualmente la forma adecuada en la que se debe valorar una situación y la manera como se deben interpretar

⁸ “The direct, immediate sense judgment of weal or woe” (Cornelius, 2000, p. 116).

⁹ En la misma línea de Arnold existen otros autores relevantes como la de Richard Lazarus quien considera que las emociones son precedidas por patrones específicos de valoración. Según Lazarus las emociones son respuestas a nuestros ambientes percibidos que preparan y nos movilizan a hacer frente en una manera adaptativa con cualquier daño o beneficio que hayamos apreciado que existe.

las respuestas corporales. Este aspecto se evidencia en el hecho de que, por ejemplo, de acuerdo al género y al grupo social, las expresiones emocionales cambian: los individuos siguen reglas culturales que dictaminan qué sentir y cómo expresarse.

La rabia, desde esta posición, se considera una emoción sofisticada que descansa en un complejo patrón de evaluaciones, valoraciones determinadas socialmente, y, según los constructivistas, tiene funciones sociales tanto en el nivel interpersonal como en el social. La rabia es una valoración de que se nos ha hecho algo malo intencionalmente e injustificadamente y en ese sentido descansa en un juicio moral (Cornelius,2000). Es por esto que, según los constructivistas, dicha emoción ayuda a regular las relaciones interpersonales estableciendo y haciendo cumplir las fronteras de lo que es apropiado e inapropiado.

La teoría constructivista social rompe con las definiciones de la emoción basadas en aspectos meramente biológicos o con perspectivas que describen las emociones como adaptaciones evolutivas. Las emociones, desde esta perspectiva, no son solo retazos de nuestro pasado filogenético, sino que tienen que ser comprendidas a nivel social en la medida en que son productos de la cultura (Cornelius, 1996).

Si bien, algunos darwinistas como Ekman habían reconocido el rol de la cultura en la regulación de las expresiones emocionales, Averill y los constructivistas sugieren algo mucho más definitivo y es que, para entender las emociones, hay que ver cómo ocurren en la sociedad. Ahora bien, si esto ocurre en algunas vertientes de la psicología, existe igualmente una vertiente cognitivista de las emociones en filosofía que ha incluido diversos elementos cognitivos en la definición de las emociones. La filosofía se ha preguntado, por ejemplo, si las emociones son conjuntos de creencias y ha sugerido que ciertas creencias son condiciones previas para determinadas emociones. Igualmente, ha considerado que las emociones se dan a causa de percepciones o pensamientos.

La clasificación que realiza Ingrid Vendrell resulta valiosa para comprender las teorías filosóficas de las emociones. Vendrell afirma que estas teorías pueden clasificarse en tres tipos y cada uno de estos tipos en dos versiones: una versión reduccionista y otra no

reduccionista. La primera categoría –cognitivismo tipo **a** no reduccionista– contiene teorías que afirman que las emociones se basan en actos de pensamiento, que requieren bases cognitivas, pero estas bases cognitivas pueden ser de muy diversos tipos: percepciones, juicios, suposiciones, fantasías, recuerdos etc. Así, por ejemplo, para sentir asco, debo tener primero una percepción de un objeto; o para alegrarme de un hecho debo haber juzgado un hecho como positivo; o “para sentir miedo de un monstruo debo haber fantaseado este monstruo” (Vendrell, 2009, p. 228).

De acuerdo con Vendrell, la versión reduccionista de esta primera categoría afirma que las únicas bases cognitivas de las emociones son los juicios, o actos parecidos, como lo son las suposiciones o las creencias. Desde esta posición, las emociones siempre se basan en juicios sobre objetos, estados de cosas, personas etc¹⁰. La tesis defendida por estos autores es que las emociones siempre se basan en juicios sobre objetos y que su intencionalidad se debe precisamente a que se basan en juicios. Así, las emociones y juicios están en una relación de dependencia y si cambiamos el juicio sobre el que se basa una emoción, la emoción también cambia.

La segunda categoría dentro de su clasificación –cognitivismo tipo **b**– contiene las teorías que consideran que las emociones tienen una función cognitiva que consiste en aportarnos información sobre el mundo. La versión no reduccionista de esta categoría sostiene que las emociones nos aportan información sobre el mundo y se encargan de que el mundo no se nos presente como un terreno neutral sino como “un relieve en el que algunas cualidades se destacan mientras que otras nos pasan desapercibidas guiándonos así para la acción” (Vendrell, 2009, p.231). Estas cualidades especiales de nuestro entorno que las emociones se encargan de captar, aprehender, percibir reciben el nombre de “cualidades axiológicas” o valores. Los valores son, desde esta perspectiva, los objetos formales de las emociones.

¹⁰ Al juicio que sirve de base a las emociones se lo denomina juicio identificatorio porque es el que identifica –individualiza – las emociones como tales (Taylor en Vendrell, 2009, p. 229).

Estas teorías operan con una analogía entre emoción y percepción y afirman que, al igual que en la percepción captamos los colores como cualidades de las cosas, en un acto del sentir captaríamos cualidades axiológicas de determinados objetos, personas, situaciones, estados de cosas, etc. En esta versión se incluyen teorías que conciben las emociones como valoraciones y son teorías que tienen en cuenta la dimensión corporal y la percepción.

La versión reduccionista de esta categoría contiene teorías que consideran que las emociones mismas son cogniciones, específicamente juicios. Igualmente, estas teorías defienden que las emociones son racionales, que están bajo nuestro control y que somos en una gran medida responsables de ellas (Vendrell, 2009). El primer autor analítico que presentó esta tesis fue Robert Solomon, que defiende una tesis originaria, que ya había propuesto Sartre, según la cual las emociones son acciones. Las emociones son algo que hacemos y que expresan nuestro estar vueltos hacia el mundo, y no algo que simplemente nos sobreviene¹¹.

Solomon afirma que somos responsables de nuestras emociones, aspecto que muchas veces negamos debido a nuestro egoísmo: damos excusas o decimos que son irracionales, que simplemente nos pasan. El autor defiende que nuestras emociones nos guían, nos permiten comprender y obtener conocimiento del mundo y que además son estrategias a través de las cuales nosotros nos hacemos a nosotros mismos felices o infelices y le damos significado a nuestras vidas (Solomon, 2007).

Otra variante de esta versión reduccionista es la propuesta de Martha Nussbaum según la cual las emociones son un tipo especial de juicios: juicios de valor o evaluaciones. Esta teoría la examinaremos con detenimiento más adelante teniendo en cuenta los aportes a la

¹¹ Dicho brevemente “para Solomon las emociones son intencionales, perspectivas y valorativas. Esto quiere decir, que son estados mentales que tienen contenido –que se dirigen a un objeto-, que ese contenido está configurado parcialmente desde una perspectiva de un sujeto, y que la correlación entre el objeto intencional y la perspectiva subjetiva es una valoración” (Molano, Cuellar y Pérez, 2018, p.77).

concepción de la educabilidad de las emociones¹². De acuerdo con esta categorización, puede afirmarse que la perspectiva cognitivista que define la psicología contemporánea, y que, como vimos, se basa fundamentalmente en la teoría de las valoraciones de Arnold, es similar a lo que, en filosofía contemporánea, se ha denominado categoría **b** versión no reduccionista de las teorías cognitivas. Como vimos, estas teorías consideran que las emociones nos otorgan información sobre el mundo y proponen que, en la medida en que realizamos valoraciones frente al mundo, tomamos un curso de acción. Teniendo en cuenta esta caracterización veremos a continuación cómo es posible, desde estas perspectivas, la educabilidad de las emociones.

1.2 La educabilidad de los juicios emocionales

Una de las posturas más relevantes para hablar de la educabilidad de las emociones desde una perspectiva cognitivista es la postura de Martha Nussbaum. La autora defiende una concepción de las emociones que las considera cogniciones o, más concretamente, que defiende que las emociones son juicios evaluativos que se relacionan con la *eudaimonia* del sujeto (Nussbaum, 2008)¹³. En esa medida, puede decirse que su postura defiende un cognitivismo reduccionista, en el que las emociones son consideradas como juicios. En la misma línea, resultan relevantes los estudios de Helena Modzelwski quien, a partir de la postura de Nussbaum, desarrolla una propuesta educativa a partir de la literatura.

¹² Ahora bien, dentro de esta versión reduccionista encontramos igualmente otras teorías como la teoría componencial de Aaron Ben-ze'ev, según la cual las emociones son un complejo de juicios, cogniciones, sensaciones o motivaciones.

¹³ Nussbaum complementa la teoría de los estoicos con la *eudaimonia* aristotélica. De acuerdo con la autora, el error de los estoicos está en quedarse simplemente en identificar emoción-juicio ignorando la conexión del juicio con nuestra *eudaimonia*. Aristóteles define la *eudaimonia* como la virtud o una clase de virtud que se expresa en una actividad que la demuestra y que no es estática, y la felicidad o *eudaimonia* está en la ejecución misma de las acciones virtuosas, y no al contrario, que las acciones virtuosas fueran realizadas con el fin de lograr una felicidad que vendría como consecuencia. La *eudaimonia* según Aristóteles depende asimismo de la buena suerte y los bienes externos. Nussbaum se apoyará en todos estos aspectos pensando las emociones como juicios que son juez y parte de la felicidad de las personas (Modzelwski,2017).

Considerando lo anterior tendremos en cuenta fundamentalmente estas dos posturas así como su pertinencia para la educabilidad de las emociones. Veremos cuáles son sus principales aportes y las estrategias que proponen.

1.2.1 Nussbaum y Modzelwski: la educabilidad mediante el examen de las creencias

Martha Nussbaum defiende que la educabilidad de las emociones está intrínsecamente relacionada con la apertura de escenarios que moldeen las creencias y de esta forma modifiquen e influyan en las emociones de los ciudadanos. A fin con la posición de Nussbaum, y con la convicción de que la educabilidad de las emociones es un aspecto importante para la democracia, la postura de Helena Modzelwski defiende que las emociones son educables en la medida en que estas, al ser cogniciones, pueden ser educadas mediante el examen de las creencias y la generación de meta-emociones (Modzelwski, 2017). Modzelewski sigue a Nussbaum al considerar que las emociones son juicios evaluativos y pone gran énfasis en la educación emocional a través de la literatura.

Teniendo en cuenta lo anterior, y la relevancia que cobran las emociones en el ámbito público, resulta relevante examinar la propuesta de Nussbaum en lo que respecta a las emociones y la propuesta de Modzelwski en lo que refiere a su educabilidad. Con esto tendremos un mapa general de las propuestas y podremos concretar sus estrategias educativas. Para esto tendremos en cuenta, en primer lugar, la definición y caracterización de las emociones que propone Martha Nussbaum. En segundo lugar, tendremos en cuenta algunas observaciones sobre la educabilidad de las emociones y la influencia que tiene la literatura sobre estas. En tercer lugar, examinaremos en qué consiste la autorreflexión y su importancia para la educación emocional.

De acuerdo con Nussbaum, las emociones se caracterizan por ser juicios de un tipo especial. Según la autora las emociones no son fuerzas ciegas: son pensamientos acerca del valor e importancia de las personas y cosas con las que interactuamos (Nussbaum, 2008). En esa medida, las emociones son como accidentes geológicos que marcan nuestras

vidas mentales: se dirigen a objetos, se relacionan con nuestro ideal de vida, con nuestros propósitos, con lo que nos importa y lo que nos es valioso para vivir bien. Por ello, las emociones son guías de vida, nos indican qué es lo que nos importa y qué es esencial para nuestro bienestar.

Para explicitar la definición de emociones de la autora podemos tener en cuenta los siguientes criterios:

En primer lugar, la autora defiende que las emociones tienen en sí mismas una dirección hacia un objeto referente a una descripción intencional; es decir, que las emociones se manifiestan dependiendo de la forma en que la persona percibe el objeto. De acuerdo con este punto, el objeto de la emoción es el que permite su reconocimiento –es el que nos permite saber si lo que sentimos es, por ejemplo, miedo o gratitud– mientras que las manifestaciones corporales pasan a un lugar secundario ya que, desde esta perspectiva, aunque las emociones se sienten corporalmente esto no es una razón para reducir sus componentes intencionales y cognitivos a movimientos físicos no intencionales (Modzelewski, 2017).

En palabras de la autora “el dolor físico no es nada en comparación con la aterrizante consciencia del desamparo” (Nussbaum, 2008, p.16) o, como menciona en su reflexión sobre la aflicción “si descubriésemos que mi presión arterial permaneció baja dentro de todo un episodio, o que mis pulsaciones no subieron de sesenta, considero que no tendríamos ninguna razón para concebir que realmente no estaba afligida” (Nussbaum, 2008, p.81). Asimismo, la autora menciona que, aunque existen algunas sensaciones no intencionales que frecuentemente se asocian con emociones dadas, por ejemplo, la efervescencia con la ira o el temblor con el miedo, la plasticidad y variabilidad de las personas impiden vincular la sensación a la definición en cuanto elemento absolutamente necesario (Nussbaum, 2008). En otras palabras, la defensa de la autora es que las emociones son intencionales y, desde su punto de vista, son intencionales en tanto son juicios evaluadores.

Este aspecto ha generado bastantes críticas. Una de ellas es que, si las emociones son juicios, no se explica cómo es posible que una emoción cambie y el juicio que la constituye no. Por ejemplo, si una pena disminuye, no se explica que el juicio siga siendo el mismo, que no se modifique.

Como respuesta a la objeción, Nussbaum propone que las emociones pueden ser situacionales o de fondo. Así, en el caso de la pena, ocurre que, con el tiempo, hay menos situaciones concretas que harán que se genere la emoción dejando esta de ser una emoción situacional y convirtiéndose en una emoción de fondo. Asimismo, la autora defiende que cuando se genera una emoción, por ejemplo, la pena por la muerte de alguien cercano, se rompe una trama de planificación que el sujeto arma alrededor de esta persona y, en la medida en que este conocimiento esta con el sujeto durante algún tiempo, las creencias se reorganizan y así ya no hay trama que se rompa, lo que hace que la emoción cambie.

En relación con esto último, otro aspecto importante acerca de esta concepción de las emociones es que estas están fundamentadas en creencias acerca de su objeto. Como ejemplo, Nussbaum toma en consideración el caso del miedo en que lo que ocurre es que existe una creencia de que existen inminentes eventos negativos, no trivialmente negativos sino seriamente negativos que no están bajo nuestro control (Modzelwski, 2017). Las creencias, desde su perspectiva, son condiciones necesarias y suficientes para la emoción, de manera que, si, por ejemplo, logro que “alguien crea que B lo ha insultado a sus espaldas y ese alguien cree que esos insultos son un perjuicio importante, eso bastará para enfurecerlo con B” (Modzelwski, 2017, p.139)¹⁴. Margareth Sharp da un buen ejemplo de esto cuando menciona que “si un niño o joven está enojado, podría ser porque cree que un amigo suyo lo ha traicionado. Si se da cuenta de que no es así, es probable que le pase el enojo” (Sharp, 2006, p.60).

¹⁴ Nussbaum defiende que, si bien, el vínculo entre emoción y creencia es necesario, los objetos de las emociones no son necesariamente objetos de autoconsciencia reflexiva. En esa medida, los animales no lingüísticos y los infantes pueden tener emociones.

Este hecho vincula también a las emociones con la cultura, pues, dado que cada cultura tiene determinados patrones de creencias, las emociones se configuran de diversas maneras en cada una de estas. Como ejemplo de ello, Modzelwski expone las diferencias entre la vergüenza y la culpa del cuerpo sexual que experimentan las culturas en el medioevo y que no tienen equivalente en la antigua Atenas. Igualmente, tiene en cuenta las emociones que forjan las diferentes religiones, como, por ejemplo, el miedo a la muerte que difiere de cultura a cultura de acuerdo a la concepción que se tenga de la misma. Nussbaum subraya en *Emociones Políticas* que:

El contenido cognitivo de las emociones está moldeado por las normas y las circunstancias sociales concretas. Ciertos rasgos generales compartidos de la vida humana también ejercen una influencia, pero incluso esas circunstancias comunes a todos (la mortalidad, la enfermedad física) se desarrollan de forma diferente en cada sociedad. A veces, esas normas sociales divergentes condicionan únicamente las percepciones de las personas a propósito de cuáles son los objetos apropiados de una emoción determinada. Pero, en ocasiones, determinan además la taxonomía emocional misma, dando lugar a formas sutilmente diferentes de ira, tristeza y miedo según el contexto social (Nussbaum, 2014, p.483).

Finalmente, la autora caracteriza las emociones como *eudaimonísticas*. Esto quiere decir que se relacionan con el florecimiento de la vida de una persona o con lo que una persona estima como valioso para sentir su vida completa. Según la autora, la pregunta central que debería hacerse una teoría ética eudaimonística es cómo debería vivir un ser humano y la respuesta que cada persona le dé a este interrogante sería su concepción de eudaimonia¹⁵. En esa medida, la experiencia humana y la educación emocional están, de acuerdo con la autora, completamente vinculadas al desarrollo de una vida floreciente.

Dice la autora que si “para nosotros la importancia de algo se encuentra por debajo de cierto umbral no experimentaremos ninguna emoción y por eso es claro que ... la pérdida de un cepillo de dientes no ocasiona ni una aflicción leve; el que alguien se lleve un clip de mi escritorio no me irrita lo más mínimo” (Nussbaum, 2008, p. 78). Ahora bien, la pregunta que nos interesa responder, de acuerdo con esta postura, es sí las emociones

¹⁵ Nussbaum afirma que los animales pueden percibir los objetos –un poco de comida, por ejemplo- como algo bueno desde el punto de vista de los deseos y objetivos de ellas mismas (Nussbaum, 2014)

tomadas como juicios pueden ser educables. Modzelewski define la educabilidad como la posibilidad de moldear algo y, en esa medida, algo educable es algo que tiene ciertas características que permiten que sea educado según las implicaciones del sufijo *ble* que se traduce como capaz o pasible de (Modzelwski, 2017).

Siguiendo la postura de Nussbaum, Modzelwski considera que, dado que las emociones son evaluaciones fundamentadas por creencias, es posible educarlas mediante la reflexión y dicha reflexión incluye meta-emociones que logran generar ciertas emociones y modificar otras. La propuesta consiste entonces en promover escenarios de reflexividad. Entre estos escenarios Nussbaum menciona ya en algunas de sus obras ejemplos como la ópera y la literatura que, desde su punto de vista, permiten forjar las emociones necesarias para construir una sociedad democrática. En *Emociones Políticas*, por ejemplo, la autora defiende que la música expresa emociones moldeadas por la cultura y por la historia de un tipo particular de forma de arte musical, así como “por la propia elaboración expresiva del compositor en cuestión” (Nussbaum, 2014, p.485). La ópera, defiende la autora, genera ciertas emociones y cambia ciertos tipos de creencias. Como ejemplo de esto, la autora dice que la ópera de Mozart *Las bodas de Fígaro* pone en contraste un *ancien régime*, caracterizado por la moral del estatus, la vergüenza y las prerrogativas regias, por uno nuevo que defiende la fraternidad y la igualdad a través de una concepción del amor que se entiende como algo suave, recíproco y dócil (Nussbaum, 2014).

La autora defiende que la literatura permite reflexionar sobre las propias emociones y las de los demás, y tomando algunas ideas, como la del juez poeta de Walt Whitman, piensa en cómo podemos imaginar situaciones, evaluar y participar del dolor de una persona acercándonos así de modo poderoso a la realidad humana adquiriendo preocupación por los que sufren desigualdades.

Ahora bien, es importante tener en cuenta que para Modzelwski, al igual que para Nussbaum, las emociones humanas están sujetas a la deliberación y a la revisión en conexión con una deliberación más general sobre los proyectos y metas propias. Es por esta característica que estas pueden ser educadas y por ello:

A lo que hay que educar, por consiguiente, es a la autorreflexión, a la relevancia que cada tipo de vida tiene para la persona que lo adopta, a debatir acerca de qué formas de vida queremos llevar adelante y entonces no balancearnos ante los deseos como hierbas en el viento; por el contrario, al encontrarnos con elecciones, es necesario saber con exactitud qué imagen de nosotros mismos queremos tener y, sobre la base de esa evaluación fuerte, será claro cuál elegir (Modzelewski, 2017, p.244).

La reflexión resulta ser el ingrediente esencial de la propuesta de Modzelwski y este aspecto implica un énfasis en el desarrollo del lenguaje acerca de las emociones, así como la capacidad de generar meta-emociones. Es por esta razón que la literatura aparece como una herramienta esencial para la formación de estos aspectos: primero, motiva un desarrollo del lenguaje más sofisticado y segundo, produce meta-emociones en el lector sobre las emociones de los personajes (Modzelwski, 2017).

La literatura tiene como gran ventaja el hecho de que permite que seamos participantes interesados y preocupados, aunque no poseamos un conocimiento concreto de la situación que tenemos delante, y en ella, aunque somos capaces de preocuparnos por los personajes e identificarnos con ellos, carecemos de la confusa intensidad emocional que tendríamos si sus historias fueran las de nuestras vidas. La literatura es, dice la autora, “un sucedáneo artificial de la situación del espectador juicioso, y nos conduce de manera grata y natural a la actitud que cuadra al buen juez y ciudadano” (Nussbaum en Modzelwski, 2017, p. 205). Ahora bien, hay que tener en cuenta que es la imaginación la que nos permite construir, a partir de la lectura, diversas emociones. Nussbaum dice que, por ejemplo, si se piensa en una tristeza distante, digamos en la muerte de muchas personas en un terremoto en China mil años atrás, es probable que no se sienta una profunda pena a menos que se haga de este evento algo vivido y esto puede ocurrir a partir de la imaginación (Nussbaum,2008). Es por esto que la literatura, al promover que imaginemos, logra que nos podamos identificar compasivamente con miembros individuales de grupos marginados u oprimidos de nuestra sociedad y esto nos ayuda a ver el mundo a través de sus ojos y reflexionar como espectadores sobre el sentido de lo que hemos experimentado a través de la recepción de la obra literaria. Modzelwski afirma que

La experiencia de la lectura (o de la recepción de la literatura en todos sus géneros para ser más precisos), entonces, es una actividad moral en sí misma, una forma de cultivar la imaginación en vistas a la actividad moral en la vida, y una forma de evaluación de la corrección de los juicios y las respuestas o reacciones en la vida real (Modziewlowski, 2012, p.204).

Debe aclararse que la literatura permite que podamos descubrir a cualquier otro –no solo al marginado– e interesarnos por el bienestar de personas cuyas vidas están distantes de la nuestra. Es claro, por ejemplo, que a partir de un libro podemos entender la vida de seres humanos que tienen condiciones económicas difíciles, pero, así mismo, podemos entender la vida de personajes de la aristocracia. Esta es la razón de que la literatura se relacione con la igualdad social: resulta siendo un modo poderoso de aprender acerca de la realidad humana y a partir de ella se puede adquirir motivación para modificarla.

Nussbaum afirma en algunos de sus textos –*El cultivo de la humanidad (2001)*, *Sin fines de lucro (2010)*– el concepto de imaginación narrativa y lo define como “la capacidad de pensar cómo sería estar en el lugar de otra persona, de interpretar con inteligencia el relato de esa persona y entender los sentimientos, los deseos y las expectativas que podría tener esa persona” (Nussbaum, 2010, p.132). Esta definición hace evidente la importancia del papel de la imaginación para una postura ética que inste a interesarse por el bienestar de personas cuyas vidas estén distantes de la nuestra.

La imaginación tiene además un papel fundamental ya que, si las emociones están relacionadas con juicios acerca de la importancia para nuestro bienestar de objetos externos que están fuera de nuestro control absoluto, juicios en los cuales la mente del que juzga se proyecta inestablemente hacia un mundo de objetos, entonces para entender las emociones y desarrollarlas hay que imaginar esos vínculos. Para ello resulta indispensable cultivar la fantasía y esto se logra, según Nussbaum, haciéndole espacio a la literatura y a las artes.

Modziewlowski insiste en que, además de la reflexión sobre las emociones de los personajes y las de nosotros, los lectores debemos ser participantes con ciertas características. Nussbaum afirma ya, tomando la figura del “espectador juicioso” de Adam

Smith, que el espectador debe tener ciertas características con el propósito de que se dé una educación emocional integra. El espectador juicioso es un espectador que no participa presencialmente de los hechos que presencia, pero se interesa y se preocupa. Así, puede escrutar una escena con cierto distanciamiento y ponerse en la situación del otro percibiendo el caso del otro con sus diminutos incidentes.

Al ser espectadores sentimos cosas parecidas a las que nos ocurren en la vida: las cosas que le ocurren a una persona nos alegran si son buenas y nos entristecen si son malas, pero nuestra alegría o pena termina una vez que nos alejamos de la escena. El espectador juicioso tiene una capacidad de experimentar sentimientos que es forjada por la imaginación y el cultivo de la habilidad para ver vívidamente la aflicción de otra persona así como también tiene la capacidad de verse a sí mismo en otra persona.

Para explicar la noción del espectador juicioso, Smith recurre al siguiente ejemplo: imagínese, en primer lugar, su espectador juicioso siendo testigo del hambre de alguien. El espectador es considerado alguien preocupado por quien observa, emocionalmente involucrado con el bien y el mal de esta persona, capaz de imaginar vívidamente cómo sería ser como ella. A la vez, vive una vida distinta y se conecta con la vida del otro principalmente a través de la imaginación (Modzelwski, 2012).

Con este ejemplo y su propuesta, Smith intenta que sus lectores piensen la situación como cuando ellos mismos leen una novela o una obra de teatro sintiéndose concernidos con los personajes y reaccionando a su aflicción. El ver cómo se va a sentir este espectador constituye una guía para determinar la “correcta clase y el correcto grado de sentimiento que deben tener en la vida real, en situaciones donde no se es espectador, sino que se está activamente involucrado como agente moral” (Modzelewski, 2012, p. 206).

Modzelwski nos da un ejemplo de esto considerando el caso de alguien que va a un funeral de una persona que no forma parte del núcleo familiar o afectivo más cercano, dice la autora “lloro en el momento en que saludo a los deudos, pero, cuando vuelvo a casa la pena se disipa porque la muerte no ha afectado mi vida personal, mi *eudaimonia*” (Modzelwski, 2012, p. 210). En esos casos, dice la autora, somos simplemente

espectadores como lo somos cada vez que nos enfrentamos a la *mimesis* por medio de una obra literaria.

Nussbaum resalta algo similar al mencionar la labor de Tagore al implementar dramatizaciones a lo largo de la jornada escolar. De acuerdo con la autora, Tagore solicitaba a los alumnos que adoptaran posiciones que les eran ajenas y las defendieran. Con esto, Tagore lograba adentrarse en un ámbito tan complicado como el de las diferencias religiosas, invitando a los alumnos a celebrar ritos y ceremonias religiosas ajenas, aspecto que les permitía entender algo desconocido mediante la participación imaginativa (Nussbaum, 2010)¹⁶. Como se ve, en estos casos ocurre que los niños pueden entender la situación de otros sin que se afecte su *eudaimonia*.

Es importante tener en cuenta algunos aspectos que permiten que podamos tener la experiencia del otro mediante la imaginación. Uno de ellos es la empatía, que, de acuerdo con la perspectiva de Nussbaum, es lo que permite que hagamos una reconstrucción imaginativa de la experiencia del que sufre: es a partir de ella que nos podemos poner en el lugar del otro venciendo la concepción de que las emociones están en el mundo privado. Como ha sido claro, el espectador juicioso no experimenta la empatía al grado que le lleva a sentir las emociones en primera persona, pero, se involucra “situándonos en una postura del corazón y la mente que no es de escéptica indiferencia” (Modziewlowski, 2012, p. 218).

El espectador juicioso desarrolla una empatía mediante la cual mide el sufrimiento de la gente, pero trasciende la empatía evaluando, desde su punto de vista, el significado de estos sufrimientos y sus implicaciones para las vidas afectadas. La empatía debe considerarse como un proceso emocional que lleva a un estado anímico, y que, en cierta medida, se relaciona con una motivación para actuar. De esta manera, el daño infligido a otro puede quedarse en mi comprensión de que el otro está sufriendo daño, pero esto no

¹⁶ Nussbaum comenta además que Tagore se preocupaba particularmente por las mujeres, quienes eran criadas para sentir vergüenza del propio cuerpo y no poder moverlo con libertad, sobre todo en presencia de los hombres. Defensor acérrimo de la libertad y la igualdad femenina, este autor entendía que para vencer años de represión no alcanzaba con sólo decirles a las niñas que se movieran con libertad, sino que hacía falta un incentivo más eficaz, como asignarles movimientos más puntuales en una coreografía para que se desplazaran saltando por el escenario (Nussbaum, 2010).

necesariamente implica que yo tenga un comportamiento para evitar el daño del otro. La empatía, tomando la definición de Janet Strayer es “el sentimiento del yo introduciéndose en el afecto de otra persona” y esta, resulta entonces, ser más allá de una emoción “una disposición para sentir lo mismo que alguien más sea la emoción que fuere” (Modzwlwski, 2012, p.213).

De acuerdo con la noción de Smith, Modzwlwski concluye que la literatura resulta parte estructural del rol moral del espectador: esta crea hábitos, educa en esa actitud necesaria para la vida democrática que es cultivar la imaginación con el fin de tratar a los otros con mayor justicia y tomar mejores decisiones morales. Las artes en general cultivan las capacidades de juicio y sensibilidad que pueden y deben expresarse en las opciones de los ciudadanos. Dice Nussbaum respecto a este aspecto:

Como Ellison dice, formar la imaginación cívica no es la única función de la literatura, pero es una función primordial. El arte de la narrativa tiene el poder de hacernos ver las vidas de quienes son diferentes a nosotros con un interés mayor al de un turista casual, con un compromiso y entendimiento receptivos y con ira ante la forma en que nuestra sociedad rehusa a algunos la visibilidad (Nussbaum, 2001, p.121).

Ahora bien, es importante la consideración de Modzwlwski en cuanto a que la educación emocional debe enfocarse en algunas emociones pues, desde esta postura, existen emociones democráticas que conllevan a acciones moralmente adecuadas y son estas las que hay que propiciar. Las emociones positivas se caracterizarán por ser imparciales y verdaderas. Por imparciales, la autora comprende emociones que no se basan en prejuicios y que no son en primera persona. El lector imparcial es capaz de utilizar información procedente de su historia personal para evaluar la narración que lee, pero, dicha información, al aplicarse a vidas ajenas, carece de la parcialidad del participante interesado. Por verdaderas, la autora concibe las emociones que se basan en una visión veraz de los hechos, aspecto que requiere que los juicios en los que se fundamentan las emociones también sean verdaderos.

Estas emociones se enseñarán a partir de las narraciones y deben dismantelar evaluaciones desde el pasado lo que implica un esfuerzo narrativo de re-construcción¹⁷. Nussbaum afirma que los niños adquieren capacidades morales cuando su padre o madre empiezan a contarse historias y dice la autora que, incluso con una simple rima como “Twinkle, Twinkle, Little star, how I wonder what you are” los niños se maravillan aprendiendo a imaginar que una simple forma en el cielo tiene un mundo interior, en cierto modo misterioso, parecido a sus propios mundos (Nussbaum, 2001, p. 122). En ese sentido, son las narraciones las que van construyendo las emociones y es a partir de estas que se forja la moralidad.

La propuesta de Nussbaum es el punto de partida para la proyección de la investigación, ya que, si bien ella se focaliza en el rol de las narraciones en el desarrollo de las capacidades propias de un ciudadano, no explicita una metodología que permita dicho desarrollo desde las narraciones. Por esta razón, resulta pertinente el examen de Modzelwski, estudio que da una forma más clara a dichas estrategias a partir de la autorreflexión. Este concepto es definido por la autora como “una especie de conocimiento de sí mismo” –de acuerdo con la definición de Hegel– y toma el análisis de Harry Frankfurt en lo que el autor llama “auto-evaluación reflexiva”.

En el caso de Hegel la autoconciencia es el objeto mismo de conocimiento mientras que Frankfurt incluye en dicho autoconocimiento una auto-evaluación. Según Frankfurt la estructura de la voluntad es una diferencia esencial entre las personas y otras criaturas y la estructura de la voluntad típica de una persona radica en los deseos de segundo orden¹⁸. La formación de deseos de segundo orden pone de manifiesto la capacidad de

¹⁷ Modzelwski menciona como ejemplo de la importancia de la narratividad el caso de Mary J. Carr contra la *Allison Gas Turbine Division* de la *General Motors Corporation*, caso en que se presenta acoso sexual laboral. Mary Carr enfrentó acoso sexual de sus compañeros de trabajo durante cinco años y se quejó a menudo de su supervisor durante este tiempo. En primera instancia el juez falla a favor de la *General Motors* aceptando que el argumento de que el acoso se limitaba a insinuaciones sexuales comunes en el ámbito laboral y que la *General Motors* no podía impedirlos. Sin embargo, a la final la apelación del juez Richard Posner fue a favor de Mary Carr. Desde la perspectiva de Nussbaum lo que sucedió aquí para que se tomara esta decisión, es que hubo una dosis de fantasía que permitió que el juez se sumergiera en una descripción detallada de los eventos de una forma narrativa (Nussbaum, en Modzelwski, 2017).

¹⁸ Además de querer elegir es posible que los hombres quieran tener o no ciertos deseos o motivaciones.

realizar una auto-evaluación reflexiva y, cuando esta tiene por objeto las emociones, se entiende como una meta-emoción: una emoción de placer o displacer –que por ende implica un deseo de perpetuar o cambiar– acerca de una emoción que experimenta el sujeto que examina a sí mismo. Estas meta-emociones son, en otras palabras, emociones sobre emociones primas que contienen un deseo sobre dichas emociones.

Modzelwski afirma que algunas meta-emociones se asimilan además a voliciones de segundo orden. Una volición de segundo orden se entiende como un deseo de que se haga efectiva una acción considerada buena: de que se “haga su voluntad”. En ese sentido, las meta-emociones que se asimilan a voliciones de segundo orden pasan a ser emprendimientos exitosos: son emociones que contienen la acción como condición necesaria. Estas meta-emociones van más allá de la mera reflexión y, en la medida en que generan acciones, son necesarias para la educación cívica.

Para explicar este aspecto, Modzelewski menciona el caso de una madre que no siente el debido afecto por su hijo –en lo que respecta a su consideración– y esto hace que ella desee amarlo más. Desde su perspectiva, esto no la llevaría a cuidarlo mejor ni a brindarle más atención cosa que ya hace correctamente. Más bien a lo que ella aspira, nada más y nada menos, es a tener una inclinación hacia al niño mayor de la que ya tiene y, como esto no se relaciona con acciones que la madre podría emprender, en este caso el deseo de segundo orden no se identifica con una volición de segundo orden. Las voliciones de segundo orden están necesariamente identificadas con meta-emociones en las que alguien reconoce sus emociones y desarrolla, a partir de ella, un deseo de modificarlas. De acuerdo a lo anterior, la autora propone el siguiente esquema:

Tabla 1.

	Conlleva al emprendimiento de una acción	No conlleva a emprendimiento de una acción
Deseo de segundo orden en sentido lato	Volición de segundo orden (propia de una persona)	No suficiente para que el sujeto se constituya en persona
Deseo de segundo orden sobre una emoción	Metaemoción y volición de segundo orden (propias de una persona)	Metaemoción (propia de una persona si se trata de una emoción no necesariamente entrelazada con la acción)

Fuente: Modzelewski, 2017, p. 241.

Con dicho esquema se puede concluir que las meta-emociones, que incluyen voliciones de segundo orden, conllevan al emprendimiento de acciones y, en ese sentido, generan diferencias en el comportamiento de los sujetos. Ahora bien, si estas voliciones se relacionan con ciertos deseos por lo noble o lo valioso, es claro que las acciones estarán de acuerdo con una forma de vida, o con lo que el sujeto considera como valioso dentro de lo que considera su ideal de vida.

Considerando este aspecto, Modzelewski afirma que la evaluación humana acerca de los deseos de segundo orden se divide en dos tipos: evaluaciones débiles y evaluaciones fuertes. Esta idea la toma de Taylor que en su texto *What is Human Agency?* defiende que las evaluaciones débiles se asimilan con interés en los resultados mientras que las evaluaciones fuertes se relacionan con la calidad de nuestra motivación. Las evaluaciones fuertes se relacionan con el valor cualitativo de los diferentes deseos, y esto quiere decir que los deseos no son suficientes, sino que además hay conceptos adosados a estos como el considerarlos nobles o valiosos. Estos deseos implican una forma de vida que supone a que el sujeto que los tiene aspira a ser una clase de persona que determinada acción definiría.

Para explicar esto, la autora afirma que lo que importa en una evaluación fuerte se relaciona con el valor cualitativo. La autora da el siguiente ejemplo: si tengo que tomar una decisión entre el deseo de ir a almorzar en la playa o en el centro, no tengo que tomar ninguna acción basada en un valor subyacente de la motivación, es decir, no tengo conflicto moral alguno y la decisión será tomada de acuerdo a lo que dé más placer. Podría decirse que la elección es sencilla y cuantitativa ya que solo habría que medir lo que otorgue más beneficios (Modzelwski, 2017).

Muy diferente es un deseo que tenga adosado un concepto de lo noble o lo valioso, pues, en este caso la elección no será hecha de manera cuantitativa. Como ejemplo de esto, la autora pone un caso donde la decisión es sobre ir a la playa o quedarse con un amigo enfermo. En este caso sí, por ejemplo, yo decidiera ir a donde mi amigo para no estar sola, la decisión habría sido tomada bajo una evaluación débil, mientras que, si voy a donde mi amigo porque considero que así nos hacemos mutua compañía y, considerando esto como valioso, la decisión habría sido hecha bajo una evaluación fuerte.

Es importante tener en cuenta que estas evaluaciones fuertes tienen una condición primordial y es que los individuos deben tener un lenguaje rico. Según la autora, un lenguaje más rico implica la inclusión de un vocabulario acerca de valores y en esa medida, mientras la evaluación débil ante alternativas que no pueden ser medidas como más o menos atractivas o cualquier otro adjetivo de este tipo se hace inarticulada, la evaluación fuerte utiliza un vocabulario de valores cualitativo y no cuantitativo.

En suma, la propuesta de la autora defiende una formación de meta-emociones que no sólo tiene como aspecto esencial la reflexión, sino que además debe generar acciones por parte de los individuos. Estas acciones han de estar encaminadas por deseos de lo noble o lo valioso, acciones que se relacionen con la forma de vida de un individuo, y que sean constituidas por evaluaciones cualitativas. La autorreflexión, desde esta perspectiva, logra que seamos responsables de nuestros deseos y emociones y este, según la autora, es un camino fértil para la educación en la medida en que entrena a sujetos libres para reevaluarse y hacerse responsables de su felicidad.

Modzelwski considera que un programa de educación cívica requiere un criterio que guíe el desarrollo de un programa, es decir, que señale cuáles son las emociones por educar. Si bien, la autora defiende que no es necesario definir una lista de emociones democráticas sino tener un tipo de actitud reflexiva hacia cualquier emoción –una auto-reflexión relativa hacia las propias emociones– realiza una taxonomía de las emociones que se basa en los criterios del espectador juicioso y que distingue entre emociones positivas y no positivas para la formación de una democracia justa.

En primera instancia, nos advierte que hay ciertas emociones consideradas usualmente como positivas, pero, afirma que si estas emociones están bajo una creencia inadecuada no son útiles. Por ejemplo, afirma que si el amor –usualmente considerado como una emoción positiva– es manifestado de un modo caprichoso ante una creencia inadecuada, resulta inútil para las intenciones de un proyecto de educación. Por ello, resulta de gran importancia tener en cuenta los criterios de veracidad e imparcialidad que se mencionaron anteriormente.

En segundo lugar, defiende que deben cultivarse principalmente las emociones dirigidas a hechos más que las dirigidas a objetos. Por emociones dirigidas a objetos la autora comprende emociones que están dirigidas a un sujeto que ha realizado una acción y que son, por lo general, producto de un proceso irreflexivo. Por emociones dirigidas a hechos comprende emociones que son dirigidas a eventos, que son capaces de distanciarse, condenar o aprobar un hecho concretamente, pero, no se adjuntan prejuiciosamente a una persona o cosa. Según la autora, estas últimas son libres y son producto del examen de un hecho particular, y, en esa medida, son más o menos autorreflexivas. La siguiente clasificación que realiza muestra una idea de qué emociones trabajar de acuerdo a las que responden a mayor o menor reflexividad.

Para empezar, la autora dice que, si bien, la ira es acusada de muchos males, esta no siempre es negativa. La ira, dice la autora, es una respuesta adecuada ante la injusticia, de manera que, extirparla “sería sacar una importante motivación hacia la justicia social” (Modzelewski, 2017, p. 297). La ira es consecuencia de la indignación hacia un hecho y

sirve de norte para señalar los comportamientos socialmente inadecuados. Así, un objetivo a lograr sería que ésta siempre se volcara hacia objetos adecuados y así promover una sociedad más justa. Contrariamente a esta, la autora menciona que el odio –una emoción dirigida hacia alguien o algo– resulta una emoción negativa ya que: por más planificación racional que tenga el odio, no se le quita que sea un acto irreflexivo.

Por otro lado, la autora menciona que la envidia, que es considerada usualmente una emoción negativa, no lo es en todas las ocasiones. La autora toma aquí la clasificación de Rawls que afirma que existe una envidia general y una envidia particular. La envidia general es la envidia que tienen los menos favorecidos hacia los más favorecidos, envidia que, desde la perspectiva de Modzawlowski, representa una reacción ante la injusticia y es, al igual que la ira, útil en ese sentido. Por el contrario, la envidia particular –una envidia provocada entre quienes son derrotados en la búsqueda de cargos, honores y afectos de los otros, una envidia hacia los éxitos de los demás– resulta una emoción en la que no se denuncia una situación injusta sino que se trata de una disposición emocional inadecuada que se provoca cada vez que otra persona logra lo que uno desea. En esa medida, la envidia general puede llegar a ser útil en sociedad, pero la envidia particular puede ser altamente destructiva.

Otro caso similar ocurre con la culpa y la vergüenza. La culpa moral es una emoción positiva frente a la vergüenza ya que puede ser reparada y además no está dirigida hacia el sujeto en su completitud sino a una sola mala acción. La culpa, no surge necesariamente a partir de una moralidad autoritaria, sino que nace de una moralidad imbuida de amor que, en lugar de convertirse en una sofocante demanda de perfección, acepta a la persona en su imperfección dando lugar al perdón y a la piedad en el mundo (Modzawlowski, 2017). La vergüenza, por el contrario, es una emoción relacionada con una exigencia de perfección y dice la autora, es una emoción irreflexiva pues “cuando alguien se exige ser perfecto es porque no autorreflexiona, no puede ver su imperfección como algo que pueda ser perdonado, y quizá ni si quiera vea las imperfecciones como acciones erróneas sino como maldad inexorable que cubre su ser por completo” (Modzawlowski, 2017, p. 306). La

culpa se enfoca sobre un hecho que ha producido daño sobre otra persona mientras la vergüenza se focaliza sobre mi propia persona que está siendo rechazada por otros.

Modzelewski propone el siguiente esquema:

Tabla 2.

	Emoción hacia un objeto (negativa, carente de auto-reflexión)	Emoción hacia un hecho (positiva, supera la prueba de la autorreflexión)
Ante errores propios	Vergüenza (en la etapa posconvencional)	Culpa
Ante errores ajenos	Odio	Ira, enojo
Ante circunstancias que deseamos para nosotros	Celos, Envidia particular	Envidia general
Ante desgracias ajenas	Sobrepotección Condescendencia	Compasión

Fuente: Modzelewski, 2017. p. 308.

Como se ve en el esquema anterior las emociones que superan la prueba de autorreflexión son emociones que se dirigen a un hecho y que, como veíamos, son útiles para la democracia en la medida que denuncian hechos. Sin embargo, la compasión –última emoción en la figura– posee algunas características que la hacen una emoción primordial para la democracia.

Nussbaum subraya en varios textos que la compasión es la emoción democrática por excelencia cuando esta es racional: esta expande las fronteras del yo y en esa medida permite que vea al otro. La compasión niega la omnipotencia y se nutre de curiosidad por el otro siendo una emoción de profunda comprensión y de dolor hacía el otro que sufre, que siente en términos de igualdad y no como condescendencia. La compasión exige la creencia de que hay cosas realmente malas que les pueden suceder a las personas y exige que la persona compasiva acepte cierta representación del mundo en la que las cosas valiosas no siempre están a salvo y bajo control, sino que pueden resultar dañadas por la acción de la fortuna. Dice la autora que “la compasión implica el reconocimiento de que

otra persona, de algún modo similar a uno, ha sufrido una pena o desgracia importante por la que no se le debe culpar, o solo en parte” (Nussbaum, 2001, p.124).

Nussbaum, toma la noción aristotélica de la compasión y afirma que esta está constituida por tres elementos cognitivos: una evaluación de que el sufrimiento del otro es serio y no trivial, la creencia de que la persona no merece este sufrimiento y, por último, la creencia de que la persona que experimenta la compasión tiene las mismas posibilidades que el que sufre de pasar por la misma experiencia. Es por este último punto que la compasión se aleja de la lastima: se diferencia de esta en la medida en que la lastima entraña sentimientos de condescendencia respecto al que sufre¹⁹.

Modzelewski menciona que la compasión, como otras emociones, tiene que ver con una cuestión de valor; supone el reconocimiento de que la situación importa para el florecimiento de la persona en cuestión (Modzelewski, 2017). Según Nussbaum hay ciertas situaciones desafortunadas que importan sin consideración de época o lugar: la muerte, el sufrimiento corporal, el maltrato psicológico, la vejez, la enfermedad, el hambre y la soledad y, otras situaciones que varían su significación dependiendo de la sociedad en dónde ocurran.

Así, para educar la compasión, parece ser necesario concientizar y sensibilizar a los sujetos sobre los factores que promueven el florecimiento humano y reconocerlos en los otros sujetos. Las personas compasivas deben tener presente el sufrimiento de las otras personas como una parte significativa de su esquema de metas y fines, o, en otras palabras, deben sentirse vulnerables en la persona del otro. Nussbaum resalta, tomando la postura de Adam Smith, que, por ejemplo, la gente que pierde sus facultades mentales se hace

¹⁹ Como ejemplo de la compasión Nussbaum menciona que, por ejemplo, un intérprete de un instrumento de viento que sufra una herida leve en los labios puede juzgar su sufrimiento como de una magnitud tremenda y alguien podría sentir compasión por ese músico bajo esa explicación de las cosas aunque considerara trivial una herida parecida. La persona que tiene compasión da por válido el juicio del que sufre porque debe convenir en que es horroroso ver malograda una carrera profesional y su herida supone este tipo de perjuicio. En esa medida la compasión sentida gira en torno a la idea de que “todo el mundo tendría derecho a disgustarse hondamente si tuviera una pérdida así” (Nussbaum, 2014, p.350).

objeto de nuestra compasión aun cuando ellos no sean conscientes de esta pérdida: lo que importa para la compasión es que el espectador vea la magnitud de la pérdida, que tenga la capacidad de imaginar cómo sería estar en el lugar de la otra persona y tenga la capacidad de dar un paso atrás y preguntarse si la persona ha sopesado con su propio juicio todas las consecuencias de lo ocurrido (Nussbaum, 2001).

Como conclusión podemos decir que, de acuerdo con Nussbaum y Modzelewski las emociones son un ingrediente esencial en la formación de democracias justas y equitativas. Las emociones, consideradas como juicios de valor que se relacionan con la *eudaimonia* de los sujetos, requieren ser educadas bajo ciertas creencias que lleven a los ciudadanos a considerar a los otros dentro de su esquema de metas y fines de manera tal que se eduquen como sujetos compasivos que actúan bajo ciertos valores y vean a los otros como iguales.

Dentro de esta propuesta educativa lo más importante es la autorreflexión, que permite que se reflexione acerca de las emociones de los otros y acerca de las propias emociones, con el fin de generar meta-emociones que lleven a los individuos a realizar acciones basadas en valores y acordes con el ideal de vida buena que tengan. La educación emocional debe centrarse en la formación de emociones positivas para la democracia y estas deben ser veraces e imparciales. Igualmente, estas deben partir de la valoración de un hecho, no de un objeto, aspecto que tiene impacto sobre los demás y permite que se tomen acciones que conlleven a una sociedad más justa.

Como estrategia educativa Modzelewski destaca la literatura y los espacios de reflexión, espacios que permiten la consideración de las creencias y mediante los cuales se pueden llegar a considerar las emociones sin que estas sean presenciadas tan intensamente como podrían ser vividas en escenarios de la vida cotidiana. Esto permite que se pueda reflexionar, desde cierta distancia, sobre las emociones de los otros permitiendo así que se entiendan las situaciones y que podamos ponernos en el lugar del otro.

Finalmente, podría decirse que, de acuerdo con esta postura, la educación emocional requiere de ciertas condiciones como el desarrollo de la autorreflexión, la adecuación de las emociones a las circunstancias, el desarrollo del lenguaje y el trabajo en comunidad.

1.3 Críticas a las concepciones cognitivistas de las emociones y su educabilidad

Las concepciones cognitivistas de las emociones se enfrentan a una serie de problemas importantes de destacar. Por dicha razón, resulta pertinente examinar sus objeciones, así como las objeciones a las propuestas educativas, de manera que podamos llegar a conclusiones sobre la pertinencia de estas teorías a la hora de hablar de educabilidad de las emociones. Como veíamos, las posturas cognitivistas consideran que las emociones están íntimamente relacionadas con juicios, valoraciones y otros elementos de carácter cognitivo, y consideran que estos elementos son suficientes para que se dé una emoción.

En primer lugar, las teorías de la valoración tienen como objeción el hecho de que las cualidades axiológicas y las emociones no se corresponden una a una: el mundo se nos puede presentar con una infinidad de matices, pero las emociones que podemos llegar a sentir están limitadas a un determinado número. En esa medida, estas teorías no pueden explicar qué tipo de correlación hay entre emoción y valor. Igualmente, se objeta que nosotros podemos considerar valores o cualidades axiológicas y, sin embargo, podemos no tener emoción alguna, de manera que no se explica que las emociones se basen primordialmente en valoraciones: puedo captar la tristeza de un cuadro y no por ello ponerme triste.

Por otro lado, las teorías que defienden que las emociones se basan en juicios tienen también varias críticas importantes de revisar. Una de ellas es que, cuando se ponen en el centro los aspectos cognitivos, se corre el riesgo de sobre-intelectualizar las emociones. Como decíamos, este tipo de posturas buscan capturar la intencionalidad de las emociones en términos de creencias y deseos que son caracterizados impersonalmente dejando los sentimientos fuera de la experiencia emocional (Goldie,2000). Igualmente, encontramos

el llamado “argumento de Spock”: Spock, el personaje de las primeras series de *Star Trek*, puede tener todas las creencias y los deseos que son típicos de una experiencia emocional y, sin embargo, no tener emociones lo que, según Goldie, demuestra que la experiencia emocional es mucho más compleja y que no se puede reducir a creencias y deseos²⁰.

Algunos teóricos más a fines con las posturas fisiologistas están de acuerdo con la postura de William James y objetan que, sin los signos somáticos de la emoción, simplemente quedaría un juicio evaluativo frío que poco se asemeja a una emoción. Entre estos teóricos se encuentra Damasio que, a partir de material empírico, muestra que los pacientes con lesiones en la medula espinal experimentan una atenuación de sus vivencias emocionales. Según los estudios empíricos los pacientes de medula afirman experimentar un incremento en su emocionalidad, sentimiento de “shock” y suelen presentar comportamientos emocionales como el llanto. Esto muestra, desde su perspectiva, que los cambios corporales influyen directamente en las emociones. Damasio afirma, además, que el cerebro puede responder como si el cuerpo hubiera experimentado un patrón de cambios característicos en ausencia de estos cambios. Según el neurocientífico la corteza insular y el cortex del singulo anterior están directamente relacionados con las emociones aspecto que sería demostrado por los estudios de neuroimagen de la emoción que muestran la actividad de estas zonas en experiencias emocionales (Prinz, 2004).

Igualmente, teóricos de esta línea han vuelto sobre las evidencias de Ekman que muestran que hay ciertos cambios asociados con las emociones básicas y afirman que cada emoción tiene un cierto patrón de respuesta. Según estos autores las emociones se dan tan rápido como se presentan las expresiones faciales de manera tal que tan solo con el cambio en la musculatura es suficiente para una respuesta emocional²¹. Las emociones, desde esta perspectiva, son tan inmediatas que no hay momento de llegar a realizar un juicio. Según los estudios de Le Doux la respuesta emocional es tan rápida que, por ejemplo, cuando

²⁰ Al respecto, podemos considerar también lo siguiente: piénsese en una persona que piense que ha sido insultada ¿podría tener este pensamiento sin estar molesta? Y la respuesta es claramente que sí.

²¹ Levenson, por ejemplo, afirma que cambiar la expresión hace que ocurran dos cosas: causa cambios corporales (cambios en el ritmo del corazón) asociadas con la emoción expresada y esto causa que uno reporte tener dicha emoción

vemos una serpiente, se genera inmediatamente una reacción de miedo antes de que la corteza pueda tener un juicio perceptual. En esa medida, si bien puede darse un juicio, este se daría en un momento posterior y no resulta necesario para la emoción.

Otro punto a considerar es que las teorías cognitivistas no explican las emociones que no se basan en creencias como, por ejemplo, las fobias. Puede decirse, que hay maneras de experimentar una emoción hacia algo que uno sabe que carece de las propiedades que deberían darse para que la emoción se diese. Por ejemplo, podemos tener miedo al mirar a un precipicio aun cuando estamos seguros, tenerles miedo a las arañas, aunque sepamos que no son peligrosas, e incluso podemos sentir disgusto hacia comidas que sabemos que son nutritivas, benignas y quizá sabrosas (Deigh, 2010). Lo que sucede en estos casos es que no coinciden las emociones y los juicios sobre un mismo objeto. Algunos cognitivistas se defienden de esta objeción afirmando que los sujetos que tienen estas emociones tienen juicios contradictorios o sostienen creencias contradictorias, pero, como decíamos, uno puede mirar al precipicio sabiendo que uno está perfectamente seguro y uno no juzga o cree que esta presenciando algún peligro.

Nussbaum defiende respecto a este punto que incluso las emociones más viscerales tienen contenidos cognitivos complejos. La autora, apoyándose en Paul Rozin, afirma que la repugnancia tiene contenidos cognitivos como, por ejemplo, la idea de la incorporación de algo contaminante (Modzelewski, 2017). Esta idea abre una gran brecha entre los individuos con la capacidad de juzgar, las emociones de los niños y las emociones de las personas con menos capacidades cognitivas en la medida en que no todos tendrían dichos contenidos cognitivos (Vendrell, 200).

Nussbaum y otros autores defienden que los juicios pueden ser juicios no verbales de manera que las emociones no tendrían por qué ser racionales en el sentido de ser explícitas o verbales y podrían estar asociadas a una cierta *eudaimionia* que, por ejemplo, en el caso de los animales, se asociaría con metas determinadas por la biología, los hábitos creados o un desarrollo particular del animal, como, por ejemplo, un apego hacia otros animales (Modzelwski, 2017).

Hasta los seres más primitivos como una mosca tienen emociones, porque el instinto de supervivencia apunta al mínimo bienestar del yo, por lo tanto, el sobresalto y huida ante una amenaza podrían ser comprendidos como una especie de emoción primitiva y definitivamente una manifestación de una proto-autoconsciencia (Modzelwski, 2017, p. 258).

Las evaluaciones cognitivas, desde su perspectiva, no son necesariamente objetos de autoconsciencia reflexiva –que sería de lo que los animales carecen– y en esa medida tanto animales como humanos pueden discriminar, por ejemplo, lo amenazante de lo no amenazante sin ejercer autoconsciencia. Los juicios, como decíamos, no tendrían que ser juicios de carácter lingüístico aspecto que tiene algunas objeciones.

En primer lugar, si los juicios no son proposicionales podría decirse que los animales tienen una forma de cognición más primitiva que no requiere de pensamiento proposicional. Deigh considera el siguiente ejemplo: si un perro siente miedo cuando un hombre lo amenaza con un palo, este miedo consistiría al menos en que el perro ve los movimientos amenazantes que hace el hombre con el palo como algo peligroso (Deigh, 2010). Esta tesis estaría de acuerdo con la tesis de que las emociones son intencionales en la medida en que, si no es un juicio proposicional, al menos sería una cognición en la que se puede “ver algo como peligroso” que tendría el mismo contenido cognitivo del juicio de que algo, en este caso el hombre con el palo, es peligroso. Sin embargo, hay que tener en cuenta que lo que se incluye en los dos casos es el concepto de peligro y, sí esto es así, esto implica que podríamos adquirir conceptos sin un pensamiento proposicional.

Ahora bien, se podría decir que es posible tener conceptos, aunque uno no tenga un lenguaje o no haya adquirido uno. Sin embargo, esto implicaría dos puntos: o que los conceptos son innatos, y así cuando se aprende un lenguaje se daría una coincidencia de las palabras con estos y construiríamos frases que coinciden con las combinaciones de estos, o que uno adquiere conceptos a partir de la experiencia sensorial y afectiva y luego aprende cómo estos están codificados en un lenguaje. La primera posibilidad resulta compleja teniendo en cuenta que los animales no adquieren lenguaje y la segunda implica una semántica para lenguajes naturales de acuerdo con la cual los significados de las

palabras están en nuestras mentes. Estos aspectos dejan en duda si los juicios no proposicionales pueden ser posibles y cómo serían posibles en animales y niños.

Por otro lado, algunos autores afirman que no se necesita tener el concepto de peligro, sino que el peligro se puede ver como una propiedad sensorial de los objetos de la cual somos conscientes a partir de nuestras modalidades de sentir: es decir se puede concebir como una propiedad tal como los colores o los sabores. Sin embargo, es claro que cuando se enseñan las propiedades de los objetos, estas se enseñan teniendo un conocimiento previo y se le muestran al niño diversos objetos que son, por ejemplo, azules. Después de mostrar a los niños conjuntos de cosas azules los niños empiezan a reconocer los objetos que tienen esta propiedad. Lo que sucede con el peligro es que, en primera instancia, nosotros no podemos enseñarles a los niños las cosas que son peligrosas como cuando son de determinado color o sabor –no tenemos un conocimiento previo de todo lo que es peligroso– y mucho menos esperamos que el niño reconozca todo lo que es peligroso cuando se le enseña la palabra peligro (Deigh, 2010). Igualmente, hay que considerar que lo que hacemos en muchas circunstancias es enseñarle al infante que las cosas que a él le dan miedo no son peligrosas. En esa medida, la tesis de que lo peligroso debe ser tratado como una cualidad debe ser reconsiderada y, en general, debe considerarse la atribución de juicios o evaluaciones no proposicionales a infantes y animales.

Finalmente, se ha dicho en contra de estas teorías que cuando tenemos una emoción nuestro “yo” parece estar mucho más involucrado que cuando formulamos un juicio. Parece que en las emociones que sentimos se pone de manifiesto mucho más sobre nuestra persona que en los juicios que emitimos: enfadarnos por un hecho revela quienes somos, nuestro sistema de valores, nuestras experiencias pasadas y expectativas futuras, mientras que formular un juicio sobre un hecho no pone nuestra persona tan al descubierto (Vendrell, 2009).

En suma, y teniendo en cuenta las objeciones anteriores, resulta pertinente evaluar las condiciones que las teorías cognitivistas establecen para la educación de las emociones. Sin duda, la reflexión y la consideración de las creencias son un elemento esencial en la

educación emocional, pero es evidente que esta propuesta deja del lado aspectos fundamentales como la disposición corporal y las respuestas somáticas sin las cuales las emociones no serían ni nos afectarían tal como lo hacen. Las emociones e incluso las meta-emociones se manifiestan corporalmente y dependen en gran medida del estado del cuerpo.

Es claro, como defiende Modzelwski, que nuestros cambios corporales pueden depender en muchas ocasiones de una meta-emoción –por ejemplo, podemos elegir sonreír aun cuando estemos tristes debido a una meta-emoción cognitiva– pero esto no deja de lado la importancia que debe dársele al cuerpo en lo que respecta a la educación y, como vimos, las propuestas de educabilidad planteadas no consideran estrategias para la educación del cuerpo.

2. La educabilidad de las emociones por medio de las experiencias corporales

En la primera sección de este texto contemplamos la comprensión de las emociones desde una perspectiva cognitivista. Estas posturas consideran fundamentalmente que las emociones son valoraciones o juicios y afirman que pueden ser educadas primordialmente mediante la formación de las creencias. Las teorías que pertenecen a esta vertiente son criticadas por dejar de lado los aspectos fisiológicos de las emociones, y, en general, por ser posturas que reducen la complejidad de las emociones a meros aspectos cognitivos. En consecuencia, diversas posturas han defendido que basar la educación en estrategias que eduquen meramente los aspectos cognitivos de las emociones resulta dejar por fuera un amplio espectro de posibilidades para su educación.

Teniendo en cuenta lo anterior, resulta necesario realizar un examen de las vertientes fisiologistas de las emociones. Mediante este examen será posible realizar un estudio crítico de las estrategias educativas y realizar una propuesta educativa abarcante y adecuada que tenga en cuenta los elementos constitutivos de las emociones.

2.1 Las emociones como conductas y experiencias emocionales

Las posturas fisiologistas de las emociones se caracterizan por definir las emociones en términos de conductas y experiencias fisiológicas. Darwin, si bien no dio una definición de las emociones, y por lo tanto no podemos clasificar su teoría dentro de dichas vertientes, realizó los primeros estudios sobre expresión emocional, estudios que llevaron a otros teóricos como Carroll Izard, Paul Ekman y a varios psicólogos a realizar estudios sobre las emociones. Sin embargo, es la postura de William James la postura más representativa de

la vertiente fisiologista y son sus aportes los que mayor relevancia tienen en los estudios contemporáneos de las emociones que destacan los aspectos fisiológicos de las mismas. Teniendo en cuenta lo anterior, empezaremos por explicar la postura de Darwin, continuaremos con la de William James y trataremos algunas teorías contemporáneas que se basan fundamentalmente en los rasgos fisiológicos para definir las emociones.

La tesis general de la teoría darwiniana es que las emociones son un fenómeno evolutivo que tiene funciones importantes para la supervivencia de la especie. Desde la perspectiva de Darwin, los humanos compartimos un pasado evolutivo y se pueden “observar más o menos las mismas emociones en todos los seres humanos²²” (Cornelius, 2000, p.1). Igualmente, en la medida que compartimos un pasado evolutivo con otras especies, se pueden encontrar similitudes entre las emociones humanas y las de otras especies cercanas.

Darwin hace un detallado estudio de la expresión de la emoción en los hombres y en los animales y describe con detalle las expresiones faciales y los movimientos corporales que acompañan las diversas emociones. El legado de Darwin consiste en el uso de la teoría de la evolución como marco conceptual para comprender el origen de las expresiones emocionales y, por extensión, para comprender las emociones en sí mismas (Cornelius, 2000). Es fundamental tener presente que Darwin estudia las expresiones emocionales por sus respectivas funciones y por su valor para la supervivencia, pero, no considera que las expresiones emocionales hayan evolucionado con el propósito de expresar emociones. Más bien, las expresiones emocionales acompañan acciones que tienen un fuerte componente emocional

Igualmente, Darwin formuló tres principios generales de la expresión en los hombres y en los animales, principios que han sido importantes para la tradición que le sigue. Los principios de expresión emocional dan razón de la mayor parte de las expresiones y los gestos que usan tanto el hombre como los animales de manera involuntaria. Darwin

²² “We should see the same emotions, more or less, in all humans” (Cornelius, 2000, p.1)

plantea tres principios: el principio de las asociaciones de los hábitos útiles, el principio de la antítesis, y el principio de acción directa del sistema nervioso.

Sobre el “Principio de las asociaciones de los hábitos útiles” Darwin afirma que:

Ciertas acciones complejas tienen una utilidad directa o indirecta bajo ciertos estados de la mente, a fin de aliviar o satisfacer ciertas sensaciones, deseos etc. Cada vez que es inducido el mismo estado de la mente, aunque sea débilmente, hay una tendencia a través de la fuerza del hábito y la asociación a que se realicen los mismos movimientos, aunque quizá no sea de ningún uso en absoluto (Darwin, 1872, p. 131).

Este principio se puede explicar mediante el siguiente ejemplo: cualquiera que alguna vez haya visto un gato alarmado porque se acerca un perro extraño o por el olor de otro gato reconocerá que el animal tiende a agacharse, a poner sus orejas hacia atrás y a mostrar los dientes (Cornelius, 1996). Según Darwin, el hecho de que el gato eche las orejas para atrás es un signo de que el gato se prepara para abalanzarse hacia otro gato y este mecanismo serviría como protección para sus orejas en caso de lucha. Desde la perspectiva del autor, dicha acción se volvería útil en el curso de la evolución hasta el punto en que cada vez que ocurre una situación que involucra una amenaza para el organismo del animal, este actúa de esta manera (Cornelius, 1960).

Es por dicha razón que Darwin afirma que dichas acciones comienzan a ocurrir por fuerza del hábito. Pues, en la medida en que haya una situación que induzca al animal a tener cierto estado en la mente, el animal actuará de determinadas maneras independientemente de que dicha acción sea útil o no lo sea.

Sobre su segundo principio o “principio de antítesis” Darwin afirma que:

Ciertos estados de la mente llevan a ciertas acciones habituales que son útiles... Ahora bien, cuando se introduce un estado de la mente directamente opuesto, hay una tendencia fuerte e involuntaria a realizar movimientos de una naturaleza directamente opuesta, aunque estos no tengan utilidad; y esos movimientos son en algunos casos sumamente expresivos (Darwin, 1872, p. 131).

Según este principio, los animales tienen estados de la mente que tienen contrapartidas opuestas. Es decir, tienen estados de la mente que tienen otros estados de la mente que les son opuestos y así mismo generan acciones de naturaleza opuesta. Al igual que en su primer principio, Darwin afirma que puede que estas acciones no tengan utilidad alguna. Lo anterior se puede explicar mediante el siguiente ejemplo que ofrece el autor:

cuando un perro se acerca a otro perro o a un hombre extraños con un estado de ánimo hostil o salvaje, camina erguido y muy tieso; levanta ligeramente la cabeza o la baja considerablemente; mantiene la cola erecta y bastante rígida; el pelo se le eriza especialmente en el cuello... inclina las orejas hacia al frente, y mantiene fija la mirada... Supongamos que el perro descubre de improviso que el hombre al que se está acercando no es un extraño, sino su amo; entonces observaremos que toda su actitud cambia completa e instantáneamente. En vez de caminar muy tieso, el cuerpo cae hacia abajo o incluso se reclina y se flexiona; su cola, en vez de estar muy tiesa y erguida desciende y oscila de un lado a otro... Sus orejas caen hacia atrás ...y sus labios cuelgan libremente (Darwin, 1872, p. 133).

Según Darwin, lo que sucede en este caso es que el animal genera un exceso de fuerza nerviosa que lo lleva a realizar alguna acción. De esta manera, ya que se da una completa oposición entre la actitud que asume el perro cuando está dispuesto a luchar y la actitud que tiene frente su amo, ocurre de igual manera una reacción que es completamente opuesta y el paso de una acción a otra se da instantáneamente.

El tercer principio que plantea Darwin “Principio de la acción directa del sistema nervioso” afirma lo siguiente:

Cuando sufrimos una fuerte excitación a través de los sentidos se genera un exceso de fuerza nerviosa que es transmitida en ciertas direcciones definidas, dependiendo de la conexión de las células nerviosas y en parte del hábito; o bien el abastecimiento de fuerza nerviosa puede interrumpirse según parece. Así, se producen efectos que reconocemos como expresivos (Darwin, 1872, p.131)

De acuerdo a lo anterior, ciertas acciones que reconocemos como expresiones de ciertos estados de la mente son el resultado directo de la constitución del sistema nervioso y desde el principio han sido independientes de la voluntad (Darwin, 1872). Según Darwin, la gran mayoría de los movimientos de la expresión son innatos o heredados y no dependen de la voluntad del individuo. No obstante, dice Darwin que todos aquellos movimientos

incluidos bajo el primer principio fueron realizados primero voluntariamente, ya fuera para escapar de un peligro o aliviar un pesar, y después se volvieron habituales y se heredaron.

Como se puede observar, los principios mencionados explican las expresiones emocionales en los animales dentro de patrones de acción generados en situaciones determinadas y como reacciones habituales voluntarias o involuntarias. Como decíamos, las expresiones tienen una función en la evolución, mas no se consideran como expresiones emocionales en el sentido de que expresen emociones. Siguiendo a Darwin, algunos teóricos continuaron con los estudios de la expresión emocional. Entre ellos encontramos los estudios de Paul Ekman y Carroll Izard y algunos psicólogos que comparten con Darwin la idea de que las emociones no pueden ser comprendidas sin la consideración de su historia evolutiva y su contribución a la supervivencia (Cornelius, 1996). A esta tradición, inspirada en Darwin, se le ha llamado la perspectiva darwiniana de la expresión emocional.

Ekman y otros seguidores han encontrado evidencia de la universalidad de algunas expresiones faciales: específicamente de emociones como la tristeza, el miedo, el disgusto, la rabia y la sorpresa. Desde su perspectiva, estas emociones son básicas o fundamentales en la medida en que son respuestas a eventos en el mundo que se relacionan con la supervivencia y han sido seleccionadas en el curso de la evolución. Las emociones primarias tienen un rol adaptativo en la medida en que son necesarias para la supervivencia y ayudan a lidiar con los obstáculos del medio ambiente. Igualmente, estas emociones se consideran emociones primarias porque las demás serían simplemente derivadas de estas.

Se puede decir, siguiendo lo anterior, que el hecho de que haya cierto número de emociones fundamentales que corresponden a patrones de respuesta adaptativa evolutiva, significa que estas emociones se deben ver representadas en más de un conjunto de expresiones faciales universalmente reconocidas. Es importante tener en cuenta que la perspectiva evolutiva de la emoción permite hablar de emociones en los animales y permite hacer comparaciones entre las emociones de todas las especies. Según Plutchik,

el concepto de emoción se puede aplicar a todos los organismos, desde la ameba hasta los humanos, en la medida en que la emoción se determina según su equivalencia funcional. Esto quiere decir que, si bien los comportamientos involucrados en las respuestas emocionales difieren, póngase por ejemplo la respuesta de una rata y la de un ser humano frente al miedo o incluso las diversas respuestas que puede haber de rata a rata y de humano a humano, este comportamiento tiene la misma función, cumple con el mismo objetivo (Cornelius, 2000).

En resumen, podemos decir que la perspectiva darwiniana de la emoción se basa en las expresiones emocionales y tiene como fundamento la teoría de la evolución de Darwin. Las expresiones, desde esta perspectiva, tienen diversas respuestas de especie a especie e incluso en individuos de la misma especie. Sin embargo, en la medida en que hay un marco evolutivo común, es posible atribuir las mismas emociones a diversos seres de acuerdo a su respectiva función para la supervivencia.

La perspectiva darwiniana, si bien no se ocupa de definir la emoción, podría ser más cercana a llamadas teorías fisiologistas –que, como habíamos dicho, se concentran en los rasgos corporales de la emoción– en la medida en que esta se concentra en aspectos corporales como la expresión en el rostro y el comportamiento animal para dar cuenta de estas. Sin embargo, como decíamos, el mayor representante de las teorías fisiologistas de la emoción es William James y, siguiendo sus ideas, son importantes las posturas de Carl Lange y Stanley Schachter. La idea común a estas teorías es que los cambios corporales constituyen un aspecto esencialmente necesario en la experiencia de la emoción.

James define la emoción mediante la siguiente afirmación “los cambios corporales se siguen directamente de la percepción de un hecho excitante ... y nuestros sentimientos de estos cambios, tal como ocurren, esto es la emoción” (James, 1884, p.143). Según el autor, las emociones ocurren por cambios corporales de distintos tipos y cada una de ellas tiene un único patrón de respuesta corporal.

James afirma que si no tuviéramos cuerpos estaríamos excluidos de la vida de los afectos. Dice el autor estadounidense “¿Se puede imaginar un estado de rabia sin la

ebullición en el pecho, el enrojecimiento del rostro, la dilatación de las fosas nasales, sin dientes apretados y sin ningún impulso para actuar enérgicamente, sino en lugar de todo esto imaginar músculos laxos, respiración calmada y un rostro plácido?” (James, 1884, p.147). Y la respuesta a dicha pregunta es evidentemente negativa. Si imaginamos cualquier emoción intensa y tratamos de quitar de nuestra conciencia todos los sentimientos de sus síntomas corporales característicos encontramos que no nos queda nada a partir de lo cual se pueda constituir la emoción. Según James todo lo que queda es “un estado frío y neutral de percepción intelectual” (James, 1884, p.147).

James utiliza como argumentos para su postura el hecho de que cuando un individuo tiene un ataque de pánico o de ansiedad, que puede no tener causa alguna, sufre de igual manera todos los cambios corporales asociados a dicho estado. Igualmente, afirma que, tan solo con el cambio de las expresiones corporales, las emociones cambian inmediatamente. Dice así

si nos sentamos todo el día en una mala postura, suspiramos y replicamos a todo con una voz triste, nuestra melancolía se prolonga... si deseamos dominar tendencias emocionales indeseables en nosotros mismos, debemos asiduamente, y en el primer caso a sangre fría, llevar a cabo los movimientos externos de aquellas disposiciones contrarias que preferimos cultivar (James, 1884, p.151).

James considera que los cambios corporales preceden a la emoción de manera tal que “nosotros nos sentimos mal porque lloramos, estamos enfadados porque golpeamos... o tenemos miedo porque hemos temblado” (James en Cornelius, 2000, p.3). Esto quiere decir, que no es porque se da determinada emoción que ocurre un cambio corporal, sino que los cambios corporales ocurren en primera instancia.

Se pueden observar tres tipos de cambios corporales en la teoría de James: los comportamientos expresivos, los actos instrumentales, y los cambios psicológicos. Llorar es una forma de comportamiento expresivo, golpear es un acto instrumental y temblar es resultado de cambios psicológicos en el nivel de excitación (Cornelius, 1996). Sin embargo, el punto esencial es que estos cambios, como decíamos, preceden a la emoción. En palabras de James:

Nuestra forma natural de pensar acerca de estas emociones normales es que nuestra percepción mental de algún hecho excita el efecto mental llamado emoción y que este último estado mental da lugar a la expresión corporal. Mi tesis es que por el contrario los cambios corporales siguen directamente a la percepción del hecho existente, y que nuestro sentimiento de esos cambios a medida que ocurren es la emoción (James, 1884, p. 143).

Es relevante mencionar que, a diferencia de las teorías darwinianas, James se enfoca en explicar la naturaleza de la experiencia emocional y no de la expresión emocional. Sin embargo, ambos, James y Darwin, tienen bastante cercanía en la medida en que los dos consideran que las emociones son adaptaciones al ambiente que cumplen funciones para la supervivencia. El autor menciona, por ejemplo, que el amor del hombre por la mujer o de la madre humana por su criatura son reacciones que se dan como respuesta al inmovilismo del mundo y que dichas respuestas ocurren antes del veredicto que sobre ellas da nuestra razón (James, 1884).

La perspectiva jamesiana es fundamental para las teorías de la emoción que surgieron posteriormente²³. Podría decirse que es gracias a la teoría de la emoción de James que surgen las teorías filosóficas contemporáneas de la emoción que consideran los aspectos corporales de la emoción como los aspectos más importantes para definirla. Sin embargo, algunas teorías contemporáneas agregaron algunos aspectos cognitivos, como los juicios o las valoraciones, aspecto que las diferencia en buena parte.

Las teorías que surgieron posteriormente y que consideran esenciales los aspectos corporales para la definición de la emoción se pueden clasificar en tres categorías: la categoría **a** que incluye teorías como la de Michael Stocker quien define las emociones como “sentimientos físicos” o la de Sabine Doring que considera que “las emociones son un tipo especial de percepciones que tienen un componente de sensación y que se dirigen intencionalmente a un contenido representacional” (Vendrell, 2009, p.222). También debe considerarse la teoría de Jesse Prinz, que se basa en la teoría de James, y defiende que las emociones surgen a partir de la percepción de cambios corporales producidos por cambios

²³ Es importante tener en cuenta que en el momento en el que James y Lange propusieron sus teorías no existían técnicas tan especializadas para escuchar el lenguaje del cuerpo (Cornelius, 1996).

en el organismo y en el entorno. Esta categoría es la más cercana a las teorías que pertenecen a “la perspectiva jamesiana” en la medida en que incluye teorías que asimilan las emociones al modelo de la percepción o de la sensación, pero, a diferencia de estas incluyen ciertos aspectos cognitivos de las mismas.

Existen otros dos tipos de categorías que, si bien, no se basan en el modelo de la percepción, asumen que las emociones son en primer término fenómenos corporales (categoría **b**) o resaltan tanto los aspectos cualitativos de las emociones como los aspectos cognitivos (categoría **c**). La segunda categoría (**b**) incluye teorías como la de Bennet Helm que define las emociones como “evaluaciones sentidas”, mientras que la tercera categoría (**c**) incluye teorías como la de Peter Goldie que define las emociones como “un sentir hacia” teoría que, como se ve, resalta la intencionalidad de las emociones sin dejar de un lado su momento corporal. Sin embargo, estas teorías las examinaremos en una sección posterior debido a que, por su componente cognitivo, no se pueden considerar por completo dentro del ámbito de las teorías fisiologistas.

Entre los autores que debemos tener en cuenta se encuentra Jesse Prinz que defiende que las emociones son percepciones (conscientes e inconscientes) de cambios en el cuerpo. Concretamente el autor defiende que las emociones son “percepciones de los cambios corporales que conllevan información sobre nuestra relación con el mundo” (Prinz, 2007, p.94). Desde esta perspectiva, las emociones se caracterizan por sus aspectos fisiológicos más que por aspectos cognitivos. Según el autor, las emociones permiten que los organismos se relacionen con el entorno a partir de representaciones: las percepciones del cuerpo pueden representar los temas relacionales centrales de las emociones en virtud de ser confiablemente causadas por ellos (Prinz, 2004). Es por dichas representaciones que las emociones pueden ser correctas o equivocadas y además pueden ser evaluativas ya que representan la relación entre el organismo y el entorno. Así, para Prinz, una emoción como el miedo, por ejemplo, está constituida por una percepción de lo que pasa en el cuerpo (aumento del ritmo cardiaco, sudoración, etc.) y está ligada igualmente a una representación de peligro. De la misma manera, una emoción como la tristeza representa la pérdida mientras que una emoción como la ira representa la ofensa.

Prinz se basa en gran medida en los estudios de Damasio, que, como decíamos, muestra que los pacientes con lesiones de médula experimentan una atenuación de sus vivencias emocionales. Igualmente, es partidario de un enfoque no cognitivo, hasta el punto que considera que los procesos corporales son necesarios y suficientes para las emociones. El autor rescata la evidencia del *Feedback* y defiende que, si nosotros podemos reconocer nuestras emociones a partir de los estados corporales es porque los signos somáticos son fundamentales para el reconocimiento de las mismas (Prinz, 2004).

Otro punto importante en esta postura es la defensa del autor las emociones no son conscientemente sentidas siempre. Este punto es esencial ya que le permite explicar los casos de miedos irracionales. De acuerdo con Prinz lo que sucede en estos casos es que hay una representación errónea, por ejemplo, de peligro, y aunque la representación sea incorrecta, la emoción ocurre debido a dicha representación.

Entre los argumentos que utiliza Prinz también se encuentran la existencia de expresiones usadas culturalmente para hablar de estados emocionales, como “tengo el corazón roto” y los estudios de Darwin que, como veíamos, muestran algunas expresiones emocionales que ocurren en el cuerpo. Igualmente, el autor toma los estudios de Levensen y Ekman quienes estudiaron los cambios autonómicos asociados con las emociones básicas y cuya conclusión es que cada una de estas corresponde a un único patrón.

En suma, puede decirse que las posturas fisiologistas de las emociones defienden que los cambios corporales son la base de las emociones. De acuerdo con la mayoría de estas posturas, las emociones no pueden desvincularse de su ser percibidas y sentidas corporalmente y consideran que los cambios que ocurren en el cuerpo tienen una influencia directa sobre los estados emocionales. Teniendo en cuenta estos aspectos, consideraremos a continuación cómo podrían ser educadas las emociones desde esta perspectiva.

2.2 La educación de las experiencias y la conducta emocional

Como veíamos, las posturas modernas y contemporáneas que consideran que las emociones son íntegramente fisiológicas las relacionan inmediatamente con la percepción. En general estas posturas consideran que existe un programa neuronal que coordina las respuestas corporales inmediatas inconscientes y automáticas con los estímulos del entorno por medio de mecanismos de señalización neuroquímicos tales como los sistemas endocrino y nervioso autónomo (Modzelewski, 2017).

La educabilidad para estas posturas está directamente relacionada con la modificación de las respuestas corporales. James, como vimos, relacionaba el cambio en la emoción con los cambios de expresión:

si nos sentamos todo el día en una mala postura, suspiramos y replicamos a todo con una voz triste, nuestra melancolía se prolonga... si deseamos dominar tendencias emocionales indeseables en nosotros mismos, debemos asiduamente, y en el primer caso a sangre fría, llevar a cabo los movimientos externos de aquellas disposiciones contrarias que preferimos cultivar (James, 1884, p.151).

De manera similar Ekman, y en general el llamado programa de expresión facial, defiende que la vivencia que tenemos de las emociones procede de información que recibimos de nuestro propio rostro. De acuerdo con estas consideraciones, cuando se logra una configuración muscular auténtica se logran los cambios fisiológicos y la experiencia subjetiva correspondiente²⁴. En esa medida, ya que la emoción sobreviene después de la expresión facial, sí se controla esta es posible modificar aquella y estos aspectos serían la clave para educar las emociones (Modzelewski, 2017).

Esta postura tiene algunas objeciones frente a la educabilidad. Modzelewski, por ejemplo, afirma que, si se ha de cambiar una expresión facial para adoptar determinada emoción, ha de tenerse un deseo previo de cambiar dicha expresión y en esa medida la educabilidad dependería, según la autora, de una meta-emoción: así sería tan solo en la

²⁴Esto debido a conexiones directas entre diferentes áreas cerebrales.

medida en que el sujeto desee tener una emoción que realizaría el cambio en la expresión facial y este deseo provendría de una deliberación racional previa. El argumento es que la educabilidad de las emociones, incluso cuando se trata del cuerpo, depende completamente de aspectos cognitivos.

Como veíamos, dentro de la vertiente fisiologista de las emociones existen algunas que consideran que, si bien las emociones son predominantemente fisiológicas, estas tienen elementos cognitivos. Estas posturas defienden que “existen procesos emocionales básicos que heredamos de la evolución de nuestra especie” y en esa medida afirman que, aunque es posible construir cognitivamente ciertos aspectos emocionales, la base de las emociones viene dada por nuestra estructura genética y fisiológica sin la cual no seríamos capaces de desarrollar emoción alguna (Modzelwski, 2017).

De acuerdo con estas posturas las fuerzas que llevan a nuestros estados de ánimo y tendencias automáticas, conductuales y cognitivas que reconocemos como diferentes tipos de emociones surgen, en primera instancia, de la neurodinámica de tipos específicos de circuitos subcorticales²⁵. Dichas posturas consideran las emociones básicas como “géneros naturales” que tienen sustratos neuronales especificables en el cerebro mamífero, pero, sólo se pueden estudiar bajo un grupo conceptual en la medida en que se considere el hecho de que comparten propiedades psiconeurológicas. Esto ocurre porque no existe algo tal como un circuito emocional en el cerebro que pueda agrupar todas las emociones²⁶.

Dentro de las posturas que no son íntegramente fisiologistas y que defienden que las emociones pueden educarse, se encuentra la postura de Damasio para quien las emociones

²⁵ Específicamente algunos neuro-científicos como Damasio, MacLean, Gray y Pankseep.

²⁶ La noción de emociones básicas resulta fundamental para estas posturas ya que, a partir de estas, el cerebro humano, integrando estos procesos a la neocorteza donde radica el razonamiento, el lenguaje y los juicios morales, es capaz de generar emociones más complejas como la culpa, la vergüenza, o la compasión que vienen a considerarse emociones derivativas. Estas últimas se consideran emociones que están enraizadas en la cognición y por ello se puede decir que, si bien, para estas posturas las emociones básicas son meramente reacciones fisiológicas al tener un origen subcortical, no consideran que todas las emociones sean de carácter fisiológico.

son formas de conciencia inteligente y son una “suerte de guía” en cuanto a la relación entre el sujeto y las circunstancias. Según Damasio las emociones y la capacidad de priorizar se encuentran juntas en una zona del cerebro estando íntimamente relacionadas siendo este aspecto un elemento clave frente a la educabilidad. Según el autor, sí fuera posible explicitar las prioridades que nos motivan a actuar a través de las emociones por medio de la autoreflexión, quizá sería posible modificar esa priorización y por ende las emociones que suscita.

Dentro de la misma vertiente Daniel Goleman defiende que las emociones son de vital importancia para la supervivencia de nuestra especie –de modo exclusivamente fisiológico– en la medida en que funcionan como guías de nuestra evolución a largo plazo. Según Goleman los impulsos emocionales no se adecuan a las situaciones que hoy experimentamos y el problema, desde su perspectiva, no radica en las emociones mismas sino en la utilidad que podían tener en el pasado de nuestra especie y la falta de adecuación respecto a situaciones suscitadas por el desarrollo de la civilización.

Goleman considera que, con las experiencias adecuadas, la amígdala, parte del sistema límbico básico que controla las emociones, puede ser domada a través de psicoterapia y de esta manera se podrían cambiar pautas emocionales y moldear el cerebro (Modzelewski, 2017). En esa medida, el autor toma en consideración ciertas actividades que pueden propiciar la discusión tales como la lectura de cuentos, que permite llegar a una discusión sobre las características de los personajes y sus actitudes favoreciendo así el conocimiento de las emociones de otros. Igualmente considera la dramatización que puede generar meta-emociones sobre las reacciones emocionales representadas por los actores²⁷.

²⁷ Goleman no se refiere explícitamente al término de meta-emoción sino que recurre a los conceptos de meta-cognición para aludir a la conciencia del proceso del pensamiento propio y de otros metahumos para referirse a la conciencia de las propias emociones en el sentido de una atención autorreflexiva e introspectiva a los propios estados internos (Modzelewski, 2017).

Esta postura ha recibido algunas críticas como, por ejemplo, la que hace Margaret Sharp, quien menciona que Goleman simplemente se basa en el dominio de las emociones

Si uno estudia la inteligencia emocional, el libro de Daniel Goleman, no deja notar que su tema dominante es el dominio de las emociones. Desde un enfoque como este se pierden de vista objetivos educativos tan importantes como la identificación de las emociones, el aprendizaje sobre cómo justificar las emociones tanto para uno mismo como para los demás, el dar una expresión personal a las emociones por medio del pensamiento cuidadoso, la conexión de la comprensión emocional con las diversas disciplinas académicas, o la indagación en torno a la importancia filosófica de emociones como la compasión, la indignación, la tristeza, la desesperación o el amor, y el lugar que estas tienen en la construcción de una perspectiva de mundo coherente (Sharp, 2017,p.58).

Dentro de la misma línea que Goleman, Jon Elster sostiene que las emociones son viscerales, pero, tienen un vínculo con los aspectos cognitivos y culturales y, por dicha razón, considera que estas se desencadenan en buena parte por las creencias. De esta manera, la cognición influiría en las emociones mediante la meta-emoción que surgiría a partir del conocimiento de la propia emoción y de la formación de una creencia acerca de ella. La posibilidad de controlar las emociones tiene que ver, según Elster, con elegir situaciones en las que se elija predeciblemente una emoción, dar lugar a emociones por medio de recuerdos o de la imaginación y desarrollar la disposición para que ocurra la emoción que elegimos tener.

En suma, podemos concluir algunos aspectos. En primer lugar, que la educabilidad de las emociones para las posturas fisiologistas depende de cambios en la expresión o de cambios en las emociones derivativas. La crítica que recibe por parte de las posturas cognitivistas y, específicamente de Modzelwski, es que lo que permite la educabilidad para la gran mayoría de posturas que defienden que las emociones son predominantemente fisiológicas con elementos cognitivos son las meta-emociones. Ahora bien, resulta claro

que si las emociones son predominantemente fisiológicas una modificación cognitiva no sería suficiente para educarlas²⁸.

2.3 Críticas de las concepciones experienciales y conductuales de las emociones y de la conducta emocional

Las teorías fisiologistas de las emociones tienen bastantes críticas. En primer lugar, si bien los aspectos corporales de las emociones resultan esenciales, estos no bastan para diferenciar una emoción de otra en la medida en que son bastante difusos y muchas veces son comunes a emociones diferentes y a estados que no son emocionales. En esa medida, caracterizar las emociones por sus rasgos fisiológicos no nos otorga una definición exacta ya que estos siempre pueden variar. Es claro, por ejemplo, que podemos ruborizarnos por vergüenza, pero, así mismo también podemos ruborizarnos por rabia. Podemos estar pálidos y tener sudor frío por miedo, pero también puede ser por causa de una fiebre.

Otro aspecto que resulta cuestionable es la tesis de algunas teorías de que los cambios corporales son siempre conscientemente sentidos. Parece no contradecir los datos de nuestra experiencia el hecho de que podamos experimentar cambios corporales que no vienen acompañados de una consciencia reflexiva. Por ejemplo, es claro que uno puede temblar de miedo y, a la vez, no darse cuenta de que está temblando.

Es cuestionable también que la mayoría de las teorías del sentir no postulan ningún vínculo esencial entre la emoción y su objeto y las emociones parecen estar vinculadas con sus objetos de un modo puramente casual. Así mismo, estas teorías tienen en contra el hecho de que resulta inexplicable cómo puede darse más de una emoción a la vez ya que en un mismo momento ni pueden sentirse cualidades completamente diferentes, ni podemos hacernos conscientes de todos los cambios cualitativos que experimentamos. En

²⁸ De acuerdo con este punto, algunos teóricos han mencionado el uso de psicofármacos como un elemento que podría modificar las emociones. Sin embargo, el uso de psicofármacos provendría de un deseo de segundo orden y en esa medida la educabilidad provendría, igualmente, de aspectos cognitivos.

ese sentido, no es posible explicar cómo podemos sentir al mismo tiempo vergüenza y temor pues, mientras la vergüenza se define por el rubor y el calor, el temor se define por la palidez y el frío.

Estas teorías tampoco explican cómo es posible que estemos furiosos con una persona a la que amamos: pues la cualidad de la ira en estos instantes ofusca casi por completo la cualidad fenoménica del amor y, sin embargo, podemos amar a una persona con la cual estamos muy enfadados. Tampoco resulta claro el problema de cómo las teorías del sentir explican las meta-emociones. Por lo general las meta emociones son diferentes, de modo que corporalmente tendrían que sentirse también de modo diferente. Así, puede decirse que no se explica cómo podemos estar enfadados por tener miedo, o tener rabia por sentir tristeza ya que los signos fenoménicos no se presentan de igual manera y son completamente diferentes.

Finalmente, hay que tener en cuenta que, si bien el argumento de James respecto a la importancia de los cambios corporales en las emociones resulta muy convincente, si no se tuviera una conciencia de, por ejemplo, el peligro, el sudor y la respiración acelerada podrían interpretarse como meros signos de una enfermedad. Si bien algunos síntomas como los rubores, los escalofríos u otros por el estilo son recurrentes cuando tenemos determinadas emociones, estos signos parecen ser necesarios solo para lo que los filósofos llaman emociones ocurrentes: experiencias emocionales que suceden en momentos específicos y que tienen duraciones determinadas.

En conclusión, podemos decir que las teorías fisiologistas de las emociones tienen bastantes críticas en contra. Especialmente es relevante destacar el hecho de que no tienen en cuenta la intencionalidad de las emociones y esto les hace imposible explicar las meta-emociones y la experiencia de tener dos emociones a la vez. Por dichas razones, educar las emociones únicamente a partir del cuerpo, igual que sucedía con las vertientes cognitivistas, es dejar varios aspectos por fuera. Por ello resulta pertinente considerar una definición incluyente que permita dar cuenta de la experiencia de la emoción y considere tanto el cuerpo como la intencionalidad.

3. La educación emocional como educación del juicio y de la experiencia

Como veíamos, el debate contemporáneo sobre las emociones se ha caracterizado por el enfrentamiento entre dos vertientes: una que define las emociones por aspectos de carácter cognitivo y otra que define las emociones por sus aspectos fisiológicos. Sin embargo, ambas vertientes han recibido diversas objeciones dejando abierta la pregunta por la definición de las emociones y permitiendo el surgimiento de posturas que no optan por tomar ninguna de las dos vías. Estas posturas han sido llamadas posturas *sui-generis* y se caracterizan por defender que las emociones ni se pueden reducir a meras sensaciones o percepciones, tal como lo postulan las teorías fisiologistas, pero tampoco se pueden reducir a evaluaciones o juicios de valor como lo afirman las teorías cognitivistas. Más bien, lo que afirman es que, sensaciones, percepciones, juicios, evaluaciones, creencias y deseos, son todos ellos elementos que juegan un papel en la experiencia emocional sin ser su última esencia (Vendrell, 2009).

Estas posturas son interesantes para nuestro trabajo en la medida en que, si las emociones no pueden ser clasificadas dentro de las vertientes anteriores, así mismo una propuesta de educabilidad que se base meramente en los aspectos cognitivos o fisiológicos de las emociones no podrá abarcar de manera íntegra todos los aspectos de la vida emocional dejando un amplio rango de elementos por fuera. Teniendo en cuenta lo anterior, en éste capítulo abordaremos, en primer lugar, las posturas *sui-generis* de las emociones examinando sus principales objeciones a las dos líneas tradicionales de las emociones y examinando la definición de emociones que ofrecen. En segundo lugar, realizaremos una propuesta educativa que tenga en cuenta los aspectos necesarios para una educación integral.

3.1 Las concepciones *sui-generis* de las emociones

Como decíamos, las posturas *sui-generis* consideran que las emociones no se pueden definir únicamente por sus rasgos cognitivos o sus rasgos fenomenológicos. La crítica a las dos vertientes contemporáneas tratadas anteriormente se basa fundamentalmente en que estas posturas han distinguido y han separado los estados mentales e intencionales, como creencias y deseos, de los estados fenomenológicos como las sensaciones en el estómago. En esta línea encontramos las posturas de Bennet Helm y de Peter Goldie que, si bien difieren entre sí respecto a su concepción en torno a las emociones, realizan críticas similares a las vertientes fisiologistas y cognitivistas contemporáneas.

Helm defiende que las emociones deben comprenderse como evaluaciones sentidas y considera que estas son un fenómeno irreductible en el que las evaluaciones o juicios de valor juegan un papel importante, pero, así mismo, al ser sentidas corporalmente, se mueven entre las dimensiones del placer y el displacer. El autor sostiene que la fenomenología de las emociones ha sido entendida en términos de sensaciones corporales y considera que esto es erróneo ya que la fenomenología debe entenderse en términos de su intencionalidad evaluativa: las emociones son esencialmente modos afectivos de respuesta a la manera en que ciertas circunstancias nos afectan ya sea benéficamente o perjudicialmente (Helm, 2009).

Con esta definición, Helm mantiene la idea de que las emociones son evaluaciones y sostiene, al igual que las teorías cognitivistas, que la diferencia entre diversas emociones se da por la manera en que las emociones evalúan sus objetos: sentir miedo tiene que ver con la idea de una posible aflicción, mientras que sentir rabia se relaciona con ser afligido por una ofensa. Sin embargo, el punto que defiende el autor es que estas emociones son sentidas, en términos de placer o dolor, y son sentidas en virtud de estas evaluaciones.

Con estas consideraciones, Helm realiza una crítica a las concepciones contemporáneas de las emociones ya que, como decíamos, estas se han enfocado en distinguir y separar estados intencionales de estados fenoménicos. El autor defiende que estas teorías separan

aspectos cognitivos, como las creencias, de aspectos conativos como los deseos, distinción que se ha hecho en términos de dirección de ajuste: se ha considerado que los estados cognitivos tienen dirección de ajuste mente-mundo y los estados conativos mundo-mente (Helm, 2009)²⁹.

Las emociones según Helm no se pueden comprender en términos de cogniciones y conaciones como algo mutuamente exclusivo. Las emociones tienen la fenomenología que tienen porque tienen cierto tipo de objetos intencionales: son sentimientos de cosas buenas o malas y es porque estas cosas se sienten bien o mal que entendemos las emociones como placenteras o dolorosas. En ese sentido, las emociones involucran tanto estados fenomenológicos, así como evaluaciones de cosas que resultan dañinas o benéficas para el organismo (Helm, 2002)

En línea con las ideas de Helm, pero con una caracterización amplia y compleja de las emociones, encontramos la postura de Peter Goldie. La postura de Goldie resulta de gran interés para nuestro trabajo en la medida en que acoge tanto los aspectos fenomenológicos como los aspectos cognitivos de las emociones y las caracteriza comprendiendo su complejidad. Goldie define las emociones como “feeling towards” y las caracteriza como estados complejos relativamente más duraderos que los episodios emocionales. Igualmente, Goldie afirma que estas tienen varios tipos de disposición a pensar, a sentir y a actuar y todos estos elementos hacen parte de una narrativa (Goldie, 2009).

El autor rechaza la idea de que la intencionalidad de las emociones pueda ser completamente capturada por creencias y deseos sin ningún tipo de sentimientos, tal como sostienen las posturas cognitivistas, pues esto, según el autor, conlleva a una sobre-intelectualización de las emociones. El problema que encuentra es, propiamente, que tanto las vertientes fisiologistas y cognitivistas de las emociones separan lo mental, incluyendo la experiencia emocional, en pensamiento y percepción de una parte y sentimientos de

²⁹ Dirección de ajuste mente-mundo se refiere a que la mente se ajusta a lo que sucede en el mundo mientras que dirección de ajuste mundo-mente significa que se espera que el mundo cambie para fijarlo en nuestra mente.

otra. Los pensamientos como (creencias, deseos, esperanzas, intenciones) y percepciones, de acuerdo con este tipo de posturas son entendidos y explicados en un proceso de información –*información-processing*- o términos funcionales (*access consciousness*) mientras que los sentimientos son entendidos en términos de mera experiencia o de lo que es llamado “conciencia fenomenológica” (Goldie, 2009).

De acuerdo con Goldie, los sentimientos son parte de nuestra fenomenología diaria y son intencionales. Así, no solo los pensamientos tienen una dirección hacia algo, como lo hacen las teorías cognitivistas, sino que los sentimientos también se dirigen a objetos, eventos, acciones o estados de cosas y, por tal razón, pueden ser intencionales. Goldie considera que existen dos tipos de sentimientos: los sentimientos corporales, que son los que tienen en cuenta las concepciones cognitivistas y fisiologistas que tratamos, y los sentimientos que se dirigen hacia objetos más allá del cuerpo o de la propia piel (Goldie, 2002).

Los sentimientos corporales involucrados en la experiencia emocional nos dicen cosas, no sólo sobre la sensación del cuerpo y del tipo de emoción que experimentamos, sino también de lo que sucede más allá de la superficie de nuestro cuerpo. Para explicar dicho aspecto, puede decirse lo siguiente: nosotros podemos tener muchos pensamientos sobre una galleta de chocolate –que generará satisfacción o que es crocante– así como deseos sobre la misma. En ese sentido, los sentimientos que tenemos sobre éste objeto no son únicamente sentimientos corporales, como los han comprendido las vertientes fisiologistas y cognitivistas contemporáneas, sino que pueden ser sentimientos intencionales dirigidos, tales como sentimientos de deseo que, al igual que los pensamientos, se dirigen hacia un objeto concreto. Así, se desdibuja la división entre la mente, comprendida como pensamiento y percepción, y los sentimientos entendidos como meros aspectos fisiológicos³⁰.

³⁰ Goldie rescata igualmente que la intencionalidad puede involucrar la imaginación, la percepción o una mezcla entre las dos y pueden ser mutuamente influenciadas: uno puede ver la imagen del pato-conejo como un pato o uno puede pensar de la vecina como una bruja y a sus dos gatos como sus familiares (Goldie, 2009).

Ahora bien, otro punto importante en contra de las posturas contemporáneas que tratamos anteriormente, es que estas no tienen en cuenta la experiencia que el sujeto tiene de las emociones, lo que estas significan para él. Al tratar la intencionalidad de las emociones a partir de las creencias y los deseos, las emociones son caracterizadas de forma impersonal y sin referencia al punto de vista de la persona que experimenta la emoción. Goldie menciona que, por ejemplo, aunque una persona pudiese tener todo el conocimiento de los peligros de estar en el hielo y pudiera formar creencias como, por ejemplo, que el hielo puede romperse y así formar un deseo de evitar la superficie, esto no garantizaría que la persona sintiera miedo. En ese sentido, una experiencia como la de caerse en el hielo, podría cambiar por completo lo que siente una persona (Goldie, 2009)³¹.

Partiendo de este punto, Goldie considera que las emociones pueden tener grados y esto depende de la experiencia. Para explicar mejor esto, el autor pone como ejemplo el hecho de que una persona daltónica puede comprender de qué se trata el color rojo, pero, de cierta manera no puede tener una experiencia del rojo completa aunque entienda qué es el rojo. Puede suceder, por ejemplo, que uno haya vivenciado la pérdida de un hámster pero esta pérdida no se podría equiparar con la pérdida de una familia completa. Una persona puede entender de qué se trata una emoción, pero sin la experiencia que conlleva, no tendrá una comprensión completa de la misma. Estamos tentados a decir que es necesario conocer lo que es sentir una emoción si se quiere tener una comprensión completa del concepto de esta emoción (Goldie, 2000).

De acuerdo con esta postura, la comprensión de una emoción no es posible sin tomar en cuenta la larga narrativa de la que esta es parte. Para cada experiencia emocional hay una estructura narrativa paradigmática: pensamientos paradigmáticos de reconocimiento y respuestas paradigmáticas que involucran pensamientos y sentimientos, así como cambios corporales, acción y acciones expresivas. Pensando en términos educativos, las

³¹ Esto, muestra además que no se puede tener una emoción ni sentirla simplemente por tener solamente creencias y deseos.

emociones podrían ser educadas en la medida en que dichas respuestas se aprenden: aprendemos a tener ciertas respuestas de acuerdo a ciertas propiedades evaluativas. Goldie menciona que, por ejemplo, el peligro como propiedad evaluativa es una propiedad cuyo reconocimiento merece cierto tipo de respuesta, y la respuesta adecuada es una respuesta de miedo. En esa medida, es posible enseñarle al niño cómo identificar las cosas peligrosas y dicho el proceso es el mismo que enseñarle cuándo se debe dar una respuesta de miedo.

Goldie afirma que existe una relación entre el reconocimiento y la respuesta, y si bien estos dos aspectos difieren, ambos están relacionados en la medida en que la respuesta emocional es algo que alguien debe hacer bajo ciertas circunstancias. En esa medida, resulta claro que las emociones pueden ser educadas enseñándole a los niños a evaluar los objetos o estados de cosas y, de esa forma, se les puede enseñar cuando es adecuado tener determinadas respuestas emocionales. Sin embargo, teniendo en cuenta que las emociones no son únicamente pensamientos y creencias es fundamental considerar cómo puede educarse la expresión emocional de manera íntegra y abordando los aspectos fisiológicos que tienen las emociones.

Las teorías *sui-generis* nos permiten concluir varios aspectos. En primer lugar, consideramos que estas nos muestran que la división entre posturas fisiologistas y cognitivistas depende de una comprensión en la que mente y cuerpo aparecen como dos aspectos separados. Se hace evidente que las teorías cognitivistas de las emociones se quedan meramente en el aspecto intencional dejando de un lado los aspectos fenoménicos, mientras que las teorías fisiologistas comprenden las emociones como cambios corporales dejando la intencionalidad de un lado. Estas teorías, por el contrario, nos permiten comprender las emociones como estados complejos y muestran que los sentimientos y las cogniciones no son dos aspectos radicalmente distintos y sin interrelación alguna como han sido considerados por algunas posturas.

Este aspecto resulta de gran importancia para pensar la educabilidad de las emociones, pues, una propuesta de educabilidad que se concentre solo en la educabilidad de los aspectos cognitivos, como veíamos con la postura de Nussbaum, dejaría por fuera otros

aspectos experienciales importantes de las emociones y todos aquellos aspectos fenomenológicos de las emociones que tanto resaltan las teorías fisiologistas. Por otro lado, las posturas fisiologistas se concentran en la educabilidad de las emociones a partir de los cambios corporales, pero no las comprenden como estados intencionales. En esa medida, parece necesaria una propuesta educativa que contenga ambos aspectos y comprenda las emociones en su complejidad.

3.2 Esbozo de un modelo tetrafactorial para la educación de las emociones

Si las posturas fisiologistas y cognitivistas contemporáneas de las emociones no comprenden la complejidad de las mismas, se hace evidente que una propuesta educativa que parta de ellas dejará algunos elementos propios de las emociones por fuera. Por dicha razón, es necesario plantear una iniciativa educativa comprensiva que atienda a todos sus factores.

De acuerdo con lo que hemos considerado hasta aquí, podemos concluir que las emociones no pueden comprenderse como meros juicios o evaluaciones, pero tampoco como meros sentimientos. La propuesta de Goldie nos otorga una concepción de las emociones que involucra aspectos cognitivos como la imaginación, las creencias y los pensamientos, pero también involucra sentimientos dirigidos hacia el propio cuerpo y sentimientos que van más allá de los límites del cuerpo. Igualmente, el autor no deja por fuera aspectos como la expresividad, las tendencias a la acción, y toda la narrativa que puede haber en torno a nuestras emociones.

En suma, esta propuesta abarca varios elementos que consideramos pertinentes para pensar la educación emocional. Esto se hace claro si pensamos un caso específico: pensemos que tenemos rabia con alguien por algo que nos hizo. En un caso como este tenemos pensamientos (juicios, valoraciones) hacía esta persona, podemos pensar que nos hizo algo que está mal, y no podemos negar que tenemos sentimientos corporales

asociados: ¿quién no ha sentido el “ardor” de la rabia? ³² con la aceleración de los latidos del corazón o el enrojecimiento del rostro que dicha emoción lleva consigo. Asimismo, sentir rabia contra una persona nos puede generar ganas de golpearla o ganas de golpear algo, nos puede hacer sentir ganas de retribuir la acción con otra acción, decir groserías etc. En suma, la experiencia emocional tiene varios aspectos que vale la pena considerar.

La tesis que defendemos es que una propuesta de educación emocional debe tener en cuenta cuatro factores de las emociones. En primer lugar, debe tener en cuenta la educación de los aspectos cognitivos como los juicios, las evaluaciones y las creencias etc. Como veíamos, la educación de las emociones involucra aprender a evaluar ciertas situaciones y con ellas aprender las respuestas emocionales adecuadas a dichas situaciones. En segundo lugar, debe tener en cuenta los factores sociales y culturales que influyen en las emociones y, en general, que intervienen en las respuestas emocionales. En tercer lugar, la propuesta debe comprender el cuerpo teniendo en cuenta que nuestras emociones se manifiestan corporalmente y, que, como hemos dicho, son casi inimaginables sin dichos cambios. Finalmente, la propuesta ha de tener en cuenta la expresión de las emociones y debe considerar la educación de dichas expresiones.

Consideramos que estos cuatro factores son indispensables para pensar la educación emocional. Las emociones son parte de nuestra vida, se relacionan con nuestros fines y con nuestra felicidad y, tal como afirma Solomon, podemos hacernos responsables de ellas. Pensar la educación emocional a partir de estos cuatro factores es considerar cómo hacernos responsables de ellas en su integridad y, en línea con las ideas de Modzelwski, consideramos que la educación de las mismas es posible ya que no somos simples hierbas a las que se las lleva el viento (Modzelwski, 2017).

³² Entre los fundamentos metafóricos que se aplican a la rabia, por ejemplo, se encuentra la consideración de que es “caliente” o “fuego” y se suelen usar expresiones como “estoy ardiendo de la rabia” (Suárez y Pérez, 2019, p.94).

3.2.1 La educación de los juicios y las valoraciones

La educación emocional ha de consistir en gran parte en la educación de los juicios y las valoraciones. Como veíamos las respuestas emocionales son educables en la medida en que sean educadas las evaluaciones que se realizan acerca de las situaciones, hechos u objetos que se nos presenten en la vida. Es claro que, si se nos enseña a considerar que, por ejemplo, las calles de Bogotá son peligrosas, la respuesta será una respuesta de miedo al caminar por las calles de la ciudad.

En esa medida, resulta de gran importancia la promoción de espacios que inviten a reflexionar sobre las creencias, de manera que, con este examen, sean consideradas las valoraciones y juicios que tenemos acerca de la diversidad de situaciones que se nos pueden presentar. De acuerdo con Nussbaum y Modzelewski, consideramos que la literatura resulta un ingrediente esencial que permite que los niños y, en general, que cualquier persona, pueda reflexionar acerca de sus propias emociones y las de los demás.

La literatura, como afirma la autora, permite que el lector se sitúe desde una perspectiva que no es la del sujeto que vive la emoción. Este aspecto, es importante ya que permite que se puedan realizar reflexiones sin vivenciar las emociones, con todo lo que ellas puedan implicar, y además permite reflexionar acerca de las acciones que realizan los personajes. Igualmente, es muy importante tener en cuenta que a partir de la reflexión y la autor-reflexión es posible formar meta-emociones y esto, como vimos con la postura de Modzelewski, es clave en el momento de actuar. Es claro, como muestra la autora, que la formación de evaluaciones fuertes es clave en la formación de ciudadanos que piensen en el bienestar de los demás.

Ahora bien, es importante resaltar que, aunque no pretendemos afirmar que hay ciertas emociones que son buenas y otras malas, la reflexión sí puede llevar a que los niños conozcan sus emociones, entiendan las de los demás y se conozcan a sí mismos. En ese sentido, más que plantear un esquema de emociones a educar, lo esencial es que se aprenda a reflexionar sobre estas. La educabilidad de los juicios y las valoraciones debe permitir

que los niños aprendan identificar sus emociones y los cuentos pueden ser una excelente estrategia mediante la cual adquieran vocabulario y empiecen a comprender lo que les sucede cuando tienen determinada emoción. Como afirma Margarth Sharp los maestros pueden hacer que los alumnos presten atención a las características o rasgos emocionales presentes en los textos literarios y empiecen así a identificar lo que sienten (Sharp, 2006).

Mediante la educación de las creencias y los juicios los niños también pueden aprender a justificar sus emociones. Así, si se indagan las creencias bajo las cuales ciertas emociones están sustentadas, ellos pueden darse cuenta que tenían ciertas emociones basadas en “creencias falsas o incorrectas” (Sharp, 2006, p.61). Finalmente, es importante que la educación de las creencias fomente espacios que lleven a los niños a sentir curiosidad sobre su vida emocional. Así, un niño podrá aprender a identificar las creencias que tiene cuando siente determinadas emociones, aprender a identificar sus respuestas ante diversas situaciones y tendrá en consideración las acciones que realiza cuando siente determinada emoción.

3.2.2 La educación emocional en la cultura

En el primer capítulo de nuestro trabajo observamos que los juicios y valoraciones tienen un componente social y cultural. La ira, por ejemplo, es una emoción que varía de cultura a cultura tanto en sus causas como en su modo de expresión. Sin embargo, existen diversas posturas que afirman que hay ciertas emociones básicas que existen en todos los seres humanos independientemente de los aspectos culturales. Estas posturas defienden que en nuestro cerebro hay un núcleo duro de circuitos neuronales que es innato y una capa blanda exterior que sería suministrada por la cultura³³. Sin embargo, al considerar ciertas emociones como el miedo, o la ira, nos percatamos que estas dependen tanto de nuestra neurología como del desarrollo cultural.

³³En nuestro segundo capítulo veíamos algunas posturas a fines con esta posición defienden que existe un número finito de emociones básicas presentes en todos los seres humanos. A este modelo se le ha llamado “el modelo del aguacate”.

Un ejemplo valioso para comprender la influencia de la cultura en nuestras emociones es el siguiente caso que trae la psicóloga Carol Travis:

Un marido indio pawnee de hace un siglo hechizaría con furia a cualquier hombre que osara en pedir un vaso de agua a su esposa.

Un marido ammassalik inuit que quiere ser un buen anfitrión invita a su huésped a tener relaciones sexuales con su esposa; indica su invitación apagando la lámpara. Un esposo ammassalik se enfadaría, sin embargo, si encontrara a su mujer teniendo relaciones sexuales con un hombre en circunstancias distintas a las del juego de la lámpara, como esa repetición matutina, o sin acuerdo mutuo.

Un marido de clase media en Estados Unidos se enfadaría con cualquier invitado que, por cortésmente que fuera, tratara de seducir a su mujer, y con la mujer que, por muy hospitalariamente que fuera, durmiese con su huésped (Travis en Solomon, 2007, p.344-345).

Estos ejemplos muestran que la educación emocional depende en gran medida de factores culturales que son influyentes sobre los juicios y valoraciones en los que se basan ciertas emociones. En una cultura puede ser apropiado enfadarse por cuestiones que en otra no y, de igual manera, cierto tipo de expresiones emocionales pueden ser correctas para ciertas culturas y no para otras. Esto puede verse también en las diversas reacciones frente a las manifestaciones de afecto: mientras en una cultura el contacto físico puede ser aprobado, en otras culturas demostrar el afecto mediante contacto físico está mal visto.

La educación emocional de los juicios depende en gran medida de estos aspectos de carácter cultural y de otros factores como el entorno. Un niño que viva en la ciudad y que, por ejemplo, no esté acostumbrado a ver animales salvajes probablemente se asustará con ciertos animales que un niño que vive en un espacio más selvático no teme. Por dicha razón, es importante tener en cuenta el repertorio de creencias que puede tener determinada comunidad a la hora de hablar de educación: no es lo mismo educar las emociones de los niños en Japón que educar las emociones de los niños en Colombia ya que las creencias pueden diferir de cultura a cultura, así como pueden diferir igualmente las respuestas emocionales.

3.2.3 Educación corporal

Como veíamos, las emociones son complejos que comprenden tanto aspectos cognitivos como corporales. En las posturas filosóficas sobre educación que estudiamos en nuestro trabajo se consideraron varias propuestas para educar las cogniciones, pero encontramos pocas consideraciones en cuanto a la educación corporal. Sin embargo, como afirma Prinz, las manifestaciones corporales de las emociones son tan evidentes que incluso cuando consideramos una emoción tan cognitiva, como podría ser la culpa, hablamos de “punzadas de remordimiento” y bajamos la mirada frente a la persona que le hayamos hecho daño (Prinz, 2007 p.59).

Modzelwski defiende que, en tanto que cualquier modificación corporal –póngase por ejemplo el cambio de un gesto triste por una sonrisa o incluso la toma de un antidepresivo– depende de una meta-emoción, la educación emocional está basada meramente en aspectos cognitivos. Nuestra idea no es discutir con esta afirmación, pero consideramos que una propuesta de educación emocional integral debe considerar los aspectos corporales como elementos esenciales.

Uno de las ideas más famosas de James al respecto es que nuestras emociones cambian cuando adoptamos ciertas expresiones faciales. Si bien, esta idea ha sido controversial, algunos estudios recientes han hecho el experimento diciéndoles a los participantes que el propósito es medir los cambios electromagnéticos de los músculos faciales que acompañan las tareas perceptuales. El experimento consiste en poner electrodos en los rostros de los participantes mientras se les pide que contraigan y relajen los músculos, generando así que realicen diversas expresiones faciales. Al entrevistar a los participantes estos reportan tener emociones consistentes con las expresiones realizadas (Laird & Lacasse, 2013). Otros experimentos de éste tipo han tenido resultados similares y los participantes afirman sentir ciertas emociones de acuerdo a las expresiones faciales realizadas.

Por otro lado, existen varios estudios que muestran que los movimientos corporales tienen la habilidad de generar emociones. Entre estos elementos encontramos la postura, pues, de acuerdo con los estudios, mantener una postura caída hace sentir a las personas más tristes, mientras que una postura erguida con los puños cerrados tiende a hacer que las personas tengan sentimientos de ira y de disgusto. Estos factores son de gran importancia en cuanto a que podrían tener influencia sobre las emociones de los niños y enseñar a un niño a estar erguido podría modificar su comportamiento emocional.

Igualmente, algunos estudios han mostrado que adoptar ciertos patrones de respiración puede inducir a ciertos estados emocionales. Se sabe que mediante la respiración se logran manejar estados de estrés, lo que nos lleva a considerar que la enseñanza de la respiración podría ser un factor interesante para el manejo de ciertas emociones.

En suma, todos los tipos de comportamientos expresivos demuestran tener influencia sobre los sentimientos. Como afirma Solomon, ponerse firme tiene un efecto sobre nuestro modo de sentirnos, mantener la cabeza en alto hace que nos sintamos mejor en el mundo, el paso ligero nos hace sentir bien, no solo porque es buen ejercicio, sino porque nos produce sensación de energía y vitalidad, y esto muestra que al tener una emoción se involucra el cuerpo en sus diversas dimensiones (Solomon, 2007, 2003).

Por último, un aspecto interesante para tener en cuenta aquí es que nuestras emociones pueden ser modificadas mediante el arte y mediante la música instrumental. La música tiene la capacidad de modificar nuestras emociones, pues, como dice Prinz, estas pueden ser alteradas por las drogas, el sexo y el rock and roll. Algunas emociones pueden ser inducidas simplemente escuchando una pieza musical: parece claro que podemos inducirnos a un estado de tristeza escuchando el réquiem de Mozart (Prinz, 2007).

Algunos autores defienden que la música nos puede producir estas emociones por su semejanza con los fenómenos corporales que sentimos y con nuestras experiencias: la música puede suspirar o lamentar, puede ser fría, puede desesperar, enloquecer, o enojarse y hasta puede llegar a reflejar los cambios corporales haciendo, por ejemplo, mímica de

los movimientos del corazón (Robinson, 2005). En ese sentido, valdría la pena considerar si las emociones podrían educarse a través de la interpretación musical.

3.2.4 La expresión de las emociones

Finalmente, el último de los aspectos que consideraremos tiene que ver con la educación de la expresión emocional. La expresión de las emociones puede incluir bastantes cosas: desde sonreír, mostrar los dientes de rabia, saltar de felicidad, golpear una silla, temblar de miedo o lanzar cosas por frustración etc. De acuerdo con Goldie las expresiones de las emociones pueden ser tanto cambios corporales como acciones que están de alguna manera “por fuera de la emoción”. Así, dice el autor, que las expresiones emocionales resultan muy heterogéneas: algunas son acciones, otras son más parecidas a cambios corporales, algunas son explicables mediante deseos y otras no (Goldie, 2000). Ahora bien, hay que diferenciar estas expresiones de los cambios fisiológicos: es muy diferente tener una reacción, como la sudoración en las manos, que es algo que yo no puedo simplemente activar, a tener una expresión.

Las expresiones emocionales dependen en muchas ocasiones de los pensamientos que tengamos: podemos sonreír en la calle simplemente por el hecho recordar algo. En esa medida, la educación de los juicios está vinculada directamente con la expresión. Igualmente, como veíamos, la cultura tiene una gran influencia en lo que respecta a la expresión adecuada de las emociones, siendo así que muchos comportamientos expresivos están determinados por lo que nos han enseñado que es correcto expresar.

Un programa de educación emocional podría formar las expresiones emocionales mediante la indagación de las creencias y mediante la enseñanza del reconocimiento de las diversas expresiones. Una vía de enseñanza podría ser el teatro, mediante el cual los niños pueden reconocer qué expresiones gestuales corresponden a determinadas emociones reflexionando así sobre sus propias expresiones y las de los otros.

Finalmente, es interesante tener en cuenta que ciertas vías artísticas podrían funcionar como expresiones de emociones. De nuevo, casi nadie negaría que la música expresa

emociones. Davies, por ejemplo, afirma que la música pura –la música autónoma tocada con instrumentos musicales que no incluyan la voz humana, sin palabras, títulos literarios o textos asociados– se caracteriza como el arte expresivo por excelencia.

Siendo más precisos, creo que la música es expresiva en la medida en la que recuerda la marcha, actitud, aire, porte, pose y comportamiento del cuerpo humano. Del mismo modo en que alguien encorvado, que arrastra los pies, tambaleante, apocado y lento en sus movimientos crea una imagen triste, la música lenta, tranquila, con texturas pesantes o espesas en el bajo, con patrones de tensión subyacentes que quedan sin resolver, con timbres oscuros e impulsos descendentes constantes suena triste. Del mismo modo en que alguien que salta y brinca con rapidez y ligereza hace gestos efusivos, y así tiene un aire alegre, la música con una vivacidad y exuberancia semejantes suena alegre” (Davies,2017, p.26).

En suma, la educación de las expresiones emocionales podría darse mediante diversos elementos: la indagación de las creencias, el reconocimiento de expresiones mediante el teatro y otros medios expresivos como la música. Aprender a expresarnos es un elemento crucial si queremos tener una mejor comunicación, una mayor comprensión y en esa medida una mejor vida y una mejor convivencia dentro de una sociedad.

Para concluir podemos decir que la educación emocional debe tener en cuenta cuatro factores: a). la educación cognitiva a partir de recursos como la literatura que conduzcan a la reflexión b.) las influencias culturales en lo que respecta a las causas de las emociones y sus expresiones c.) la educación corporal mediante la modificación de ciertos gestos, posturas y expresiones en general y d.) la educación de las expresiones emocionales y acciones expresivas. Con la integración de estos cuatro factores, una propuesta educativa abarcaría una gran parte de lo que es la experiencia emocional.

La educación emocional ha de considerar que las emociones son parte de nuestra vida, tienen que ver con nuestra felicidad y con nuestras relaciones con otros. En esa medida, no se trata solamente de educar las emociones de los niños para que realicen ciertas acciones bajo ciertos valores, sino que se trata de aprender a conocernos a nosotros mismos, conocer nuestros pensamientos, nuestro cuerpo y aprender a expresarnos junto a otros. Una reflexión sobre nuestras emociones es tan importante como el conocimiento de

nuestro cuerpo y poder expresar nuestras emociones de diversas formas es tan importante como conocer nuestras creencias viviendo en sociedad.

Conclusiones

Las emociones colorean, dan sentido a nuestras vidas y son fundamentales en nuestra relación con los otros. Por esta razón, resulta de gran importancia que las emociones sean tenidas en cuenta dentro del ámbito de las instituciones estatales, que muchas veces las han relegado considerándolas pasiones ciegas e irracionales, y han olvidado su papel en lo que respecta al ámbito educativo.

Robert Solomon dice que somos responsables de nuestras emociones (Solomon, 2007) y esta responsabilidad tiene que ver con el hecho de que las emociones no son cosas que simplemente nos ocurren y sobre las cuales no tenemos ninguna influencia. Más bien, las emociones tienen que ver con algo que nosotros hacemos y por ello podemos hacernos cargo de ellas y así hacernos cargo de nuestras vidas. Pensar en su educabilidad tiene que ver con dicha responsabilidad y requiere considerar qué son las emociones y, de esta manera, considerar qué habría hacer con el fin de educarlas.

A lo largo de la historia las emociones han sido definidas de diversas maneras por varias posturas de la filosofía y de la psicología creándose un debate entre dos líneas principales: una línea que se las ha definido por aspectos de carácter cognitivo –creencias, pensamientos, imaginación– y otra línea que las ha definido por aspectos fisiológicos –sentimientos, cambios corporales–. Así, mientras las posturas de la línea cognitivista consideran que las emociones ocurren por algo y tienen en cuenta su intencionalidad, esta línea deja en un lugar secundario los aspectos corporales de las mismas. Igualmente, la línea fisiologista, al considerar como aspectos esenciales los cambios corporales, deja de un lado los aspectos cognitivos y la intencionalidad de las emociones.

Así, considerar la educabilidad de las emociones a partir de estas dos posturas parece dejarnos un sin sabor, pues, cuando experimentamos una emoción parece que no podemos dejar de un lado todo lo que sentimos corporalmente ni la complejidad de pensamientos, deseos y creencias que pueden aparecer. Muy en línea con las ideas de William James, parece que no podemos imaginarnos la tristeza sin el dolor en el pecho, las lágrimas o un gesto triste, pero, en contraposición de su postura consideramos que tampoco podemos tratarla sin su objeto intencional ya que simplemente nos quedarían cambios fisiológicos como los que nos puede producir alguna enfermedad.

Algunos autores como Peter Goldie y Bennet Helm han defendido que las emociones no pueden considerarse dentro de estas dos líneas. Estas posturas –posturas *sui-generis*– defienden que las emociones no se pueden reducir a sensaciones o percepciones, ni a evaluaciones o juicios de valor. Más bien, estos autores caracterizan las emociones como un complejo donde hay sensaciones, percepciones, juicios y evaluaciones y todos estos aspectos tienen un lugar en la experiencia emocional sin ser su esencia. En esa medida, consideramos que estas posturas abarcan el fenómeno emocional íntegramente y permiten considerar todos sus aspectos.

De acuerdo a lo anterior, la tesis que defendemos es que una propuesta de educabilidad de las emociones debe comprender cuatro aspectos: la educación de los juicios y las evaluaciones, el carácter social y cultural de las emociones, la educación del cuerpo y la educación de la expresión. Estos cuatro abarcan tanto los aspectos cognitivos como los fisiológicos y nos permiten pensar el carácter social de las emociones. Si bien, varias posturas cognitivistas realizan propuestas en cuanto a la educación de los juicios y valoraciones, estas han dejado el cuerpo en un lugar secundario basándose meramente en la formación de creencias a partir de recursos como la literatura. Igualmente sucede con las posturas fisiologistas cuyo aporte se basa primordialmente en la importancia de los cambios de la expresión.

En esa medida, una propuesta de educación emocional debe comprender, en primer lugar, la educación de los juicios mediante herramientas como la literatura y los espacios

de indagación. Estamos de acuerdo en que estos elementos promueven la reflexión sobre las creencias y las acciones y permiten que se lleve a cabo el reconocimiento de las propias emociones. En segundo lugar, debe comprender los aspectos sociales y culturales ya que estos factores tienen influencia directa sobre las creencias. Como decíamos, ciertas situaciones pueden ser dignas de generar ciertas emociones en algunas culturas mientras que en otras no, de manera que no es lo mismo educar las emociones de un niño en Colombia que en Tahití. En tercer lugar, debe considerar la educación corporal y comprender como aspectos relevantes la postura, el ejercicio físico, y la expresión facial. Finalmente, resulta de gran importancia atender a los aspectos expresivos de las emociones teniendo en cuenta que nos expresamos con otros y que responsabilizarnos de nuestras expresiones emocionales es responsabilizarnos de nuestra vida con los demás.

Referencias

- Acero, J. (2003). Emociones, estados de ánimo y rasgos de carácter. (pp.1-26). Recuperado de:http://www.filosofiayliteratura.org/1/autores/Juan_Jose/Emoci%C3%B3n.pdf
- Ahmed, S (2015). *La política cultural de las emociones*. México D.F, México: Universidad Autónoma de México
- Averill, J. (1980). The emotions. En Staub E. (Ed), *Personality: Basic Aspects and Current Research* (pp.134-199). Nueva Jersey, Estados Unidos: Prentice-Hall
- Calhoun & Solomon (1996). Introducción. En Calhoun C y Solomon R. (Ed), *¿Qué es una emoción? Lecturas clásicas de psicología filosófica* (pp. 9-48). México D.F, México Fondo de cultura económica.
- Cornelius, R. (1996) *The Science of Emotion: Research and Tradition in the Psychology of Emotion*. Nueva Jersey, Estados Unidos: Prentice Hall
- Cornelius, R. (2000) Theoretical Approaches to emotion. *ITRW On Speech and Emotion*,3(10), pp.1-8.
- Darwin, C. (1872) La expresión de la emoción en el hombre y en los animales. En Calhoun C y Solomon R (Ed), *¿Qué es una emoción? Lecturas clásicas de psicología filosófica* (pp.129-139). México D.F, México: Fondo de cultura económica.
- Deigh, J. (2009). Concepts of Emotions in Modern Philosophy and Psychology. En Goldie P (Ed), *The Oxford Handbook of Philosophy of Emotion* (pp. 17-40). Nueva York, Estados Unidos: Oxford University Press.
- Davies, S (2017) *Cómo entender una obra musical y otros ensayos de la filosofía de la música*. Madrid, España: Cátedra.
- Goldie, P. (2000) *The Emotions: A Philosophical Explanation*. Oxford, Reino Unido: Oxford University Press.
- Goldie, P. (2002) Emotions, feelings and intentionality. *Phenomenology and the Cognitive Science*. (1), pp. 235- 254.

- Goldie, P. (2009) Getting Feelings into the Emotional Experience in the Right way. *Emotion Review*. 1(3), pp. 232-239.
- Hacker, P. (2004) The Conceptual Framework for Investigation of Emotions. *International Review of Psychiatry* 16 (3), pp.199-208. Doi: [10.1080/09540260400003883](https://doi.org/10.1080/09540260400003883)
- Helm, B. (2002) Felt evaluations: A Theory of Pleasure and Pain. *American Philosophical Quarterly* 39(1), pp.1-19.
- Helm, B (2009). Emotions as Evaluative Feelings. *Emotion Review* 1 (3) pp.1-11.
- James, W. (1884) ¿Qué es una emoción? En Calhoun C y Solomon R (Ed.) *¿Qué es una emoción?* (pp.140-147). México, México D.F: Fondo de cultura económica.
- Laird & Lacasse (2013) Bodily Influences on Emotional Feelings: Accumulating Evidence and Extensions of William James Theory of Emotion. *Emotion Review* 6 (1) pp. 27-34.
- Lyons, W. (1980) *Emotion*. Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press.
- Modzelwski, H. (2012) *La educabilidad de las emociones y su importancia para un ethos democrático* (Tesis doctoral). Universidad de Valencia, Valencia, España.
- Modzelwski, H. (2017). *Emociones, educación y democracia: una proyección de la teoría de las emociones de Martha Nussbaum*. México D.F, México. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Molano, A, Cuellar, J, Pérez, M. (2018). Integridad emocional. Sobre cómo ser espiritual en un mundo escéptico. *Hallazgos: revista de investigaciones* 15 (29) pp.73-85.
- Nussbaum, M. (2001) *El cultivo de la humanidad: una defensa clásica de la reforma en la educación liberal* (Pailaya J. Trad.) Barcelona, España: Paidós.
- Nussbaum, M. (2008) *Paisajes del pensamiento*. Barcelona, España: Paidós.
- Nussbaum, M. (2010) *Sin fines de lucro: ¿por qué la democracia necesita de las humanidades?* (Rodil. M Trad.) Buenos Aires, Argentina: Katz Editores.
- Nussbaum, M. (2014) *Emociones políticas: ¿por qué el amor es importante para la justicia?* (Santos M. Trad.), Barcelona, España: Paidós.
- Prinz, J. (2003) Emotions Embodied. En Solomon R. (Ed.), *Thinking About Feeling* (pp.44-58). Oxford, Reino Unido: Oxford University Press.
- Prinz, J. (2004) *Gut Reactions: A Perceptual Theory of Emotion*. Oxford, Reino Unido: Oxford University Press.

- Prinz, J. (2007) *The Emotional Construction of Morals*. Oxford, Reino Unido: Oxford University Press.
- Robinson, J. (2005) *Deeper Than Reason. Emotion and its Role in Literature, Music and Art*. Oxford, Reino Unido: Oxford University Press.
- Ryle, G. (1951) El concepto de la mente. En Calhoun C. y Solomon R. (Ed), *¿Qué es una emoción? Lecturas clásicas de psicología filosófica* (pp.269-280). México D.F, México Fondo de cultura económica.
- Solomon, R. (2003) Emotions, Thoughts and Feelings: What is a Cognitive Theory of Emotions and Does It Neglect Affectivity? En Hatzymosis A. (Ed), *Philosophy and the emotions* (pp.1-18). Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press.
- Solomon, R. (2004). Introduction. En Solomon R. (Ed.) *Thinking About Feeling* (pp.3-5). Oxford, Reino Unido: Oxford University Press.
- Solomon, R. (2007) *Ética emocional: una teoría de los sentimientos*. Barcelona, España: Paidós.
- Sharp, M. (2007). La educación de las emociones en la comunidad de indagación. En Gómez, C., Rojas, V., Andrade, S., Pineda, D., Sharp, A y Martínez E. *Filosofía para niños* (pp.55-66). Bogotá, Colombia: Uniminuto.
- Suárez & Pérez (2019). La fuerza, el valor y la integridad: metáforas de la felicidad y la responsabilidad con uno mismo. En Serrano J y Cázares B. (Ed), *Emociones y moralidad. Cuatro ensayos* (pp.85-114). México D.F, México: Coyoacán.
- Vendrell, I. (2009) Teorías analíticas de las emociones: el debate actual y sus precedentes históricos. En *Contrastes. Revista internacional de filosofía* 14, pp.217-240.