



Maestría en Ciencias Humanas
Opción Teorías y Prácticas en Educación

**Tesis para defender el título de Magíster en Teorías y Prácticas en
Educación**

Título

**La educación de la tríada Emociones-Ética-Ciudadanía.
Una propuesta para articular dos dimensiones evaluadas, en
educación primaria, por el Instituto Nacional de Evaluación
Educativa de Uruguay desde la perspectiva de emociones de
Martha Nussbaum y Adela Cortina.**

Autora: Lic. Sandra Díaz

Directora de Tesis: Dra. Helena Modzelewski

Uruguay, Montevideo, 3 de marzo de 2023.

Montevideo, 3 de marzo de 2023

Unidad de Profundización, Especialización y Posgrado

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación

Universidad de la República

Por medio de la presente, quien suscribe, Prof. Adj. Dra. Helena Modzelewski, en mi calidad de Orientadora de la tesis elaborada por la estudiante Lic. Sandra Díaz para aspirar al título de Magister en Ciencias Humanas, opción Teorías y Prácticas en Educación, titulada “La educación de la tríada Emociones-Ética-Ciudadanía. Una propuesta para articular dos dimensiones evaluadas, en educación primaria, por el Instituto Nacional de Evaluación Educativa de Uruguay desde la perspectiva de emociones de Martha Nussbaum y Adela Cortina”, manifiesto que considero ésta se encuentra en condiciones para ser presentada y defendida.

Sin otro particular, saluda atentamente,



Dra. Helena Modzelewski

Profesora Adjunta del Departamento de Historia y Filosofía de la Educación

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación

Universidad de la República

Dedicatoria

Este trabajo concreta uno de mis grandes sueños y, a su vez, es la llave de acceso para alcanzar otros más elevados a nivel profesional.

Se lo dedico a mis padres Raúl Esteban Díaz Ramos y Gladys Brenda Álvarez Correa, quienes me dieron la vida y aportaron los cimientos de lo que soy y de lo que aspiro ser, en todos los aspectos de mi vida.

Agradecimientos

Hubo muchas personas que de una u otra forma estuvieron presente en este proceso acompañándome, escuchándome, aconsejándome, orientándome y sobre todo alentándome a culminar con esta maestría; para ellas y ellos todo mi agradecimiento y en especial, en orden alfabético de apellidos, para mis amigos/as: Lillán Álvarez, Andressa Braun, Rosario Lemus, Claudia Miró, Lorena Morán, Ángel Porro, Daniela Torres y Linger Torres.

A mi tribunal que dedicó tiempo para leer y enriquecer con sus aportes el mismo: la profesora María José Codina, los profesores Agustín Reyes y Álvaro Silva.

A mi querida Gianella Turnes que muy atenta y delicadamente ocupó parte de sus vacaciones para mejorar esta versión en su redacción.

A mi admirada y querida tutora: Helena Modzelewski, que desde el 7 de enero de 2019, no ha dejado de apoyarme y asesorarme durante todo el proceso.

Finalmente, pero no menos importante, un agradecimiento especial a Mauricio González Piana, mi compañero de vida.

Índice analítico	
RESUMEN	7
ABSTRACT	8
TABLA DE ABREVIATURAS	10
INTRODUCCIÓN	11
a.-Tema de la investigación	11
b.- Motivación de la elección del tema de investigación	12
c.- Antecedentes de la investigación y fundamentación	15
d.- Metodología de la investigación y organización de la tesis	22
Capítulo 1. Marco teórico	25
1.1. Las emociones desde una perspectiva filosófica	26
1.1.1. Las emociones políticas	26
1.1.2. Emociones para la construcción de una ciudadanía democrática y plural	35
1.2. Ética	39
1.2.1. Ética de Máximos y Ética de Mínimos	40
1.2.2. La ética de la razón cordial	47
1.3. Ciudadanía cosmopolita y mundial	55
1.4. Mirada nacional articuladora del pensamiento de Nussbaum y Cortina	62
Capítulo 2. La evaluación de las habilidades socioemocionales y la formación ciudadana en sexto año de educación primaria	71
2. 1. La educación de evaluación de las habilidades socioemocionales en sexto año de primaria	72
2.1.1. Marcos conceptuales elegidos para operacionalizar la evaluación de las habilidades socioemocionales	74
2.1.1.1. Teorías de inteligencia emocional	75
2.1.1.2. Taxonomías de habilidades socioemocionales	79
2.1.2. Dimensiones para evaluar las habilidades socioemocionales	82
Dimensión 1. Motivación y autorregulación del aprendizaje	82
Subdimensión 1.1. Autorregulación metacognitiva	83
Subdimensión 1.2. Mentalidad de crecimiento	83
Subdimensión 1.3. Motivación intrínseca	83
Subdimensión 1.4. Perseverancia académica	84
Dimensión 2. Las habilidades interpersonales	84
Subdimensión 2.1. Habilidades de relacionamiento	85
Subdimensión 2.2. Empatía	85
Dimensión 3. Las habilidades intrapersonales	85
Subdimensión 3.1. Regulación emocional	86
Subdimensión 3.2. Autocontrol	86
2.1.3. Operacionalización de la evaluación de habilidades socioemocionales	87

2.2. La evaluación de la formación ciudadana en sexto año de educación primaria	90
2.2.1. Marcos conceptuales elegidos para operacionalizar la evaluación de la formación ciudadana	91
2.2.2. Dimensiones para evaluar la formación ciudadana	93
Dimensión 1. Convivencia	93
Subdimensión 1.1. Las relaciones interpersonales	94
Subdimensión 1. 2. El sistema de normas y reglas	95
Subdimensión 1. 3. La resolución de conflictos	95
Subdimensión 1. 4. El sentido de pertenencia	96
Dimensión 2. Participación	97
Subdimensión 2. 1. Dispositivos de participación, los consejos de participación y delegados estudiantiles	98
Subdimensión 2. 2. Actividades socioeducativas	98
Subdimensión 2. 3. Canales de comunicación	99
Subdimensión 2. 4. La voz del estudiante	100
Subdimensión 2. 5. Actitudes hacia la participación	100
Dimensión 3. Abordaje de los Derechos Humanos: Abordaje de la inclusión y la diversidad	100
Subdimensión 3.1. Temáticas abordadas	102
Subdimensión 3.2. Utilización de herramientas que desarrolla el sistema	102
Subdimensión 3.3. Actitudes estudiantiles hacia la inclusión	103
Subdimensión 3.4. Formación docente específica	103
2.2.3. Operacionalización de la evaluación de la formación ciudadana	104
Capítulo 3. La propuesta de la tríada Emociones-Ética-Ciudadanía y su viabilidad en la educación nacional	109
3.1. La educación de la tríada Emociones-Ética-Ciudadanía	109
3.1.1. Articulación entre Emociones y Ciudadanía	111
3.1.2. Articulación entre Ciudadanía y Ética	114
3.1.3. Articulación entre Ética y Emociones	117
3.1.4. La educación de la tríada Emociones-Ética-Ciudadanía en el aula	120
3.2. La viabilidad de la triada en la educación nacional	124
3.2.1. El concepto de ciudadanía en la normativa de la educación uruguaya	125
3.2.1.1. La ciudadanía en la Ley General de Educación N° 18437	129
3.2.1.2. La ciudadanía en el Plan de Desarrollo Educativo de la ANEP	133
3.2.1.3. La ciudadanía en el Marco Curricular Nacional	138
3.2.2. El concepto de Ética en la normativa de la educación uruguaya	142
3.2.2.1. La Ética en la Ley General de Educación N° 18437	142
3.2.2.2. La Ética en el Plan de Desarrollo Educativo de la ANEP	144
3.2.2.3. La Ética en el Marco Curricular Nacional	146

3.2.3. El concepto de emociones en la normativa de la educación uruguaya	148
3.2.3.1. Lo emocional en la Ley General de Educación N° 18437	148
3.2.3.2. Lo emocional en el Plan de Desarrollo Educativo de la ANEP	150
3.2.3.3. Lo emocional en el Marco Curricular Nacional	152
3.3. La propuesta de unificación de estos conceptos, su relevancia y el aporte a su evaluación por parte del INEE	155
Conclusiones	164
Referencias bibliográficas	169
Anexo 1	178

RESUMEN

En Uruguay, en los principales documentos que enmarcan el currículum para la educación básica, la educación emocional está siendo incorporada con la orientación hacia el logro de la motivación en el aprendizaje, el bienestar individual y la convivencia.

El Instituto Nacional de Evaluación Educativa, en 2017 y 2020 en las pruebas Aristas, ya evaluó las habilidades socioemocionales en educación primaria y secundaria. Al revisar el marco teórico a partir del cual se diseñó la evaluación, llama la atención que se adscribe a un enfoque mayormente psicologicista y que ésta se aborda por separado de la convivencia y participación como categorías principales de la formación ciudadana. Sin embargo, en relación a estas dimensiones, las filósofas Martha Nussbaum, Adela Cortina, María Codina y Helena Modzelewski sí conectan emociones y ciudadanía para el cultivo de un *ethos* democrático e igualitario.

Lo anterior movilizó este trabajo de investigación de carácter teórico documental. Con base en los evidentes puentes que realiza entre los conceptos de emociones y ciudadanía Martha Nussbaum, las nociones de ciudadanía y éticas de máximos y de mínimos conectadas por el concepto de *ética cordis* de Adela Cortina, y la propuesta de Lectura ecuánime de Helena Modzelewski, surge la idea de *educación de la tríada Emociones-Ética-Ciudadanía*, propuesta original de esta tesis.

La *tríada* es una propuesta de educación emocional a través de la consideración de *emociones políticas* que se experimentan en relación a personas o grupos de personas que comparten nuestro espacio público, concernientes a prejuicios o estereotipos sobre la identidad; estrechamente vinculada a la *ética cordis* como la motivación que hace posible que los mínimos éticos puedan ser tomados como propios para comprender y respetar éticas de máximos y con ello cultivar una *formación ciudadana* con énfasis en el cultivo de una *sensibilidad emocional hacia la diversidad*.

El análisis de los principales documentos del marco normativo de la educación uruguaya da cuenta de la preocupación por la pluralidad/diversidad, lo que permite concluir que es viable la incorporación de la tríada en la educación y su evaluación, a través de una categoría que se propone, *sensibilización hacia la pluralidad/diversidad*.

Palabras claves: Emociones políticas - Ética - Ciudadanía - Educación y evaluación emocional.

ABSTRACT

In the main documents that frame the Uruguayan curriculum for basic education, emotional education is being incorporated with the orientation towards achievement and motivation in learning, individual well-being and institutional coexistence.

The National Institute for Educational Evaluation (Uruguay), in 2017 and 2020, in the “Aristas” tests, has already evaluated socio-emotional skills in primary and secondary education. When reviewing the theoretical framework from which the evaluation was designed, it is noteworthy that it adheres to a mainly psychologist approach and that it is addressed separately from coexistence and participation as main categories of citizen education. However, in relation to these dimensions, the philosophers Martha Nussbaum, Adela Cortina, María Codina and Helena Modzelewski do connect emotions and citizenship for the cultivation of a democratic and egalitarian ethos.

The aforementioned facts motivated this research work, which is of documentary theoretical nature. Based on the evident bridges that Martha Nussbaum makes between the concepts of emotions and citizenship, the notions of citizenship and ethics of maximums and minimums connected by Adela Cortina's concept of *ethica cordis*, and Helena Modzelewski's proposal of Equable Reading, the idea arose of an education of the triad Emotions-Ethics-Citizenship, original proposal of this thesis.

The triad is a proposal for emotional education through the consideration of political emotions that are experienced in relation to people or groups of people who share our public space, concerning prejudices or stereotypes about identity; closely linked to *ethica cordis* as the motivation that makes it possible for ethical minimums to be taken as one's own in order to understand and respect maximum ethics and thereby cultivate civic education with emphasis on cultivating emotional sensitivity towards the diversity of a pluralistic society.

The analysis of the main documents of the Uruguayan normative framework of education accounts for the concern for plurality/diversity, which allows to conclude that the incorporation of the triad in Uruguayan education and evaluation is feasible, by means of a category that can be called sensitization towards plurality/diversity.

Keywords: Political emotions - Ethics - Citizenship - Emotional education and evaluation.

TABLA DE ABREVIATURAS

AGESIC - Agencia de Gobierno Electrónico y Sociedad de la Información y del Conocimiento

ANEP - Administración Nacional de Educación Pública

BID - Banco Interamericano de Desarrollo

CFE- Consejo de Formación en Educación

DGEIP - Dirección General de Educación Primaria

DGES - Dirección General de Educación Secundaria

DGETP -Dirección General de EducaciónTécnica Profesional

ECM - Educación para la Ciudadanía Mundial

HSE- Habilidades Socioemocionales

INEEd - Instituto Nacional de Evaluación Educativa

MCN - Marco Curricular Nacional

UNESCO - Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura

OI - Organismos Internacionales

OMS - Organización Mundial de la Salud

OCDE- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico

PISA- Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos

UNICEF- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia

INTRODUCCIÓN

a.-Tema de la investigación

El objeto de esta investigación es la aplicación del concepto de emociones políticas a los documentos normativos de la educación uruguaya y, además, la propuesta de un complemento al marco de la evaluación del Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEEd). Las emociones políticas son definidas por la filósofa estadounidense Martha Nussbaum (2014:14) como aquellas que “tienen como objeto la nación, los objetivos de la nación, las instituciones y los dirigentes de esta, su geografía, y la percepción de los conciudadanos como habitantes con los que se comparte un espacio público común”. Si bien la autora incluye en la definición diversos aspectos - entre ellos la nación, sus instituciones, y su geografía - como objetos de estas emociones, este trabajo se concentra en aquellas emociones que se experimentan hacia personas o grupos de personas con las que se comparte el espacio público, “en relación a estereotipos o prejuicios sobre la identidad”. (Modzelewski y Fernández, 2021b)

Es en el capítulo 3 de esta tesis, que se presenta *la educación de la tríada Emociones-Ética-Ciudadanía y su viabilidad en la normativa de la educación uruguaya*, corazón de la misma en cuanto al cumplimiento de sus objetivos. La conjunción de los elementos que componen la tríada surge de la sistematización de un marco teórico (capítulo 1) en torno a emociones políticas, ética de máximos, ética de mínimos, ética de la razón cordial, virtudes cordiales, ciudadanía cosmopolita y ciudadanía mundial que han desarrollado la ya mencionada Martha Nussbaum y las españolas Adela Cortina y María Codina, todas contemporáneas. La uruguaya Helena Modzelewski articula el pensamiento de Nussbaum y Cortina en una propuesta de aplicación al aula, que también consideraremos.

Del análisis de los diferentes documentos de la normativa de la educación uruguaya se concluye que es viable la aplicación de la tríada. En este trabajo, además de proponer su incorporación en la educación, se pretende complementar el marco del INEEEd para la operacionalización de una categoría que podría

ubicarse, en la evaluación de las habilidades socioemocionales, o en la evaluación de la convivencia y participación, vinculada al propósito de la educación de la tríada, que podría llamarse “sensibilización hacia *la pluralidad/diversidad*”.

La *pluralidad* en este trabajo se considera constituida por sistemas de creencias que conviven en una misma sociedad, y que implican lo valioso y lo bueno para la vida individual y/o colectiva, que equivale a lo que Adela Cortina denomina "éticas de máximos", como estilos de vida, etnias, religiones, cultura. La noción de *diversidad*, por su parte, se opta en esta tesis por aplicarla en relación a personas o grupos de personas que se diferencian por su sexo, edad, país de origen, color de piel, rasgos étnicos, apariencia física, así como aquellas que tienen diferentes capacidades intelectuales (bajas y altas) y emocionales, entre otras.

b.- Motivación de la elección del tema de investigación

El INEEd, desde el año 2016, es el organismo público autónomo e independiente que se encarga de las evaluaciones nacionales del sistema educativo. Surge así en su seno la propuesta Aristas, como nueva Evaluación Nacional de Logros Educativos que es definida por el organismo de la siguiente manera:

Es una evaluación del sistema educativo con carácter multidimensional, que no reduce la noción de calidad a los puntajes obtenidos por los estudiantes en evaluaciones estandarizadas externas. Esta evaluación considera los contextos en los que opera el sistema educativo y sostiene una preocupación por medir, describir y evaluar los distintos componentes -sean recursos, procesos o resultados- que hacen posible garantizar el derecho a la educación de los niños y adolescentes. (INEEd, 2017:13)

En este sentido, esta modalidad evaluativa proporciona información sobre los desempeños en lectura y matemática y, sobre aspectos relacionados al contexto familiar y el entorno escolar, las oportunidades de aprendizaje, la convivencia y la participación y, las habilidades socioemocionales.

Este organismo evaluador, en el año 2017, presentó el primer informe y, en 2020, el segundo informe, con los resultados de la evaluación de las habilidades

socioemocionales, así como de la convivencia y la participación (como categorías fundamentales de la formación ciudadana) en sexto año de educación primaria.

En el sitio web institucional del INEEEd están publicados los documentos¹, los informes de las evaluaciones y los respectivos marcos teóricos a partir de las cuales fueron diseñadas. Al revisar los mismos, llaman la atención dos aspectos importantes que movilizaron esta investigación: 1.- El marco conceptual y la evaluación de habilidades socioemocionales elaborada por el INEEEd se adscribe a un enfoque de las emociones mayormente psicologicista². 2.- Las habilidades socioemocionales se abordan por separado de la formación ciudadana, ambas dimensiones que las filósofas Martha Nussbaum y Adela Cortina conectan y muestran su potencialidad para contribuir a la construcción de una sociedad más justa, inclusiva e igualitaria, una sociedad abierta a la pluralidad.

Considerando que las evaluaciones marcan tendencias en los diseños curriculares, *el problema* se definió de la siguiente manera: *Si el INEEEd evalúa por separado las habilidades socioemocionales, y la convivencia y la participación como categorías de la formación ciudadana, se pierde una oportunidad importante para el cultivo de un ciudadano compasivo, al prescindir de la noción de emociones políticas y de ética cordis que conectaría ambas dimensiones, lo que podría ser un aporte para la educación y la evaluación en nuestro sistema educativo.*

Esta inquietud me llevó a presentar el concepto teórico “*Educación de la triada Emociones-Ética-Ciudadanía*” que surge con base en la propuesta de educación emocional, desde una perspectiva filosófica cognitivo-evaluadora³, que en nuestro país Helena Modzelewski propone a partir de la española Adela Cortina, y la estadounidense Martha Nussbaum. Además, el análisis de los principales documentos de la normativa de la educación uruguaya permitió cotejar

¹ Documentos publicados y disponibles en <https://www.ineed.edu.uy/nuestro-trabajo/publicaciones-del-ineed.html>

² Me refiero con "psicologicista" a los abordajes que toman como fundamento teórico autores que provienen de la psicología como campo disciplinar.

³ Nussbaum (2014:45) llama así, “cognitivo-evaluadora”, a su concepción, a veces más brevemente como "cognitiva" y agrega que, mediante el término cognitivo, se refiere a la recepción y al procesamiento de información.

que es viable su incorporación en los documentos curriculares así como en la evaluación.

Las siguientes *preguntas* guiaron los objetivos de esta investigación.

1. ¿Qué marcos teóricos conforman el diseño de la evaluación de habilidades socioemocionales y de la convivencia y participación, como categorías fundamentales de la formación ciudadana en nuestro país?
2. ¿De qué manera la perspectiva de emociones desde una mirada filosófica podría contribuir a la educación y cómo podría ser su respectiva evaluación?
3. ¿Hay lugar en el marco normativo vigente de la educación uruguaya para una educación de emociones desde esta perspectiva filosófica?

A partir de las preguntas, el objetivo general se formuló de la siguiente manera: *Sistematizar posibles aportes desde una mirada filosófica de las emociones, con lo que se pretende complementar al marco conceptual para la evaluación de habilidades socioemocionales del INEEd en estrecho vínculo con la formación en ciudadanía.*

Del mismo se desprenden los siguientes objetivos específicos:

1. Revisar los marcos conceptuales del INEEd tomados en cuenta para el diseño de la evaluación de las habilidades socioemocionales y de la convivencia y participación, como categorías fundamentales de la formación ciudadana en Educación Primaria en Uruguay, para constatar si el concepto Educación de la tríada Emociones-Ética-Ciudadanía puede resultar un aporte a las evaluaciones realizadas por el INEEd.
2. Investigar sustentos teóricos que subyacen a una perspectiva filosófica para fundamentar la *educación de la tríada Emociones-Ética-Ciudadanía* en Educación Primaria en Uruguay.
3. Cotejar si los principales documentos públicos del Marco Normativo de la Educación Uruguaya traen consigo, promueven o abren espacio para la incorporación de la educación de la tríada Emociones-Ética-Ciudadanía.
4. Contribuir al INEEd con un marco teórico desde la perspectiva filosófica de las emociones, con el objetivo de complementar el marco de la

evaluación y el diseño de una categoría vinculada al propósito de la educación de la tríada que podría llamarse “*sensibilización hacia la pluralidad/diversidad*”.

c.- Antecedentes de la investigación y fundamentación

En Uruguay, desde el año 2008, la educación emocional ha comenzado a incorporarse de forma explícita en los principales documentos que enmarcan el currículum⁴ para la educación primaria.

El Plan de Desarrollo Educativo 2020-2024 de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) instala la educación de habilidades socioemocionales como un nuevo saber a enseñar y aprender. Concretamente, lo hace en la Línea Estratégica (LE) N° 1, en la política educativa “*Mejora de la trayectoria de los estudiantes*” (ANEP, 2020:133) y, en la LE N° 2, en la política educativa “*Mejora de los aprendizajes en centros con niveles elevados de vulnerabilidad educativa y social*” (ANEP, 2020:136).

Así, a través de políticas focalizadas se propone mejorar, diseñar planes formativos, ejecutar y acompañar pedagógicamente la enseñanza y el aprendizaje de la lengua, la matemática, las habilidades socioemocionales y el pensamiento científico en 1°, 2° y 6^{os} en escuelas públicas con mayores niveles de vulnerabilidad social y educativa y también, la enseñanza de la lectura, la matemática, las habilidades socioemocionales y la ciudadanía digital en los grados

⁴ Alicia de Alba (1998) expresa que por currículum se entiende a la síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta político-educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios, aunque algunos tienden a ser dominantes o hegemónicos, y otros tienden a oponerse y resistirse a tal dominación o hegemonía; síntesis a la cual se arriba a través de múltiples mecanismos de negociación e imposición social.

⁵ Esto es así porque es una política focalizada. Las políticas focalizadas (ANEP:2020) son propuestas que apuntan a una población específica que amerita un abordaje diferenciado como un conjunto de estrategias destinadas a mejorar algún aspecto de la vida social, en este caso, de su formación. Son ejemplos de políticas sociales focalizadas las Asignaciones Familiares, o la Tarjeta Uruguay Social y son ejemplos de políticas educativas focalizadas en la órbita de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) la creación de las Escuelas de Tiempo Completo o las acciones desarrolladas a partir de las escuelas APRENDER.

de 1° a 3° en centros de Educación Media Básica con elevados niveles de vulnerabilidad educativa y social y repetición, con foco en los quintiles⁶ 1 y 2.

El Plan 2020-2024 reconoce que la educación socioemocional entendida *como capacidad para socializar* es importante desarrollarla desde el nivel inicial.

Al respecto expresa:

Los primeros años tienen fundamental importancia en la vida de una persona, por lo que las políticas públicas deben contribuir a que todos los individuos transiten esta etapa en condiciones de bienestar, sabedores de que en esos primeros años el niño vive un fuerte desarrollo en tres dimensiones estrechamente vinculadas: el crecimiento (estatura, peso, estado nutricional), el desarrollo socioemocional (capacidad para socializar) y el desarrollo cognitivo (desde la adquisición del lenguaje hasta las destrezas de lectura y escritura). Por ello, es significativo propiciar la consolidación de políticas que acompañen y apunten a la generación de nuevas y mayores oportunidades para que los niños logren un buen estado nutricional y desarrollen al máximo sus potencialidades cognitivas y socioemocionales. (ANEP, 2020:153)

Recientemente, en agosto del 2022, en relación a la LE N° 3 del Plan Educativo, Transformación curricular integral⁷, la ANEP, presenta el Marco Curricular Nacional y define diez competencias como metas de aprendizaje que los estudiantes tendrán que desarrollar durante el tránsito por la educación obligatoria. En el grupo de competencias referidas al *Relacionamiento y Acción* propone la competencia intrapersonal, la competencia en iniciativa y orientación a la acción, la competencia en relación con los otros y la competencia en ciudadanía local, global y digital. Así presentadas, el MCN propone el desarrollo de la competencia emocional y la competencia en ciudadanía por separado. Como se verá (capítulo 3) en atención a estas competencias, a través de la educación de la tríada se propone que el desarrollo de lo emocional y la ciudadanía sean trabajados en vínculo estrecho.

⁶ Según el INEEd, este concepto refiere al quintil en que se encuentra clasificado el hogar de cada niño o adolescente, de acuerdo a sus ingresos per cápita. Los hogares se ordenan de menor a mayor de acuerdo a sus ingresos per cápita con valor locativo deflactados. Se clasifican en cinco grupos de igual magnitud (quintiles). En el quintil 1 y 2 están los hogares más pobres. <https://www.ineed.edu.uy/archivosmirador/Quintiles.pdf>

⁷ La transformación incorpora una nueva ecología curricular compuesta por el Marco Curricular Nacional, las Progresiones de Aprendizaje, el Plan de estudios de Educación Básica Integrada y los nuevos espacios y unidades curriculares.

Esta perspectiva de educación emocional que está permeando los principales documentos de la normativa de la educación uruguaya se ha promovido con base en los resultados de las pruebas Aristas (INEEd, 2017 y 2020) sobre la evaluación de habilidades socioemocionales. El informe de 2017 de los resultados de la evaluación de las habilidades socioemocionales en sexto de educación primaria, muestra una relación directa entre el abordaje de las habilidades socioemocionales, el éxito académico de los estudiantes y la mejora del clima escolar. Al respecto expresa:

Según los datos obtenidos, las habilidades socioemocionales se asocian con algunas conductas académicas como las ausencias o llegadas tarde[...]son mayores las habilidades en estudiantes que reportan no haber llegado tarde a clase en las últimas dos semanas frente a los que llegaron al menos dos veces tarde. Se observa una tendencia clara en la relación entre habilidades socioemocionales y algunos indicadores de bienestar estudiantil en la escuela: mayores niveles de conexión afectiva con el centro; la percepción del vínculo con el maestro y con los compañeros de clase se asocian a mayores promedios en las habilidades socioemocionales. (Aristas, 2017:88)

En una evaluación más reciente, el INEEEd encuentra una importante inequidad en las habilidades socioemocionales, ya que en los contextos más vulnerables se encuentran niños con menor desempeño tanto en habilidades intrapersonales como interpersonales. El informe concluye sobre estas dimensiones que

En las habilidades interpersonales, la edad no incide en el resultado, manteniéndose el efecto del sexo (a favor de las niñas) y del contexto socioeconómico y cultural de la escuela (los valores obtenidos son mayores en los contextos medios, favorables y muy favorables). Las habilidades intrapersonales, en todos los niños, se incrementan en promedio a medida que aumenta el contexto socioeconómico y cultural del centro. No se observan diferencias en los resultados de las niñas de diferentes contextos, pero sí entre los varones, siendo mayores los resultados obtenidos por los que asisten a centros de contextos muy favorables en contraposición con quienes asisten a centros de contexto muy desfavorable. Todos los estudiantes con al menos un año de rezago presentan menores valores promedios en todas las habilidades socioemocionales evaluadas que quienes cursan en edad teórica. Los menores valores se presentan en las habilidades interpersonales y motivación y regulación. No se observan diferencias en el desarrollo de habilidades socioemocionales entre niños de la capital y del interior del país. (INEEd, Aristas, 2020:154)

Con base en estos resultados, el INEEd sostiene que es pertinente seguir avanzando en la educación de habilidades socioemocionales para lograr el bienestar de los estudiantes y la mejora del clima de convivencia en los centros, así como en los resultados de los aprendizajes.

Esta posición que mantiene el INEEd permite afirmar que las evaluaciones marcan tendencias y las habilidades socioemocionales ya tienen un espacio en los documentos normativos de la educación uruguaya. Este acontecimiento constituye un aliciente para abogar por la inclusión de las emociones políticas que tienen un propósito diferente a las primeras.

Como estado de la cuestión sobre la educación socioemocional, el *Marco de habilidades socioemocionales (2018a)* elaborado por el INEEd para diseñar su evaluación es el documento más significativo. En él expresa que sobre la evaluación y educación de habilidades socioemocionales son escasos los antecedentes en Uruguay y que para construir el marco debió revisar diferentes teorías sobre inteligencia emocional, taxonomías y experiencias de evaluación a nivel regional e internacional (como se verá en el capítulo 2 de esta tesis), así como algunas investigaciones uruguayas sobre las habilidades socioemocionales (2018a:38-39) de alto alcance sobre actitudes emocionales y cognitivas como la motivación, la autorregulación metacognitiva, la regulación emocional realizadas en el contexto de la educación media, media superior y universitaria de nuestro país.

Sobre esta perspectiva psicologicista de la educación emocional hay algunos trabajos de investigación en la base de datos de la Biblioteca de la Universidad de la República (BiUR) de los cuales destaco algunas tesis y monografías por su investigación sobre el impacto de la educación emocional en el desarrollo integral de las y los niños en educación inicial y primaria, que es el nivel educativo de mi interés. Son ejemplos, las tesis de grado de la Facultad de Psicología de Julia Clavero (2016), Julieta Leonardi (2015); monografías de Florencia Hernández (2015) y Marcela Muslera (2015). Al revisar los marcos teóricos de estos trabajos se encuentra que en el contexto uruguayo se maneja una amplia gama de autores como Ro Agirrezabala y Ane Etxeberri (2008),

Amei-Waece (2008), Rafael Bisquerra y Eduard Punset (2015), Paul Ekman (1975), Enrique Fernández-Abascal (2009), Hodward Gadgner (1995), Daniel Goleman (2000), Carrol Izard (1971), Élia López-Cassà (2007), Peter Salovey y John Mayer (1997), Seligman y Csikszentmihalyi (2017) entre otros. También en nuestro país en la educación emocional se maneja una variedad de técnicas como Mindfulness y Yoga y recursos como el arte, la actividad coral, la literatura y las películas para trabajar las habilidades socioemocionales.

Cabe destacar dentro de los antecedentes, que hay en curso investigaciones longitudinales de habilidades socioemocionales institucionalizadas por la ANEP, como el Inventario de Desarrollo Infantil⁸ (INDI) y el Programa de Intervención en Convivencia Adolescente⁹ (PICA).

Otro antecedente relevante en torno a las habilidades socioemocionales lo constituye el trabajo de consultoría realizado para el área de Formación de Ceibal por Eugenia Panizza y Fiorella Ferrando¹⁰ (2021) bajo el nombre “*Revisión y sistematización de modelos en Habilidades Socioemocionales*”. Esta sistematización fue realizada en profundidad en un total de 53 casos sobre 1681 depurados (en inglés y español) en la etapa de elegibilidad. Las autoras concluyen sobre las habilidades socioemocionales que:

Se identificaron cinco grandes núcleos conceptuales, donde se pueden agrupar los diferentes estudios relevados en revistas científicas a nivel regional e internacional: a.- Inteligencia emocional. b.- Habilidades socioemocionales. c.- Competencias emocionales. d.- Conocimiento de sí y bienestar. e.- Habilidades para la convivencia. 2.- A nivel regional e internacional, los marcos utilizados con mayor frecuencia son el de Inteligencia emocional en primer lugar y Habilidades socioemocionales en

⁸ El Inventario de Desarrollo Infantil (INDI) es un instrumento que evalúa la disposición para la escolarización del niño en los Niveles 3, 4 y 5 de Educación Inicial. Se aplica desde 2016 a todos los niños de educación inicial con énfasis en el desarrollo cognitivo; desarrollo motor; desarrollo socioemocional y la disposición para la escolarización, así como la influencia parental en el éxito de la adquisición de la lectoescritura en educación primaria. Actualmente, se analizan los resultados obtenidos para brindar aportes para el diseño de intervenciones pedagógicas y socioemocionales. Colaboran Facultad de Psicología; CSIC; ANII; CEIP; CODICEN; MSP. Por más información <https://indi.psico.edu.uy/>

⁹ El Programa de Intervención en Convivencia Adolescente (PICA) ofrece herramientas didácticas para educadores, con el objetivo de promover el desarrollo de habilidades socioemocionales en sus estudiantes y facilitar la convivencia en las interacciones cotidianas en el centro educativo y en la comunidad. Sitio Web <https://picauruguay.wordpress.com/>

¹⁰ Estas investigadoras participaron en el equipo técnico conformado por el INEED para la elaboración del Marco de Habilidades Socioemocionales, 2014-2017.

segundo lugar. Esta tendencia puede responder a diferentes aspectos. El marco de Inteligencia emocional se ha consolidado desde hace un par de décadas, a partir de los trabajos desarrollados por Mayer y Salovey y Goleman. Presenta, a su vez, un gran desarrollo de instrumentos de evaluación, con una operacionalización clara y accesible para los equipos educativos que deseen incorporarlos en su propuesta.[...]Por otro lado, el modelo de Habilidades socioemocionales es el que se viene consolidando a nivel internacional, principalmente a través de organismos internacionales como la OECD en las pruebas PISA (OECD, 2019). Es un modelo que si bien no presenta una operacionalización tan definida, permite englobar habilidades de carácter individual (como la regulación emocional, la autorregulación metacognitiva, entre otras), así como de carácter colectivo (trabajo colaborativo, prosocialidad, etc.).[...] (2021: 34)

Sobre las emociones políticas existe una amplia producción académica (desarrollada en el capítulo 1 de esta tesis) que me permitió proponer la tríada Emociones-Ética-Ciudadanía. Las principales referentes teóricas a nivel internacional¹¹ sobre este tema son las filósofas Martha Nussbaum, Adela Cortina y, en nuestro país, Helena Modzelewski. Nussbaum da una definición explícita a la expresión *emociones políticas*, y Cortina proporciona un lugar destacado a las emociones en su filosofía política. Modzelewski elaboró a partir de sus aportes una sólida propuesta pedagógica para la educación emocional, en contextos formales y no formales, basada en la autorreflexión como principal componente.

Si bien en el portal Timbó FOCO¹² se relevaron algunas publicaciones académicas sobre las emociones políticas (Bula, 2008; Cantillo & Canal, 2017; Gil 2016; Novales-Alquézar, 2016; Saenz, 2017) en relación a la vida pública y el fomento de sociedades democráticas y pluralistas; cabe destacar que en nuestro país se está realizando una amplia producción a través de Helena Modzelewski y participantes de la línea de investigación “*Emociones, Narraciones y Ciudadanía*”¹³ que la misma dirige en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Udelar, y del que he formado parte desde 2019. El propósito de

¹¹ También son referentes en este tema Robert Solomon (2007) y Victoria Camps (2011)

¹² Este portal público accesible a todos los ciudadanos uruguayos permite el acceso a las publicaciones indexadas de las principales colecciones internacionales: <https://foco.timbo.org.uy/>

¹³ El grupo de investigación, que coordina la Dra. Modzelewski, “*Emociones, narraciones y ciudadanía*” de la Universidad de la República está inscripto en la Comisión Sectorial de Investigación Científica, CSIC-Udelar, como Grupo Autoidentificado N° 883347. Más información en sitio web <https://emocionesnarracionesciudadania.wordpress.com/blog/>

este grupo se focaliza en promover la importancia de las emociones políticas o públicas para el desarrollo del ciudadano de las sociedades democráticas, y las narraciones como su principal herramienta.

En relación a este trabajo de tesis serán fuentes de consulta los dos libros de Modzelewski *Emociones, educación y democracia: una proyección de la teoría de las emociones de Martha Nussbaum (2017a)* y *Lectores Ecuánimes. Una educación en ciudadanía a través de las narraciones y emociones (2021a)*, así como el artículo de Laura Suárez (2019) *La educación emocional en el marco normativo vigente para la escuela uruguaya*. Este artículo es importante para este trabajo porque, en una época anterior al comienzo del interés en la educación emocional en el país, su autora procuró analizar su posible espacio en la normativa educativa. Básicamente, la idea de impulsar la viabilidad de la educación de la tríada Emociones-Ética-Ciudadanía en la normativa educativa (desarrollada en el apartado 3.2 de esta tesis) es una ampliación/actualización del trabajo iniciado por Suárez.

Otra publicación del grupo “*Emociones, narraciones y ciudadanía*” a destacar como antecedente e insumo para este trabajo lo constituye el trabajo de consultoría solicitado por Ceibal en 2021 para contribuir a la noción de bienestar digital, que resultó en el diseño de un material para divulgación entre docentes intitulado *Emociones políticas y bienestar digital. Un aporte a la educación de la ciudadanía digital desde el grupo Emociones, narraciones y ciudadanía de la Universidad de la República*, coordinado por Modzelewski. Aquí se desarrolla la idea de que las emociones políticas están muy alineadas con el propósito de la formación de ciudadanos digitales responsables, críticos, creativos y participativos.

A modo de síntesis, los antecedentes revisados en torno a la educación y a la evaluación emocional en nuestro país revelan que existen profusos antecedentes desde una perspectiva psicologicista. Si bien esta perspectiva ha merecido la atención de los diseñadores de políticas educativas, se prescinde allí de la noción de emociones políticas. La perspectiva de educación de emociones desde una mirada filosófica, que se presenta en el capítulo 3, aportaría a la formación de

ciudadanos para una democracia¹⁴ no discriminatoria¹⁵, igualitaria, inclusiva y justa.

d.- Metodología de la investigación y organización de la tesis

Este trabajo de investigación se inscribe dentro de la filosofía, en la rama de la filosofía práctica (Barceló, 2018), considerando que en la propuesta de la educación de la tríada Emociones-Ética-Ciudadanía se materializan teorizaciones desde el campo de la filosofía en el terreno de lo educativo, y al mismo tiempo se someten las prácticas y políticas educativas actuales o en curso a una reflexión sobre lo que ellas son y lo que deberían ser. De esta forma los campos de la filosofía y de la educación se retroalimentan.

La investigación que aquí se presenta tuvo dos etapas fundamentales; ambas consistieron en un proceso de análisis y su consecuente síntesis. La primera etapa a partir de un marco teórico, y la segunda a partir de los principales

¹⁴ Modzelewski (2021a:11) refiere a la democracia según la caracteriza Adela Cortina, no meramente como una forma política, sino como estilo de vida que consiste en la convivencia pacífica en una sociedad pluralista donde se superpone una variedad de “éticas de máximos”, entendidas como las diferentes formas de buscar el sentido de la vida y la felicidad. En una democracia pluralista todas las voces de todos sus participantes, con sus razones y padecimientos, son dignas de ser escuchadas. Una formación para una ciudadanía democrática y plural apunta a la construcción de un *ethos* (o trasfondo valorativo, etimológicamente proveniente del griego “hábito” o “costumbre”) equitativo, igualitario, justo, solidario, inclusivo, no discriminatorio entre los conciudadanos. Una educación en ciudadanía, desde una perspectiva filosófica, tiene que proporcionar mecanismos como el diálogo para que el otro no sea visto como extraño, estúpido o antagónico, sino como otro que, simplemente, tiene otro punto de vista y por lo tanto, debe ser respetado.

¹⁵ Por dicriminación adhiero a lo formulado en la Ley N° 17817 del 6 de setiembre de 2004. El texto de esta ley puede consultarse en <http://www.impo.com.uy/bases/leyes/17817-2004> . Al respecto, Modzelewski (2021a) expresa que la ley identifica claramente los elementos que son normalmente objeto de discriminación como raza, color de piel, religión, origen nacional o étnico, discapacidad, aspecto estético, género, orientación e identidad sexual, pero, omite otros importantes como el color del cabello o la práctica de determinados deportes de elite, entre más preferencias. Agrega, “Obsérvese que el objeto de la discriminación no suele ser un simple elemento accesorio en la vida de una persona, sino una característica que define su identidad, y es así que la discriminación va al corazón de la persona como tal[...] Existe un trasfondo de creencias y valores, muy entrelazado con las emociones en relación con lo que nos provoca vergüenza, rechazo, orgullo o atracción, y marcado por una trayectoria histórica que determina qué características de nuestros conciudadanos suscitan uno u otro tipo de emoción” (Modzelewski 2021a:25). La educación de emociones que se sustenta desde esta perspectiva apunta a derribar esas creencias y valores discriminatorios hacia los conciudadanos por todas estas condiciones que definen su identidad.

documentos de la normativa de la educación uruguaya. Para la creación del constructo que llamo *Educación de la tríada Emociones-Ética-Ciudadanía* hubo un análisis de las principales obras de las filósofas Martha Nussbaum, María Codina, Adela Cortina y Helena Modzelewski. Para concluir sobre la viabilidad de la tríada en la educación y en la evaluación se cotejaron los documentos de la normativa uruguaya para verificar si traen consigo o dan lugar a los diferentes componentes de la tríada Emociones-Ética-Ciudadanía.

A continuación se presentan los capítulos que conforman esta tesis en combinación con las fuentes utilizadas para el desarrollo de su contenido.

En el capítulo 1, *Marco teórico*, me remití a la revisión de fuentes de las filósofas Martha Nussbaum, María Codina y Adela Cortina para proponer la tríada Emociones-Ética-Ciudadanía. De la norteamericana Martha Nussbaum, revisé *Las emociones políticas. ¿Por qué el amor es importante para la justicia?*(2014); *Paisajes del pensamiento. La inteligencia de las emociones* (2008) y *El cultivo de la humanidad. Una defensa clásica de la reforma en la educación liberal* (2005). De la española Adela Cortina, me concentré en *Ciudadanos del mundo: Hacia una teoría de la ciudadanía* (1997a); *El mundo de los valores. Ética y educación* (1997b) y *Ética de la razón cordial. Educar en ciudadanía en el siglo XXI* (2007). Las obras fueron seleccionadas por tratarse de los sitios donde estas autoras han desarrollado los aspectos de sus teorías que brindan más claros elementos para este trabajo sobre la inclusión de las emociones en la formación en ciudadanía. Se complementan y amplían las diferentes articulaciones de los elementos de la tríada, especialmente entre Ética y emociones con la lista de virtudes cordiales de María José Codina con base en su tesis doctoral *Neuroeducación en virtudes cordiales. Una propuesta a partir de la neuroeducación y la ética discursiva cordial* (2014). Por último, de Helena Modzelewski tomé *Emociones, educación y democracia: una proyección de la teoría de las emociones de Martha Nussbaum* (2017a) y *Lectores Ecuánimes. Una educación en ciudadanía a través de las narraciones y emociones* (2021a), sus dos libros donde propone la conexión que me convoca.

En el capítulo 2, *La evaluación de las habilidades socioemocionales y la formación ciudadana en sexto año de educación primaria*, analicé los marcos diseñados para ambas dimensiones para constatar si la Educación de la tríada Emociones-Ética-Ciudadanía puede resultar un aporte a la educación y a la evaluación de emociones y ciudadanía. Para el análisis del primero la fuente principal fue el *Marco de habilidades socioemocionales en sexto de educación primaria (INEEd, 2018)* y, para el segundo, la fuente principal fue el *Marco de convivencia y participación en sexto de educación primaria (INEEd, 2018)*.

En el capítulo 3, *La propuesta de la tríada Emociones-Ética-Ciudadanía y su viabilidad en la educación nacional*, a partir de la sistematización realizada en el capítulo 1, presento la tríada que se fundamenta en la articulación de algunos elementos que componen los conceptos que trabajan Nussbaum, Cortina, Codina y Modzelewski.

En este mismo capítulo, a través del análisis de los principales documentos que enmarcan el currículo, recuperé aquellas prescripciones que dan lugar o promueven los diferentes componentes de la tríada Emociones-Ética-Ciudadanía para constatar su viabilidad en la educación y en la evaluación. Para ello revisé la Ley General de Educación N° 18437 (2008), El Plan de Desarrollo Educativo de la ANEP (2020) y el Marco Curricular Nacional (2022).

La tesis se completa con un apartado de ideas sobre cómo podría ser la evaluación de la perspectiva de emociones que se presenta y conclusiones en torno a las preguntas de investigación formuladas al inicio de este trabajo.

Capítulo 1. Marco teórico

En la Introducción se señaló que la educación emocional ha recibido la atención en la evaluación y en las prescripciones del marco normativo de la educación uruguaya desde un paradigma mayormente psicologicista. Este trabajo pretende promover la misma consideración respecto a la noción de emociones según se plantea desde el paradigma filosófico ya que esta propuesta de educación emocional favorece el desarrollo de objetivos diferentes a la primera. La educación emocional basada en marcos conceptuales provenientes de la psicología y taxonomías de habilidades socioemocionales elaboradas por los Organismos Internacionales (desarrollado en capítulo 2) buscan el mejoramiento del desempeño académico, el desarrollo de conductas prosociales, el bienestar individual a lo largo de la vida y en el ámbito laboral, así como la convivencia en los centros educativos.

La concepción de emociones que sustentan Martha Nussbaum, Adela Cortina y Helena Modzelewski, basada en el marco filosófico “cognitivo evaluativo”, apunta al cultivo de un ciudadano compasivo y a construir una sociedad democrática y pluralista. Este enfoque de emociones además merece atención porque al enfatizar que son íntegramente cognitivas, su educación se promueve desde el interior de las personas a través de la capacidad de autorreflexión (Modzelewski, 2017 y 2021a) y no por imposición o imperativo de cuáles emociones son más convenientes para determinada situación o contexto.

La educación de la tríada Emociones-Ética-Ciudadanía que se propone en el capítulo 3, surge de la síntesis del marco teórico que aquí se presenta en torno a los tres conceptos que la componen y tiene el objetivo concreto de *sensibilizar emocionalmente a las personas hacia la diversidad de una sociedad pluralista para cultivar una convivencia no discriminatoria, inclusiva, igualitaria y justa.*

A continuación, se sistematizan para la propuesta de la tríada elementos teóricos que surgen del análisis de las principales obras de Nussbaum y Cortina sobre emociones políticas, ciudadanía cosmopolita, ciudadanía mundial, ética de máximos, ética de mínimos, ética de la razón cordial, así como las virtudes

cordiales de María Codina para fundamentar a partir de evidentes articulaciones (apartados 3.1.1, 3.1.2, 3.1.3.) el constructo Emociones-Ética-Ciudadanía. De los aportes de Helena Modzelewski se sistematizan elementos de su propuesta de Lectura ecuánime para el abordaje de la tríada en el aula (apartado 3.1.4.).

1.1. Las emociones desde una perspectiva filosófica

1.1.1. Las emociones políticas

Las emociones políticas son definidas por Nussbaum (2014:14) como aquellas que “tienen como objeto la nación, los objetivos de la nación, las instituciones y los dirigentes de esta, su geografía, y la percepción de los conciudadanos como habitantes con los que se comparte un espacio público común”.

En la entrevista realizada por Modzelewski a Nussbaum, esta última destaca

Sí, pero aquí hay dos proyectos. Por una parte está el fomento de la cultura política de una buena sociedad. El otro proyecto es acerca de la vida personal. Por supuesto que ambos pueden superponerse, o al menos eso se espera. (Modzelewski, 2012b: 320)

Aquí claramente se entrelee que el primer proyecto de emociones que menciona Nussbaum está fundamentado desde el campo de la filosofía, y el otro desde la psicología. Las emociones que se experimentan, sean del grupo de las emociones políticas o particulares en general, llevan el mismo nombre en ambos proyectos. Experimentamos, en un sentido político o en un sentido particular, el amor, la compasión, la gratitud, el odio, el asco, la vergüenza, la envidia, entre muchísimas más emociones. La diferencia esencial entre los proyectos de emociones está en su *objetivo* y en su *objeto*.

Las emociones políticas definidas por Nussbaum, tienen como *objeto*, por un lado, a la nación, sus objetivos y las instituciones que la componen y, por otro lado, a las personas en su condición de tales o como grupos de personas.

Modzelewski ha dedicado especial atención a las emociones que corresponden a esta última subclasificación de las emociones políticas, es decir, a las emociones sobre la percepción de los conciudadanos en relación a estereotipos o prejuicios identitarios (Modzelewski y Fernández, 2021b) y las denomina como emociones que abren o cierran las fronteras del yo (2017a: 291) y acercan (o no) a los ciudadanos.

Respecto al *objetivo* de estas emociones, Nussbaum (2014:143-168) señala que pueden ser beneficiosas para lograr una sociedad más justa en búsqueda de la igualdad humana en lo racial, social, físico, entre otras, así como la inclusión de grupos estigmatizados, y la adecuada distribución de recursos y discriminación positiva (o acción afirmativa) orientada a las minorías.

Para Modzelewski estas emociones tienen por objetivo “ampliar la racionalidad pública, conformar una sociedad más igualitaria, una sociedad democrática donde la imaginación abrace al diferente, que se tengan en cuenta las emociones del prójimo y sea viable una convivencia más tolerante y menos violenta y discriminatoria.” (2017a: 130)

Modzelewski (2017a) halla que las diferentes teorizaciones sobre emociones que desarrollaron académicos de la filosofía y científicos del campo de la psicología pueden organizarse en torno a dos componentes: el fisiológico y el cognitivo. Así identifica cuatro grandes grupos de emociones: 1.-Emociones íntegramente fisiológicas. 2.-Emociones predominantemente fisiológicas con un importante componente cognitivo. 3.-Emociones predominantemente cognitivas con intervención de aspectos fisiológicos. 4.- Emociones íntegramente cognitivas. La investigadora ubica la teoría de las emociones políticas de Nussbaum en la vertiente de las emociones categorizadas como “íntegramente cognitivas” y esto hace posible encontrarles utilidad tanto para la ampliación de la racionalidad pública como para la conformación de una sociedad más igualitaria.

En el siguiente cuadro, siguiendo a Modzelewski se presentan sucintamente las cuatro grandes vertientes que organizan halla que las diferentes teorizaciones sobre emociones que desarrollaron académicos de la filosofía y

científicos del campo de la psicología pueden organizarse en torno a dos componentes: el fisiológico y el cognitivo.

Cuadro N° 1. Diferentes vertientes y conceptualizaciones sobre emociones.

EMOCIONES ÍNTEGRAMENTE FISIOLÓGICAS	EMOCIONES PREDOMINANTEMENTE FISIOLÓGICAS CON UN IMPORTANTE COMPONENTE COGNITIVO	EMOCIONES PREDOMINANTEMENTE COGNITIVAS CON INTERVENCIÓN DE ASPECTOS FISIOLÓGICOS	EMOCIONES ÍNTEGRAMENTE COGNITIVAS
<p>Williams James (1884)</p> <p>Robert Zajonc (1980)</p> <p>Paul Ekman (1973)</p>	<p>Antonio Damasio (2008)</p> <p>Joseph LeDoux (1996)</p> <p>Jaak Panksepp (1998)</p>	<p>Magda Arnold (1960)</p> <p>Stanley Schachter y Jerome Singer (1962)</p>	<p>Robert Solomon (1980)</p> <p>Jerome Neu (2000)</p> <p>Martha. Nussbaum (2008)</p>
<p>Las emociones obedecen a procesos de base química y fisiológica y pasan por alto el rol de las interpretaciones llevadas a cabo por el sujeto acerca de lo que sucede en el mundo.</p>	<p>La base de las emociones viene dada por nuestra estructura genética y fisiológica pero también, ciertos aspectos emocionales se construyen cognitivamente.</p> <p>El cerebro humano, integrando las emociones básicas 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</p>	<p>Defensores de la <i>teoría de la valoración</i> que asignan un rol central a la cognición en la producción de emociones.</p> <p>Las emociones son como una tendencia sentida hacia algo, valorado intuitivamente como bueno o beneficioso, o el alejamiento de algo valorado intuitivamente como malo o dañino.</p>	<p>Con base en los antiguos estoicos identifican a las emociones con juicios.</p> <p>Las emociones son un tipo de cogniciones en sí mismas, no cogniciones que subyacen a las emociones.</p> <p>Las emociones son para esta vertiente una “respuesta inteligente a la percepción del valor” (Nussbaum, 2008:21)</p> <p>Como juicios o como creencias pueden ser</p>

	o la compasión. Las emociones secundarias son específicamente humanas, porque no serían posibles sin pasar por el filtro de la cognición.		consideradas como parte del sistema del razonamiento ético.
La educabilidad pasa por la decisión de disponer <i>mi cuerpo</i> de una manera para provocar o favorecer fisiológicamente una determinada emoción precedida por una suerte de <i>deliberación racional</i> que indica que deseo un determinado cambio en mi estado emocional.		La educabilidad requiere identificar y <i>reflexionar</i> sobre <i>el juicio</i> que constituye una emoción para ser capaz de trabajar sobre ella.	

Fuente: Elaboración propia a partir de Modzelewski 2017 y 2021a.

Modzelewski encuentra que en todas estas vertientes, la autorreflexión es el elemento que posibilita la regulación emocional o la metaemoción (emoción sobre una emoción). El primer requisito que se observa para lograrlo es desarrollar una autoconciencia de la emoción que se está teniendo y una idea de la emoción que se quisiera tener.

La profusa defensa de Nussbaum sobre la racionalidad y el carácter “cognitivo evaluativo” de las emociones es lo que ha posibilitado que estas sean consideradas como un medio para la deliberación pública con el fin de cultivar la ciudadanía democrática. Sobre el carácter cognitivo explica Nussbaum (2014:45) que no quiere decir “nada más que referente a recibir y procesar información”. Modzelewski amplía y complementa la teoría de Nussbaum a través del proceso de autorreflexión emocional (desarrollado en apartado 1.4) para posibilitar el cultivo de un *ethos*¹⁶ igualitario y democrático.

¹⁶Entiendo *ethos* como un trasfondo de valores, actitudes y creencias que subyacen a un determinado colectivo social y generan determinadas prácticas (Bourdieu, 1963, 1979, 1995; Goffman, 1971, 1996; Weber, 1995, 1998).

En una versión muy resumida, la teoría “neo-estoica” de Nussbaum toma de los estoicos la idea de emoción-juicio pero se separa de la apuesta de éstos respecto a mantenerlas al margen o la eliminación de este tipo de juicios de la vida, y lo complementa con la eudaimonia¹⁷ aristotélica, lo que significa que las emociones son entendidas como creencias, juicios, pensamientos evaluativos, fuertemente investidas del valor que las personas le dan al objeto, por lo que, es urgente atenderlas ya que son una parte constitutiva para el florecimiento de la vida humana.

Nussbaum da cuenta de su noción de emociones en *Justicia Poética* (1997), *Paisajes del pensamiento* (2008) y en *Emociones Políticas* (2014), de las siguientes formas:

Las emociones están estrechamente relacionadas con los juicios (en algunos casos, que son idénticas a ellos). Así que la falta de juicio no es el problema. El problema es que los juicios son falsos [para los estoicos], y lo son porque atribuyen gran valor a personas y acontecimientos externos que no están bajo el control de la virtud ni la voluntad racional de la persona. Son manifestaciones, pues, de las limitaciones y vulnerabilidad de la persona. (Nussbaum, 1997: 88)

Las emociones son una forma de juicio valorativo que atribuye a ciertas cosas y personas fuera del control del ser humano una gran importancia para el florecimiento del mismo. De esta manera, las emociones son efectivamente un reconocimiento de nuestras necesidades y de nuestra falta de autosuficiencia. (2008:44)

Hablaré en todo momento de “pensamientos”, más que de “juicios”, para recalcar el hecho de que la mayor parte de las emociones animales y muchas de las humanas implican una combinación o una predicación (de un objeto o situación con la idea de “bueno” o “malo”) sin pasar por proposiciones que tengan una formulación lingüística. (2014:175)

Las emociones le dan importancia a los bienes externos, es decir, combinan un objeto con una idea, por lo tanto en ocasiones pueden estar fundamentadas en creencias internalizadas de forma irreflexiva. Así, las

¹⁷ Decir que las emociones son eudaimónicas, significa que son juicios cargados de valor. El concepto implica que el objeto hacia quien van dirigidas se encuentran dentro de los objetivos o motivaciones de una persona, pero también responden una jerarquización de éstos, así como el reconocimiento de su vulnerabilidad. La eudaimonía está ligada a la idea de felicidad o bienestar.

emociones se presentan como juicios falsos. En otras palabras, desde esta perspectiva, al enfatizar que las emociones son creencias internalizadas, ellas se pueden asentar o desmantelar a través de un proceso reflexivo sobre las ideas que las sostienen.

La filósofa estadounidense ha dedicado especial atención a oponer razones a los adversarios a la consideración de las emociones como: a.- “fuerzas ciegas”; b.- como manifestación de una vida humana incompleta; c.- como pertenecientes al reino del mundo privado y, d.- como una manifestación de una visión egoísta e individualista del ser. Nussbaum en sus diferentes publicaciones se extiende en argumentaciones en defensa del énfasis de las emociones como íntegramente cognitivas y, con esto, abre la posibilidad de usarlas en la formación de ciudadanos para una sociedad justa. Sostiene que la forma de acercar personas alejadas de nuestro círculo será a través de las narraciones y la capacidad de imaginación que ellas nos provocan.

La autora -ante la consideración de las emociones “*como fuerzas ciegas*”- opone para desestimarla cinco argumentos: 1.- las emociones se dirigen a un objeto, 2.- se fundamentan en creencias, 3.- son eudaimonistas, 4.- pueden originarse en instancias no evidentes de la historia del sujeto, y 5.- no necesariamente se expresan en lenguaje.

Respecto al punto uno, *las emociones se dirigen a un objeto*, dice Nussbaum (2008: 49) “elimínese el objeto y la emoción se convertirá en un mero temblor o palpito del corazón”. Las emociones no son energías naturales privadas de pensamiento porque siempre son “acerca de algo”. Este objeto es de carácter intencional, lo que significa que esa relación es muy personal y entraña una manera de ver, por lo que puede suponer una visión acertada o no de la misma. Conociendo el objeto es que sabemos qué emoción estamos sintiendo.

Sobre el punto dos, *las emociones se fundamentan en creencias*, Nussbaum afirma que las emociones además de formas de ver, encarnan creencias, juicios o pensamientos sobre el objeto, a menudo muy complejas. Modzelewski (2017a:133) lo explica con mucha claridad mediante las siguientes sentencias:

a) *Las creencias relevantes son condiciones necesarias para la emoción*, por ejemplo, “para sentir ira debo poseer un conjunto de creencias aún más complejo” (Nussbaum, 2008: 51). b) *Las creencias son necesarias y suficientes para la emoción* aunque estas no sean reales. Las manifestaciones fisiológicas no son el punto de partida de una emoción y tampoco son necesarias. Por ejemplo, “... solo si 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” (Nussbaum, 1997: 97). c) *Las creencias son partes constitutivas de la emoción*, es decir, que las emociones no pueden formularse si no se refiere a las creencias que las acompañan. Por ejemplo, en el caso de la gratitud, creemos que la persona ha hecho algo en nuestro beneficio). d) *La emoción es sólo una clase de creencia o juicio*, es decir, las emociones podrían evitarse si nos resistimos a tomar como verdaderos los juicios que ellas conllevan. Nussbaum basándose en Rozin, afirma que es el concepto del objeto antes que sus propiedades sensoriales, que provocan la reacción. Hay mucho que ver en la definición o razón de las emociones como la evaluación de los daños y beneficios causados por dicha persona, y el grado de responsabilidad de dicha persona en estos daños y beneficios, junto con la importancia de unos y otros. La raíz de las emociones se basa en la aceptación del sujeto a darle valor a un objeto que es ajeno a su dominio.

En el tercer punto sobre la consideración de las *emociones como eudaimonistas*, Nussbaum afirma que estas creencias tienen que ver con que las personas contemplan el objeto como investido de valor o importancia para su propia vida. Basándose en la *Ética Nicomáquea* de Aristóteles, Nussbaum señala que casi todo el mundo está de acuerdo en que la felicidad [eudaimonia] significa vivir y obrar bien, pero no todos somos felices de la misma manera ya que cada uno tiene preferencias, objetivos, metas personales. Para saber lo que tiene valor en cada persona, la respuesta que dé a la interrogante “¿Cómo debería vivir un ser humano? o ¿qué entiende por vida humana plena?, será la concepción que la persona detente para su eudaimonia o florecimiento humano.

El objeto de la emoción es visto como importante para algún papel que desempeña en la propia vida de la persona [...] los juicios de emoción constituyen una subclase de los juicios de valor. Pertenecen a objetos que figuran en el esquema de objetivos y proyectos de la persona y, en casos importantes, a objetos que la persona considera como no completamente controlados. (Nussbaum, 2008: 53)

En el cuarto punto sobre *el origen de las emociones en instancias no evidentes de la historia del sujeto*, Nussbaum expresa que las mismas derivan de nuestras más tempranas relaciones con los objetos y se apoyan en los valores que hacemos sobre los objetos. Así, las emociones emergen de forma más o menos intensa y entremezcladas; muchas veces las comprendemos imperfectamente, por lo que parece que son manifestaciones irracionales.

En una última defensa contra la consideración de las emociones como “*fuerzas ciegas*”, la filósofa sostiene que *las emociones no necesariamente se expresan en lenguaje*. Señala que las evaluaciones cognitivas no necesariamente son objeto de autoconciencia reflexiva (lo que Modzelewski define como *autorreflexión*, según se verá en el apartado 1.4), que sería de lo que los animales carecen y, aunque los humanos la poseamos, no siempre estamos haciendo uso de ella. Es decir, podemos experimentar una emoción sin que estemos analizando los sentimientos, y agrega que incluso cuando hacemos uso de la autoconciencia, no siempre el contenido emotivo se traduce de forma verbal. El lenguaje puede ayudar en el camino de la expresión e identificación emocional pero no es la única forma de manifestar las emociones. Las emociones se pueden expresar a través de variadas formas simbólicas como lo visual, la música, lo artístico, lo corporal, lo gestual.

Respecto a la objeción de las “*emociones como manifestación de una vida humana incompleta*”, Nussbaum, expresa que esta caracterización es evidente pero necesaria. Las emociones como juicios falsos ligadas al gran valor que las personas le atribuyen a personas, cosas, eventos o acontecimientos externos que no están bajo el control de la virtud, ni la voluntad racional de la persona, hacen posible esta caracterización. El reconocimiento de las desgracias o infortunios que suceden a otros conduce a las personas a emociones como la compasión, gratitud o piedad, ya que podemos ser afectados de igual forma que ellos por las circunstancias. Al respecto dice Nussbaum, discutiendo a los estoicos:

El fundamento de la compasión (como el de su pariente cercano, el miedo) es la creencia de que muchas desgracias comunes [...] son de suma importancia.[...] entonces debemos preguntar qué razones [aparte de esa creencia que sostiene la compasión] nos darán para interesarnos

profundamente en las cosas malas que acontecen a los demás, qué razones para participar, para arriesgarnos en aras de la justicia social y el bien común (1997: 99)

Concluye la autora que la vulnerabilidad, en consecuencia, es juez y parte de nuestra racionalidad, de la que, por ende, deberían participar activamente las emociones.

La perspectiva de las emociones para la racionalidad pública que aquí se propone, dice Nussbaum (1997), intenta también combatir la consideración de las “*emociones como pertenecientes al reino del mundo privado*”, que si bien respeta las emociones en la vida privada las desestima para la deliberación pública.

Nussbaum vuelve sobre el fundamento filosófico de la eudaimonia y, expresa que las evaluaciones asociadas con las emociones son evaluaciones desde la perspectiva propia, no desde una perspectiva imparcial, y contienen una referencia ineludible al yo. Agrega que asumir una perspectiva imparcial - ayudada por el cálculo - permite cierto grado de distanciamiento frente a lo inmediato y puede permitirnos organizar mejor nuestras creencias y emociones y así inducir un sentido más refinado de lo que son dichas emociones, y cuáles de ellas son las más confiables. Si sólo contáramos con números, por ejemplo, en Uruguay, desde que inició la pandemia, al mes de enero de 2023, sólo han fallecido 7601 habitantes¹⁸, careciendo del sentido de valor encarnado en las emociones del temor y la compasión, sólo poseeríamos formas arbitrarias de responder a dichas preguntas. “Las emociones no nos dan la solución de estos problemas, [como el hambre] pero nos urgen a resolverlos” (Nussbaum, 1997: 103). Dentro de este argumento sostiene la tesis biológica de que los vínculos íntimos de amor y gratitud entre un hijo y sus padres, formados y alimentados en la niñez, son puntos de partida indispensables para desarrollar en el adulto la capacidad de hacer el bien en el mundo social.

Sobre la objeción de las “*emociones como manifestación de una visión egoísta e individualista del ser humano*”, que señala que las emociones se

¹⁸ Datos proporcionado por el reporte la DIRECCIÓN GENERAL DE LA SALUD ÁREA DE VIGILANCIA EN SALUD DE LA POBLACIÓN Departamento de Vigilancia en Salud semana <https://www.gub.uy/ministerio-salud-publica/tematica/coronavirus>

interesan demasiado en los particulares y demasiado poco en las unidades sociales más grandes como las clases. Nussbaum responde que una atención a la calidad de vida humana sin atender a los actores particulares con sus emociones y valores olvidaría el sentido de las acciones de clase, que siempre es el mejoramiento de las vidas particulares. Es decir, sin conocer el sufrimiento o goce humano en su individualidad, poco se sabría acerca de la dirección que deberían tomar las acciones que buscan promover ciertos tipos de funcionamientos humanos, y mejorar la calidad de vida humana. La respuesta a la última objeción consiste en conocer al otro a través de las obras literarias, entrenando nuestra mente para realmente ver al Otro, y además reconociendo el valor del espíritu a la par de la satisfacción de las necesidades físicas.

Las argumentaciones sobre la base racional de las emociones expresadas por Nussbaum abren la posibilidad de usarlas en la formación de ciudadanos para una sociedad justa. Más adelante se presenta la noción de autorreflexión con la que Modzelewski amplía la defensa de las emociones como base para el fomento de una cultura democrática e igualitaria.

1.1.2. Emociones para la construcción de una ciudadanía democrática y plural

Si bien Nussbaum (2014:143-168) señala que las emociones políticas son específicas de un lugar, un momento y de una cultura, promueve el desarrollo de emociones universalmente democráticas como la compasión y el respeto, y el desaliento de emociones discriminatorias¹⁹ como el miedo, la envidia, la vergüenza, el odio, el asco, entre otras, que resultan adversas para la construcción de una sociedad justa.

¹⁹ Así las denominó la Dra. Andrea Díaz Genis en el curso obligatorio “Política y Educación” en el marco de la Maestría en Ciencias Humanas Opción Teorías y Prácticas en Educación, en Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Octubre 2020.

En los próximos párrafos, sucintamente, presento diferentes emociones desde una perspectiva filosófica según las define Nussbaum para diferenciarlas de las emociones particulares.

Acerca de la compasión, Nussbaum (2014:175) entiende que es “una emoción dolorosa orientada hacia el sufrimiento grave de otra criatura o criaturas”. La compasión implica un sufrimiento profundo, tanto de parte de quien sufre como de quien se compadece. Agrega que esta emoción está acompañada de cuatro pensamientos básicos por aquel que la experimenta: el pensamiento de la *gravedad*, el pensamiento de la *no culpabilidad*, el pensamiento de la *similitud de posibilidades* y el pensamiento *eudemónico*. La autora expresa que hay un pensamiento de *gravedad* cuando la persona que siente esa emoción piensa que otra está sufriendo de un modo importante y no trivial. Afirma Nussbaum con base en Aristóteles que existe un núcleo de padecimientos independientes de la época o lugar, como la muerte, el sufrimiento corporal, el maltrato psicológico, la vejez, la enfermedad, el hambre, la soledad. El pensamiento de la *no culpabilidad* refiere a que no sentimos compasión si pensamos que el problema o la dificultad que padece la persona ha sido escogido por ella misma o se lo ha autoinfligido. El pensamiento de la *similitud de posibilidades* significa que la persona que siente compasión suele pensar que aquel que sufre se le parece y tiene posibilidades en la vida similares a las suyas. El pensamiento *eudemónico* sitúa a la persona o personas que sufren entre las partes importantes de la vida de la persona que siente la emoción compasiva.

Según Modzelewski (2017:318) “la compasión es una emoción profunda de comprensión y de dolor hacia otra persona que sufre, que siente en términos de igualdad y no como condescendencia”. Según Aristóteles la compasión implica la creencia de que “podría haber sido yo” por lo tanto, nos moviliza hacia la solidaridad.

El respeto (Modzelewski y Fernández, 2021b) como emoción política se entiende como una actitud emocional de curiosidad y apertura hacia la diferencia y la particularidad. No se basa necesariamente en una valoración positiva hacia la persona como la admiración hacia virtudes o acciones valiosas o en una

inclinación negativa como podría ser el caso de la tolerancia. Implica ser consciente y dejar de lado los prejuicios que he interiorizado sobre los otros y otras que se presentan como diferentes a mí. A esto agrega Cortina (1997a) que el *respeto activo* moviliza a las personas a ser solidarias con la consecución de metas y planes de aquellos con los que no coincidimos en sus elecciones pero las respetamos ya que no atentan contra la integridad de ellas mismas ni de los demás.

La vergüenza es identificada por Nussbaum (2014: 434-435) como una emoción adversa para una cultura democrática. Lo típico es que “el grupo dominante se caracterice a sí mismo como “normal” y que el grupo divergente sea considerado vergonzoso, y en consecuencia, se inste a sus miembros a avergonzarse de quiénes son y de lo que son”. La vergüenza como emoción política no se relaciona con pequeñas circunstancias cotidianas embarazosas o pudorosas. La vergüenza política puede anular la imagen de la persona tal como pretende presentarse ante los demás, menoscabar la autoestima así como generar envidia hacia los grupos dominantes.

La envidia, por su parte, puede brotar de un simple deseo de poseer lo que otra persona posee, pero como uno de los requisitos de la envidia es considerar al otro como un par en el sentido de que yo también podría estar en esa situación ventajosa, tiene alguna utilidad para reflexionar sobre lo que en una sociedad puede estar siendo injusto. Así, Gustavo Pereira (2001) afirma que la envidia puede servir como punto de partida para llegar a la identificación de situaciones injustas y así operar como criterio de justicia distributiva.

La ira, que por sentido común es interpretada como adversa en la relaciones personales así como para el cultivo de una democracia; dice Nussbaum (2014) que ésta es la consecuencia de la indignación, que sirve de norte para señalar los comportamientos socialmente inadecuados u ofensivos. Frecuentemente la ira es una adecuada respuesta a la injusticia. Extirpar la ira sería extirpar una importante motivación hacia la justicia social.

El asco es una emoción de la que claramente se tiene que prescindir en la constitución de las sociedades democráticas “ya que esa clase de repudio y la

creación asociada de jerarquías subvierten los principios compartidos de igualdad, de respeto por la dignidad humana de todas las personas” (Nussbaum, 2014: 20).

El miedo para Nussbaum (2014) es importante como emoción para la sobrevivencia ya que nos conduce a huir de situaciones que atentan contra nuestra integridad. Agrega la autora que en las relaciones entre miembros de una sociedad, sobre todo con aquellos grupos que desconocemos, porque están simplemente estigmatizados es considerado como adversario para la constitución de una sociedad. En este sentido los Estados deben asegurarse de que temamos a las cosas correctas e incorrectas.

Por su parte, adoptando un criterio sutilmente diferente, Modzelewski (2017a:291) no desglosa una lista de emociones a promover en la vida democrática, como acabamos de observar en los planteos de Nussbaum, sino que propone una *actitud reflexiva* hacia las emociones que experimentamos. La propuesta de Modzelewski (que abordaré en el apartado 1.4) apunta al desarrollo de la autorreflexión relativa a las propias emociones, de la cual puede generarse un deseo o repulsión hacia alguna de ellas, lo que desencadenaría una metaemoción que constituirá la esencia de la educación de las emociones. Revisar las creencias que sustentan una emoción permitirá dar cuenta de si esta es adecuada o inadecuada, según las circunstancias en que tiene lugar, a su objeto y a las creencias que la acompañan.

No referir a una lista para presentar las emociones no quita que sea necesario brindar al estudiantado la oportunidad de aprender un rico vocabulario emocional para potenciar esa autorreflexión. Es por eso que el grupo de investigación *Emociones, narraciones, ciudadanía* que coordina Modzelewski, en las últimas producciones: *Bienestar digital y emociones políticas* (Modzelewski, 2021b), una consultoría realizada para Ceibal sobre esta perspectiva de emociones aplicada a la ciudadanía digital, y *Experimentar la Lectura Ecuánime: Sistematización de una experiencia de formación docente en Comunidad de Indagación Emocional* (Fernández y Turnes, 2023, en prensa), parte de una colección elaborada para Ceibal con el apoyo de UNICEF en el marco del Proyecto “Puentes digitales para la equidad educativa”, proponen listas de

emociones como base de la reflexión, acompañándolas de narraciones para su descripción. Así, identifican las siguientes emociones con el fin de acompañar talleres de educación emocional desde esta perspectiva:

Aceptación, alegría, amor, apatía, armonía, arrepentimiento, asco, asombro, bloqueo, calma, cariño, compasión, condescendencia, confianza, confusión, conmoción, curiosidad, culpa, desamparo, desconcierto, desconfianza, desesperanza, descontento, desprecio, disgusto, enojo, entusiasmo, envidia, esperanza, fascinación, felicidad, frustración, gratitud, ilusión, impotencia, indiferencia, indignación, inseguridad, intriga, ira, melancolía, miedo, obstinación, odio, optimismo, orgullo, pánico, pesimismo, preocupación, rabia rebeldía, rencor, repudio, repugnancia resignación respeto, satisfacción, sorpresa, sororidad, temor, terror, timidez, tristeza, vergüenza, vulnerabilidad. (Fernández y Turnes, 2023, en prensa)

El siguiente ejemplo extraído de *Bienestar digital y emociones políticas* (Modzelewski, 2021) aspira a que se comprenda el asco político por medio de un relato: Fragmento de “Niño sucio”, cuento en *Las cosas que perdimos en el fuego* de Mariana Enríquez (1973).

Frente a mi casa, en una esquina que alguna vez fue una despensa y ahora es un edificio tapiado para que nadie pueda ocuparlo, las puertas y ventanas bloqueadas con ladrillos, vive una mujer joven con su hijo. Está embarazada, de unos pocos meses, aunque nunca se sabe con las madres adictas del barrio, tan delgadas. El hijo debe tener unos cinco años, no va a la escuela y se pasa el día en el subterráneo, pidiendo dinero a cambio de estampitas de San Expedito. Lo sé porque una noche, cuando volvía a casa desde el centro, lo vi en el vagón. Tiene un método muy inquietante: después de ofrecerles la estampita a los pasajeros, los obliga a darle la mano, un apretón breve y mugriento. Los pasajeros contienen la pena y el asco: el chico está sucio y apesta, pero nunca vi a nadie lo suficientemente compasivo como para sacarlo del subte, llevárselo a su casa, darle un baño, llamar a asistentes sociales. La gente le da la mano y le compra la estampita. Él tiene el ceño siempre fruncido y, cuando habla, la voz cascada; suele estar resfriado y a veces fuma con otros chicos del subte o del barrio de Constitución. Una noche, caminamos juntos desde la estación de subte hasta mi casa. No me habló pero nos acompañamos. Le pregunté algunas tonterías, su edad, su nombre; no me contestó. No era un chico dulce ni tierno. Cuando llegué a la puerta de mi casa, sin embargo, me saludó. –Chau, vecina –me dijo. –Chau, vecino –le contesté. El chico sucio y su madre duermen sobre tres colchones tan gastados que, apilados, tienen el mismo alto que un somier común. La madre guarda la poca ropa en varias bolsas de basura negras y tiene una mochila llena de otras cosas que nunca alcanzo a distinguir. Ella no se mueve de la esquina y desde ahí pide plata con una voz lúgubre y monótona.

La madre no me gusta. No sólo por su irresponsabilidad, porque fuma paco y la ceniza le quema la panza de embarazada o porque jamás la vi tratar con amabilidad a su hijo, el chico sucio. (Modzelewski, 2021b:116)

1.2. Ética

1.2.1. Ética de Máximos y Ética de Mínimos

La filósofa española Adela Cortina, a lo largo de su trayectoria, ha ofrecido claras distinciones entre Moral y Ética que ha ido ajustando en diferentes obras. Las nociones que adoptaré en esta tesis a partir de la propuesta de Cortina son las de Moral como Ética de Máximos y Ética Cívica como Ética de Mínimos. Al respecto, para cada una de ellas enfatiza:

La Moral o Ética de Máximos es el diseño de una forma de vida felicitante que plantea ¿cómo hay que ser feliz? [...] las éticas de máximos son éticas conciliatorias, invitan o dan consejos desde la experiencia vivida en primera persona o desde la experiencia heredada de quienes merecen confianza, es decir, de gentes a las que se cree porque se confía en su saber y hacer. (Cortina, 1993: 202)

La Ética Cívica o Ética de Mínimos, por su parte:

se encuadra en el contexto de sociedades pluralistas, que han llegado a una conciencia moral compartida de valores como la libertad, la tendencia a la igualdad y la solidaridad, que se concentran en la defensa de los Derechos Humanos. La libertad defiende los derechos de primera generación (civiles y políticos), la igualdad defiende los derechos de segunda generación (económicos, sociales y culturales) y, la solidaridad defiende los derechos de tercera generación (ecológicos y el derecho a la paz) [...] La moral cívica pretende dar un sentido compartido a la vida y decisiones sociales y evitar el totalitarismo intolerante de los incapaces de pluralismo. (Cortina, 1993: 202)

La primera, la ética de máximos, está asociada a los estilos de vida o proyectos de vida buena que elegimos para estar en el mundo y que apuntan a nuestra felicidad. La mayoría de las veces estas elecciones son aprendidas al interior de la familia, siguen tradiciones del grupo de pertenencia o de la comunidad. El fenómeno de la globalización, el internet y los grandes flujos

migratorios hacen que en un mismo espacio puedan encontrarse una pluralidad de éticas de máximos. Por lo tanto, el ciudadano plural, cosmopolita, será aquel que es capaz de vivir pacíficamente entre ellas. Es aquí donde entra la ética de mínimos.

Adela Cortina (2007:11) refiere a la ética de máximos como sinónimo de “concepciones comprensivas del bien” y señala a John Rawls como el responsable de acuñar esta expresión. Rawls (2004: 43) expresa que las concepciones comprensivas del bien son “concepciones acerca de lo que es valioso para la vida humana, ideales del carácter de la persona, así como ideales de amistad y de relaciones familiares y asociativas, y otras muchas cosas que informan acerca de nuestra conducta y, en el límite, sobre la globalidad de nuestra vida”.

La ética de mínimos es definida por Cortina como un conjunto de valores y principios éticos universalmente aceptados como la libertad, la igualdad, la solidaridad, el respeto y el diálogo que permita a los habitantes de una sociedad pluralista construir la vida juntos. De acuerdo con esta filósofa, en una sociedad democrática y plural la escuela tendrá como tarea la promoción de mínimos éticos pero de ninguna manera podrá interferir en la ética de máximos, fundamentalmente, en un Estado laico²⁰, donde cada persona tiene la libertad de

²⁰ De forma sucinta, Reina Reyes (1964:45-46), nos acerca a la idea de laicidad que resulta compatible con la visión de Cortina y puede ser esclarecedora en esta tesis, al tratarse de una autora de la tradición nacional. Laico deriva de *laos*, pueblo, pueblo no diferenciado, opuesto a *Klero*, que significa pueblo de primera clase que se beneficia de privilegios que derivan de la costumbre o ley. Del término laico derivó la palabra *laicismo* como “doctrina que defiende al hombre y a la sociedad civil de influencias eclesiásticas porque considera a las religiones y a los cultos como fenómenos ajenos al Estado”. El Laicismo dio origen al *Estado laico* que reconoce la multiplicidad de concepciones de vida y mantiene una posición neutral, sin reconocer ninguna oficialmente, garantizando así el libre ejercicio de todas las morales o máximos de felicidad, mientras estas no atenten contra la seguridad y paz. Reyes expresa que “en un alto nivel de abstracción la laicidad supone un ideal de convivencia basado en el respeto a la persona e implica una actitud opuesta a toda presión coercitiva para el pensamiento y para los sentimientos individuales en los dominios de la religión, de la política o de la filosofía” (Reyes, 1964: 68)

Otro útil aporte a esta noción en esta tesis está dada por Andrea Díaz Genis (2020:29), quien nos remite a la historia del concepto de laicidad en nuestro país y sus transformaciones, de acuerdo a diferentes acontecimientos. Describe que una laicidad de tipo “rígido” se hizo presente con mucha fuerza en el Uruguay moderno, en la Constitución de 1919, lo que “significó un avance trascendente y una identificación de la educación con el movimiento de la razón, la libertad, la educación ciudadana y ciencia positiva, contra la autoridad de la tradición, el poder de la religión católica y el oscurantismo. La filósofa uruguaya defiende la concepción de laicidad “flexible” (o

diseñar la vida que quiere practicar para que sea una vida buena desde sus ideales o preferencias mientras no se vea lesionada la justicia ni se sacrifiquen ofertas de felicidad.

Para explicar que una sociedad pluralista tiene que alcanzar el máximo nivel de madurez de la conciencia moral, Cortina (1997b:59) nos remite a Kohlberg²¹, y su definición del nivel postconvencional de desarrollo moral. En este nivel, los ciudadanos de una sociedad han vivido un proceso de modernización que los lleva a trascender su grupo, romper prejuicios que fueron generados al interior del mismo ante quienes se presentan como diferentes porque abrazan otros proyectos de felicidad, y además están convencidos de que respetar la autonomía de cada persona y la propia trae mejores resultados para el desarrollo de las sociedades y de la humanidad.

El desarrollo ético cívico en la escuela, agrega Cortina (1997b), implica entre sus propósitos la *degustación/educación de valores*. Los valores son cualidades reales y valiosas para poner en condiciones el mundo para que lo habiten los seres humanos. Los valores morales se destacan por ser universales y humanizadores entre otros valores como los de utilidad (capacidad, eficacia), estéticos (bello, elegante, armonioso), intelectuales (verdad, conocimiento), vitales (salud, fortaleza), sensibles (placer, alegría) necesarios para la vida. La educación en valores morales va formando el buen carácter de las personas, las conduce a adquirir hábitos y costumbres virtuosas que aumentan la justicia y la felicidad y a su vez hacen el mundo más habitable. De no ser así, las personas se corromperán adquiriendo vicios que perjudican el desarrollo de la humanidad. Cortina defiende como valores preciados para la humanidad la libertad, la

de regímenes pluralistas de laicidad) cimentada en el justo equilibrio de los principios de igualdad y libertad de conciencia, lo que permite acercarnos a diferentes puntos de vista.

²¹ Lawrence Kohlberg presentó una teoría de desarrollo moral sobre la base de modelos de etapas, que se fundamenta en las investigaciones en psicología de Jean Piaget y la filosofía moral de Kant. Distingue tres etapas fundamentales en la evolución de la moral, que se presentan en diferentes edades en cada persona: preconvencional, pasando por el convencional, hasta el postconvencional. En el nivel preconvencional opera el egoísmo como principio de justicia. En el convencional se conforma con las normas sociales porque le interesa ser aceptado por el grupo, acatando sus costumbres sin cuestionarlas. El nivel postconvencional es el máximo nivel de desarrollo moral, cuando las personas y las sociedades están posicionadas en él, actúan autónomamente de acuerdo a sus preferencias de estilos de vida sin atender adoctrinamientos o imposiciones de otros y otras en ejercicio de su poder. Aquí la persona aspira principios éticos universales (Cortina, 1997b:57-60)

igualdad, la solidaridad, el respeto y el diálogo. Para Adela Cortina, lo que ella denomina como valores universales y humanizantes coinciden con las tres generaciones de derechos²²: la libertad coincide con los derechos de primera generación, la igualdad con los de segunda generación, y la solidaridad con los derechos de tercera generación. Su garantía es tarea de la ética cívica, en principio. Luego, agrega la ética cordial como veremos más adelante.

Cortina entiende a la *libertad* (1997, 1997b) como aquel valor que defiende los derechos de primera generación. Significa ser dueños de sí mismos, no obedecer ciegamente. El concepto implica la libertad como *participación* en los asuntos públicos (político o civil), derecho a tomar parte en las decisiones comunes después de deliberar conjuntamente sobre las posibles opciones. También implica la libertad como *independencia* considerando que los intereses de las personas pueden ser diferentes de los de la comunidad, por lo que comienzan a apreciarse libertades como: la libertad de conciencia, de expresión, de asociación, de reunión, de desplazamiento por un territorio, entre otras. Finalmente, está la libertad como *autonomía*, que significa que la persona es capaz de darse sus propias leyes, de esta forma deja de ser esclavo de lo que elige la mayoría, lo de actualidad o de moda.

La *igualdad* es entendida por Cortina (1997, 1997b) como aquel valor que defiende los derechos humanos de la segunda generación, los derechos

²² Los Derechos humanos dan cuenta de una larga historia de luchas y conquistas sociales por el reconocimiento universal de la dignidad humana. Estas comenzaron con la Revolución Francesa a finales del S XVII y continuaron en la Independencia de Estados Unidos. Se han generado cuatro tipos de derechos. El primer grupo defiende el valor de la *libertad*, el segundo grupo defiende el valor de *igualdad*, y el tercer grupo el valor de *solidaridad* entre los pueblos y las personas. La aceptación de cada generación ha dependido de cada país. Nuestra educación aboga por la defensa de todos los derechos conquistados. En el programa escolar (ANEP, DGEIP, 2008: 100) y en la nueva unidad curricular: Abordaje de los Derechos humanos se prescribe la promoción de los derechos de *1ra. generación*: derechos políticos (derecho al voto, a la asociación, a la huelga...) y civiles (a la vida, a la libertad, a la seguridad, a la propiedad); los derechos de *2da. generación*: derechos económicos y sociales (derecho a la salud, a la educación, al trabajo, a una vivienda digna); los derechos de *3ra. generación*: de los pueblos y, los derechos de *4ta. generación*: derechos ambientales y sexuales. *En esta generación* se ubican también los derechos de la solidaridad, los derechos de vocación comunitaria, el derecho al desarrollo, el derecho al medio-ambiente, el derecho a la paz y los derechos de los niños a opinar. Este último, a partir de la Convención de los Derechos del Niño que abandona la visión tutelar de la niñez sustituyéndola por la concepción del “niño como sujeto de derechos”. (ANEP, DGEIP, 2008: 100)

económicos, sociales y culturales, de los cuales se tiene que ocupar el Estado. No obstante, la igualdad no puede quedar supeditada a esta suerte. La autora enfatiza que a la educación le corresponde que niños y niñas tomen conciencia de que todos somos iguales sea cual sea la raza, sexo, condición social, edad, cultura, etnia, entre otros grupos que caracterizan un mundo cosmopolita; por lo cual todos merecen igual consideración y respeto. También le corresponde a la educación incentivar a que el valor se encarne y materialice en acciones y reacciones sobre las desigualdades que padecen aquellos grupos tradicionalmente desfavorecidos.

Por su parte, Nussbaum asocia deliberadamente la idea de libertad de conciencia a cuestiones religiosas. Para esta filósofa la igualdad es la igualdad de respeto por la libertad de conciencia, entendiendo conciencia como una facultad interna para indagar y elegir las concepciones comprensivas del bien (según la expresión rawlsiana) o, para referir a la terminología de Cortina y relacionar ambas visiones, las éticas de máximos que dan sentido a la vida de cada persona. Es así que en su libro *Libertad de conciencia* Nussbaum (2011: 63) enfatiza que "Vivir en democracia implica respetar el derecho de las personas a elegir estilos de vida con los que no estoy de acuerdo", a la vez que nota que "a los seres humanos les resulta difícil sostener la igualdad y el respeto por la igualdad" (Nussbaum, 2011:12). Para Nussbaum, la libertad de conciencia merece igual respeto por los individuos y respaldo por leyes e instituciones, fundamentalmente, por el Estado²³.

Es interesante, teniendo en cuenta el anclaje local de los resultados de esta tesis, complementar la definición de libertad e igualdad de Cortina con la de la maestra y pedagoga uruguaya Reina Reyes, quién se preocupó por defender

²³Al respecto, expresa la Dra. Andrea Díaz que el Estado, con fin de ser totalmente justo con todos los conciudadanos y/o "en garantía del principio de Laicidad, que consiste en el equilibrio entre igualdad y libertad de conciencia, tendría que abrir *adecuaciones* o *acomodamientos* que sean pertinentes para habilitar la expresión de esas diferencias en términos de saberes, creencias o, incluso, usos culturales (por ejemplo, permitir dar días libres a ciertos grupos religiosos por días correspondientes a celebraciones de su religión, o habilitar que en la escuela pública, que da un solo tipo de comida, que incluye, por ejemplo, la carne, pueda darse otro tipo de alimentación aceptable para otras culturas o creencias, enseñar saberes de otras culturas que no han sido reconocidas, etcétera)"(2020: 30).

ambas ideas desde muy temprano en nuestra educación. Para Reyes, la libertad es libertad de autonomía, que se puede sintetizar en tres términos: elección - acción - resultado. Esta autora amplía la noción de libertad de autonomía tomando la definición de Brameld: “el hombre es autónomo cuando es capaz de analizar y elegir aquel fin que es el más conveniente para él, completar su elección con una acción adecuada y finalmente obtener las satisfacciones inherentes a su logro.” (1964:48)

Sobre la idea de igualdad, expresaba Reyes (1964) que ésta no tiene que ver con que todos somos iguales. La idea de igualdad entre los hombres tiene que ver con el respeto a la diversidad. El hombre se conecta emocionalmente con aquellos con que comparte el mismo espacio geográfico, tiempo histórico, idioma, género, edad, color de piel, las mismas costumbres, actividades económicas, culturales, religiosas, políticas, etc. y, a su vez, entra en oposición con los grupos que no. Estas filiaciones obstaculizan el reconocimiento de otros, en relación a su condición como conciudadanos, e incluso, generan emociones discriminatorias como el asco, el odio, la envidia, etc. De ahí que Reyes sostenga que la escuela tiene que desprender del egocentrismo a cada uno y favorecer la conciencia de existencia de diferentes grupos, manifestaciones de ideas y la aceptación que los diferentes valores y costumbres fueron cultivados en el seno de cada familia, y cultivar el respeto recíproco. De esta forma se evidencia la compatibilidad de concepciones entre las filósofas del hemisferio norte de quienes tomamos como marco teórico, y la tradición filosófica uruguaya, lo cual aporta también a la viabilidad de la propuesta de esta tesis.

En relación a la idea de *solidaridad*, asociada a la tercera generación de derechos, su valor según Cortina (1997, 1997b) se relaciona con la solidaridad universal, es decir, cuando las personas actúan pensando no sólo en el interés particular de los miembros de su grupo, sino también de todos los afectados por las acciones del mismo. Esta solidaridad está reñida con el individualismo, y se manifiesta en la actitud de una persona que pone interés en otras y se esfuerza por asuntos de esas personas. La solidaridad universal (Cortina, 1997: 207) trasciende las fronteras de los grupos y de los países y se extiende a todos los seres humanos,

incluidas las generaciones futuras. Esta solidaridad defiende valores críticos en la actualidad como la paz, el desarrollo de los pueblos menos favorecidos y el respeto del medio ambiente.

Para Cortina, el *respeto activo* es un valor mucho más positivo que la tolerancia ya que se basa en la solidaridad y el interés por comprender a otros y ayudarles a llevar adelante sus planes de vida aunque no coincidan con los propios o los de la mayoría. Para la autora "tolerar es dejar hacer, sea por impotencia o por indiferencia" (1997:202), lo que está muy lejos del respeto porque en el primer caso se autoriza a que las cosas sucedan, mientras que en el segundo se deja que el otro se las componga como pueda siempre que no me moleste. El respeto activo es un valor más delicado que la tolerancia; sobre él dice Cortina:

Supone un aprecio positivo, una perspectiva, aunque no se comparta, y un interés activo en que pueda seguir defendiéndose [...] lo más difícil de tolerar no es que las otras personas tengan creencias distintas, sino planes de vida que entren en conflicto con los míos [...] en los conflictos es donde se presenta la prueba de fuego de la tolerancia, que en verdad sólo puede convertirse en respeto desde la solidaridad (1997:203).

Otro valor destacado para Cortina es el *diálogo* y lo considera como la forma más humana de resolver problemas y necesario para tomar decisiones teniendo por interlocutores a todos los afectados.

El diálogo es un camino que compromete en su totalidad a la persona de cuantos lo emprenden porque, en cuanto se introducen en él, dejan de ser menos espectadores, para convertirse en protagonistas de una tarea compartida de lo verdadero y lo justo y la resolución justa de los conflictos que van surgiendo a lo largo de la vida (1997:208)

El diálogo al que refiere Cortina se inscribe en la ética discursiva. Esta ética establece que en el diálogo: 1. Deben participar todos los afectados por la decisión final, o representantes de los intereses de las personas que no puedan estar presentes. 2. Todos los interlocutores tienen algo que aportar. 3. El diálogo es bilateral. 4. La escucha tiene que ser un elemento para mantener los argumentos que sostienen una posición o para modificarlos. 5. El diálogo tiene que procurar encontrar una solución justa, encontrar puntos en común y puntos en que no se

concuera. 6. Todos los puntos de vista tienen que estar expresados. 7. La decisión final tiene que atender a intereses universalizables representando a todos los afectados. 8. La solución final puede ser revisable. (Cortina, 1997: 209)

Afirma Cortina que una ciudadanía cosmopolita podrá materializarse al menos en lo que se refiere a la posibilidad de tender lazos comunicativos cuando

Diferentes culturas entran en diálogo, grupos que se desconocían mutuamente empiezan a saber de sus respectivas vidas, se diseñan y ponen en vigor “políticas del reconocimiento” de las distintas identidades culturales, sexuales, nacionales. (Cortina, 2007:40)

Veremos a continuación cómo Adela Cortina le da un lugar destacado a las emociones sin las que, sostiene, no podría cultivar valores humanizantes y alcanzar una justicia global que es el fin supremo al que aspira en su filosofía política.

1.2.2. La ética de la razón cordial

Veinte años después de presentar la ética de mínimos Adela Cortina considera que esta presenta limitaciones ya que no puede darse sólo desde la razón y propone la *ética cordis* (vocablo que etimológicamente proviene de corazón), la ética del corazón, como complemento de la primera. La ética cordial es “una ética empeñada en mostrar que para argumentar con éxito sobre lo justo ha de hundir sus raíces en su vertiente cordial y compasiva” (Cortina, 2007: 191). La justicia como valor asequible de las sociedades democráticas y pluralistas sólo será posible desde las razones del corazón.

Cortina expresa que hay una moral pensada como valiosa, es decir, todos sabemos que vale la pena luchar por los valores como la solidaridad, los derechos de las personas, la justicia, la igualdad, la libertad, entre otros, pero a la hora de actuar nos ocupamos de intereses más inmediatos y más individuales. En este sentido, entiende que

existe un abismo entre las declaraciones y las realizaciones al hablar de principios y valores morales. Parece que las primeras no calan en la entraña

de los seres humanos, que no traspasen del decir, de los labios, que no lleguen al corazón. ¿Cuál es la razón de este abismo entre declaraciones y realizaciones? (Cortina, 2007:48)

Así, con la *ética cordis* Cortina introduce el componente emocional como una forma de atender necesidades y preocupaciones a nivel local y global. Expresa que se necesita seguir derribando muros, avanzar hacia la interdependencia entre las personas, las comunidades, las instituciones y las organizaciones y sobre todo entre las naciones. Un mundo global, solidario y justo parte del reconocimiento de que nos necesitamos unos a los otros para lograr nuestras elecciones de vida felicitante (ética de máximos). Dice Cortina citando a Aristóteles “somos seres de carencia y sólo cooperando podemos superarlas” (2007:41). Así, la ética de la razón cordial se basa en el reconocimiento recíproco, que surge de una relación intersubjetiva entre las personas basada en la comunicación auténtica.

Al respecto expresa que “Toda sociedad opera según el ritmo de dar y recibir. Pero ¿en qué tipo de vínculo, de *ligatio*, descansa la obligación moral, en todo su amplio sentido? [...] ¿de dónde pretenden las leyes morales sacar su fuerza normativa?” (2007:48). La respuesta es “el reconocimiento recíproco y cordial, el vínculo o la *ligatio* que genera una *obligatio* con las demás personas y consigo mismo, un reconocimiento que no es sólo lógico, sino también compasivo”. (Cortina, 2007:51). Y agrega que una de las maneras de ligarnos o establecer vínculos es “percatarnos de que ya existe un vínculo que pide ser reconocido y reforzado de modos diversos: un vínculo que *ob-liga*” (Cortina, 2007:42).

El *reconocimiento cordial* es la forma de tomar por propios los valores humanizantes, los valores de la ética de mínimos en beneficio de la humanidad. “Es preciso contar con razones de la razón y razones del corazón para hablar de justicia, no se puede reducir la comunicación al discurso lógico” (Cortina, 2007: 161). Este reconocimiento recíproco implica la dimensión de la razón y la dimensión sentiente, supone la capacidad comunicativa, que los interlocutores se reconozcan mutuamente y sean capaces de dialogar y argumentar cuestiones de justicia.

El reconocimiento recíproco se da con el establecimiento de un *vínculo comunicativo* entre individuos que se ven entre sí como interlocutores válidos que se involucran en un intercambio de argumentos, que sintonizan estando expectantes a las narraciones, testimonios, historias de vida, a través de las cuales reconocen los sentimientos, intereses y pasiones de cada uno para llegar a intereses universales de lo que es justo. “Uno solo, cerrado en su conciencia, no puede descubrir qué es lo verdadero y qué lo justo” (Cortina, 2007:160). Por eso agrega que para forjar un vínculo comunicativo con vocación humana se requiere de apertura, reconocimiento, compromiso y esperanza (Cortina, 2007:211): *apertura* para estar predispuestos a atender a otros intereses y convicciones racionales y a escuchar los argumentos de los demás con el fin de descubrir el mejor; *reconocimiento* hacia los demás miembros de la comunidad como interlocutores válidos con los mismos derechos y pensando que tienen algo valioso que aportar en la exposición de sus intereses, argumentaciones y propuestas; *compromiso* con la justicia a través de la discusión y el diálogo abierto; y *esperanza* de que será posible llegar a un consenso sobre intereses universalizables. La autora amplía a través del siguiente enunciado la forma cómo el vínculo favorece a la justicia.

Decidir cuáles pueden ser los intereses universalizables y, por tanto, qué puede ser más justo, exige recurrir a los testimonios de quienes han vivido en carne propia los acontecimientos, las narraciones que amplían el horizonte vital, y las historias de vida capaces de abrir un mundo insospechado. (Cortina, 2007: 207)

A esta forma de reconocimiento que atiende al vínculo comunicativo en su integridad le llama la autora "reconocimiento cordial" y "reconocimiento compasivo", porque es la compasión el sentimiento que urge a preocuparse por la justicia. Así, Cortina (2007:190) -del mismo modo que Nussbaum- ve a la compasión como el motor de la justicia que busca y encuentra argumentos para construir un mundo a la altura de lo que merecen los seres humanos.

La moral cívica, que dependiendo de su obra denomina ética de mínimos, asume un valor intersubjetivo, se basa en el reconocimiento del ser humano como fin en sí mismo y como ser dotado de dignidad: “La noción de alteridad ocupa

ahora el primer puesto de la relevancia social, y con ella, la exigencia de que los otros sean aceptados en su dignidad” (Cortina, 2007:163).

Por eso expresa que “las personas necesitan ser reconocidas para vivir bien” (Cortina, 2007:164) y agrega, que la indignación que experimentan las personas al no ser reconocidas por los demás y el consiguiente deseo de ser reconocidas, produce más miedo que la muerte misma. En esta búsqueda de un tratamiento justo e igualitario se han visto diferentes personas agrupándose para conquistar la visibilidad de etnias, comunidades políticas, gentes de color, mujeres, minorías culturales, personas con diferentes capacidades, movimientos animalistas y ecologistas. También podríamos sumar gente con diferentes hábitos alimenticios, pasatiempos, entre muchísimos grupos más que representan la pluralidad/diversidad. Por lo tanto, a partir de la propuesta de Cortina, es necesario cultivar la sensibilidad ante las diferentes identidades y las peculiaridades que distinguen a cada persona.

Cortina sostiene que para alcanzar un proyecto ético de tal magnitud el Estado tiene que garantizar cinco principios para avanzar hacia el reconocimiento cordial o compasivo de las y los otros que se presentan como diferentes a nosotros y así hacer efectivos los valores de una ética mínima. Estos principios son: 1.- El principio de *no instrumentalización* de las personas que previene de que sean tratadas como medios para alcanzar fines. 2.- El principio de la *promoción de las capacidades* de las personas para su empoderamiento o para que sean sujeto agente de su vida. Poner a disposición posibilidades variadas (alimentación, vivienda, seguridad, bienes sociales y financieros) de forma que puedan llevar adelante los planes de vida de autorrealización que elijan siempre que no dañen a los de otros. 3.- El principio de la *justicia distributiva*²⁴ que consiste en asegurar una distribución justa tanto de los beneficios como de los costos en la sociedad, en función de intereses aceptados por todos. 4.- El principio *dialógico* que asegura que todas las voces de quienes serán afectados por una decisión sean tenidas en

²⁴Textualmente lo expresa así: “El motor de esta voluntad de justicia es el reconocimiento cordial de los que son iguales en dignidad, y diversos en capacidades, diversos en identidad[...]quien carece de esa visión cordial es ciego para la visión de las injusticias que se cometen con los débiles y los vulnerables, con los que ni siquiera tiene la fuerza por luchar por la visibilidad” (Cortina, 2007:237).

cuenta. 5.- El principio del mínimo daño a los seres sentientes no humanos y del esfuerzo para un desarrollo sostenible. (Cortina, 2007:219)

Cortina (2007) cierra su modelo ético proponiendo tres ejes para promover una educación que cultive un ciudadano cosmopolita cordial: 1.- El eje del “conocimiento” que permita a profesionales y expertos en diferentes temas contar con información fiable para hacer un mundo más humano que lleve conocimiento a la esfera de la opinión pública y de los que toman decisiones sobre lo justo e injusto. 2.- El eje de la prudencia²⁵ necesaria para llevar adelante una vida feliz pero resulta insuficiente para lograr la justicia. En este sentido Cortina agrega la siguiente virtud. 3.- El eje de la sabiduría moral, que tiene en cuenta la voluntad de justicia y gratuidad. La prudencia, dice Cortina, es insuficiente para formar una persona íntegramente, para ello es necesario que se atiendan cuestiones de justicia que vayan más allá de intereses personales o de aquellos cercanos a uno, puede incluso excluir a quienes no entran en el cálculo prudencial de su bien. El sentido de justicia y el sentido de gratuidad abren un sentido humano a la inteligencia. El sentido de justicia es el que nos impulsa a dar a cada uno lo que nos corresponde. Dice Cortina sobre la justicia y la gratuidad

quien reconoce a los demás seres humanos como sangre de su sangre y hueso de su hueso se exige a sí mismo y exige a quienes tienen poder para ello, como exigencia de justicia, que ningún ser humano se vea mermado en las capacidades que le permitan obtener esos bienes y perseguir una vida feliz [...] Lo justo es que todas las personas gocen de alimento, vivienda, vestido, educación, atención en tiempos de vulnerabilidad, libertad de expresarse, formarse su conciencia y orientar personalmente su vida [...] Pero necesitamos también, y en ocasiones todavía más, consuelo y esperanza, sentido y cariño, esos bienes de gratuidad que nunca pueden exigirse como un derecho; que los comparten quienes los regalan, no por deber, sino por abundancia del corazón. (Cortina, 2007:262)

Cortina (2007:263) concluye que la construcción de ciudadanía o de ciudadanos para el mundo actual abarca más allá del conocimiento “educar personas con corazón, con un profundo sentido de la justicia y un profundo

²⁵ Textualmente lo expresa así: “El prudente, el que sabe lo que le conviene en el conjunto de la vida, trata de conservar las riendas de su existencia, no dejándose deslumbrar por la cantidad ilimitada de productos o deseos, que al cabo esclavizan, sino optando por las actividades que merecen la pena por sí mismas; por las que, por eso mismo, producen libertad” (Cortina, 2007: 259).

sentido de la gratuidad”. Cultivar seres compasivos al decir de Nussbaum. En síntesis, la razón sentiente y el corazón pensante, que se basa en el reconocimiento recíproco entre las personas a través de un vínculo comunicativo permitirá cultivar un sentimiento de justicia global y nos conducirá a progresar como humanidad. Así para Cortina, la cordura será la virtud por excelencia a cultivar para lograr cuestiones de justicia. Al respecto explica sobre la cordura que

Su nombre viene del latín, de ese *cor-cordis* que significa "corazón", "afecto", pero también "inteligencia", "talento", "espíritu", incluso "estómago", para ser justo y bueno. Por eso la cordura, lúcida y creadora, inscribe los cálculos de la prudencia en el corazón de la justicia. Sabe que vivimos en el horizonte de la justicia, nuestros proyectos de vida feliz, más que prudentes, tienen que ser cuerdos: buscar el vivir bien en el marco de la justicia compasiva. (2007:214)

De esta forma queda descrito cómo la *ética cordis* da un lugar destacado a las emociones en la filosofía política de Cortina que procura un ciudadano con sentido de justicia global.

Es interesante complementar este apartado del marco teórico con los aportes de la filósofa española María José Codina. Tanto en su tesis doctoral (Codina, 2014), como en su influyente libro *Neuroeducación en virtudes cordiales* (2015), Codina propone una lista de veintiún virtudes cordiales a partir de un profundo análisis del pensamiento filosófico de Cortina, más específicamente con base en su *ética de la razón cordial*. Expresa Codina que “la fundamentación filosófica de esta educación se encuentra en la ética de la razón cordial, que defiende como forma de organización política adecuada la democracia deliberativa, buscando así la justicia global” (2014: 324).

De acuerdo con Cortina (2010, citado por Codina 2014: 299) sostiene que las virtudes “son las excelencias en las que se va forjando el sujeto moral desde la infancia, desde la comunidad familiar y desde la escuela para querer, en este caso, lo justo y para poder descubrir lo justo”. Así, la educación en virtudes cordiales para la autora “va en la dirección de formar sujetos maduros, autónomos, críticos, comprometidos, solidarios, formados e informados, que quieren actuar justamente” (Codina, 2014:361).

Para llegar a su propuesta de virtudes cordiales, Codina extrae del pensamiento de Cortina una lista primaria (2014: 309) que agrupa en tres categorías: virtudes relativas a la práctica del discurso, virtudes relativas al ejercicio de la ciudadanía activa, y virtudes propias de la ética profesional.

Las *virtudes relativas a la práctica del discurso* (2014:306) son: 1.- Conocimiento y reconocimiento de los afectados. 2.- Apertura al diálogo. 3.- Ser consciente de la necesidad de estudio y formación. 4.- Informar a los demás y dar argumentos. 5.- Tener voluntad de defender intereses universalizables. 6.- Dejarse convencer por la fuerza del mejor argumento. 7.- Tomar responsablemente una decisión y ser consecuente con ella. 8.- Estar convencido de que la norma acordada es la moralmente correcta. 9.- Respeto activo. 10.- Magnanimidad cívica. 11.- Cordura.

Las *virtudes relativas al ejercicio de la ciudadanía activa* (2014:306) son: 1.- Igualdad. 2.- Solidaridad. 3.- Respeto activo. 4.- Actitud dialógica (engloba todas las virtudes relativas al discurso) 5.- Participación activa y deliberativa. 6.- Afán de autonomía, libertad. 7.- Compasión. 8.- Magnanimidad cívica. 9.- Justicia. 10.- Esperanza. 11.- Integridad cívica. 12.- Cordura.

Las *virtudes propias de la ética profesional* (2014:307) son: 1.- Competencia en la materia. 2.- Justicia para alcanzar los bienes internos. 3.- Prudencia. 4.- Cordura. 5.- Creatividad. 6.- Sensibilidad. 7.- Respeto activo. 8.- Interpretación adecuada. 9.- Diálogo (engloba todas las virtudes relativas al discurso) 10.- Solidaridad. 11.- Compromiso con los bienes internos y los principios éticos de la actividad. 12.- Integridad cívica. 13.- Magnanimidad cívica. 14.- Esperanza.

A partir de ellas, Codina propone como virtudes necesarias a transmitir a través de la educación²⁶ para hacer posible una predisposición hacia la convivencia cívica, pacífica y democrática las siguientes virtudes cordiales²⁷:

1.- Conocimiento y reconocimiento de los afectados; 2.- apertura al diálogo; 3.- ser consciente de la necesidad de estudio y formación; 4.- informar a los demás y dar argumentos; 5.- tener voluntad de defender intereses universalizables; 6.- dejarse convencer por la fuerza del mejor argumento; 7.- tomar responsablemente una decisión y ser consecuente con ella; 8.- estar convencido de que la norma acordada es la moralmente correcta; 9.- respeto activo; 10.- magnanimidad cívica; 11. - participación activa y deliberativa; 12.- autonomía; 13.- interpretación adecuada de los principios según los contextos y situaciones particulares; 14.- integridad cívica; 15.- creatividad; 16.- compromiso con los principios y los bienes internos de la actividad profesional; 17.- justicia para alcanzar los bienes internos de la actividad profesional; 18.- solidaridad; 19.- compasión; 20.- esperanza; 21.- cordura. (Codina, 2014: 381)

Coincide con Cortina que la cordura es la virtud omniabarcante de las demás y la define como “el hábito de ejercer la prudencia con corazón, de querer actuar con justicia, entendiendo la justicia como justicia global, ya que es prudencia justa y solidaria” (Codina, 2014: 360).

La lista de virtudes tiene para la autora una doble función. “La primera función de las virtudes cordiales es la de predisponer a la deliberación” (2014:325). Sostiene que en el contexto de una democracia deliberativo-comunicativa encarnar este procedimiento es la manera más adecuada de enfrentar retos, llegar a acuerdos, de coordinar una actividad social y cooperativa, o de resolver conflictos. La deliberación implica querer escuchar al otro para valorar su aportación, a tener voluntad de llegar a un acuerdo, a querer encontrar la solución más justa, a no cesar en el empeño de buscar alternativas

²⁶ Y agrega que la lista está dirigida a la educación de adolescentes ya que se caracterizan por actuar con cierta rebeldía, por buscar una identidad propia en muchas ocasiones por contraposición con otras identidades, así como también por no percibir el peligro y las situaciones de riesgo de una manera plenamente objetiva. También, en esta edad la ejemplaridad es fundamental a la hora de enseñar, necesitan empatizar o, al menos, sentirse en un ambiente de confianza con el docente para mejorar el rendimiento académico. (Codina, 2014: 362)

²⁷ En el anexo 1, sucintamente, se presentan las 21 virtudes cordiales acompañadas de su definición, así como algunas referencias sobre qué implica en las y los estudiantes practicar cada una de ellas, y cuál es el papel del docente en relación a su enseñanza

cuando las posibles opciones se perfilan injustas y no deseables, entre otras virtudes. La segunda función de las virtudes cordiales tiene un doble propósito:

“Por una parte, las virtudes cordiales ayudan y posibilitan a una correcta concreción de estos principios éticos universales en los casos y contextos concretos. Pero, por otra parte, y aquí es donde se sitúa la otra cara de las virtudes cordiales, la educación en estas virtudes hace que la forja del carácter del sujeto lo conforme como un sujeto crítico y autónomo” (Codina, 2014: 325-326).

Entiende Codina que la educación en virtudes cordiales contribuiría a que

los sujetos quieran actuar justamente, entendiendo que el proceso de deliberación es la manera adecuada de proceder en las actividades humanas; a reconocer la capacidad comunicativa del otro, trabajando para que sean efectivos los derechos y libertades previos a todo acto comunicativo; a actuar movido por los sentimientos de compasión y humanidad que son parte de un verdadero reconocimiento recíproco, más allá de un mero marco teórico posibilitante. (2014: 382)

Agrega, además, que estas virtudes “son necesarias para una nueva ciudadanía que no viva en la esquizofrenia de valorar unas cosas y vivir de acuerdo a otras; que quiera actuar justa y solidariamente; y que entienda que esto es condición necesaria para ser felices en un sentido auténtico” (Codina, 2014:383). De allí, ciertamente, surge el subtítulo “Cómo reconciliar lo que decimos con lo que hacemos”, de su libro de 2015.

La neuroeducación es el programa educativo que propone Codina para llevar a la práctica la educación en virtudes cordiales, ya que la generación de hábitos virtuosos que combinen la reflexión y la toma de conciencia, generan las redes neuronales necesarias para que pasen a ser hábitos constitutivos del carácter.

Es así que en esta sistematización he dado cuenta de la propuesta de Cortina y su complementación por parte de Codina, como base que justifica el desarrollo explícito que realizaré más adelante en esta tesis, sobre la necesidad de integrar las emociones (cordura) para comprender y respetar las diversas éticas de máximos que constituyen una sociedad pluralista. Esto será retomado en el

capítulo 3, para explicar los diferentes puentes que pueden tenderse entre las emociones, ciudadanía y ética para cultivar una *sensibilización hacia la pluralidad*.

1.3. Ciudadanía cosmopolita y mundial

A continuación, se sistematizan algunas teorizaciones sobre la noción de ciudadanía cosmopolita de Adela Cortina y ciudadanía mundial de Martha Nussbaum que conformarán la tríada Emociones-Ética-Ciudadanía.

En la introducción de *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía* (1997a), con base en Aristóteles, Cortina (1997:18) afirma que la construcción de una ciudadanía cosmopolita “representa el punto de unión entre las leyes y los valores que tenemos por humanizadores y que se precisan para consolidar una vida en común y la razón sentiente de cada persona que lleva a cada uno de esos ciudadanos a tomar esas normas por buenas, a ser capaces de apropiárselas”. Los valores humanizadores componen la ética mínima o mínimos de justicia (ya mencionados en el apartado 1.2.1) que mediante el corazón y la razón se tienen que promover para lograr que ningún ciudadano quede excluido en un mundo cosmopolita.

Afirma la autora que el concepto “razón sentiente” es el único capaz de movilizar a los ciudadanos y de lograr que dos de los sentimientos racionales más profundos en relación con la ciudadanía - el sentimiento de pertenencia a una comunidad y el sentimiento de justicia de esa misma comunidad - superen el *individualismo hedonista* de las personas (Daniel Bell, citado por Cortina 1997:20) para responder a los desafíos globales de la actualidad. Esta idea de Cortina sobre la construcción de ciudadanía con base en la *ética cordial* (apartado 1.2.2.) está estrechamente vinculada a la idea nussbaumiana de apelar a lo emocional para lograr una apertura hacia la pluralidad.

Cortina (1997:25) sostiene que una sociedad pluralista y multicultural debe garantizar las elecciones que hacen los ciudadanos de las distintas formas de vivir

una vida buena y feliz (ética de máximos) y los valores como la libertad, igualdad, solidaridad (ética de mínimos) de modo que no se vea lesionado lo justo ni se sacrifiquen ofertas de felicidad. El reconocimiento recíproco de la sociedad hacia sus miembros, más allá de las diferentes culturas y etnias que representan y la consecuente adhesión por parte de éstos a los proyectos comunes, constituye el concepto de ciudadanía que Cortina defiende.

A través del análisis de diferentes dimensiones, la política, la social, la económica, la civil y la intercultural, Cortina amplía la noción de ciudadanía:

La ciudadanía tiene que integrar un *status* legal (un conjunto de derechos), un status moral (un conjunto de responsabilidades) y también una identidad, por la que la persona se sabe y se siente perteneciente a una sociedad así como hacerles partícipes de los bienes sociales. Es difícil encarnar esa ciudadanía plena en grupos humanos con grandes desigualdades materiales. Superadas las mismas es necesario subsanar las diferencias que provienen del multiculturalismo. (1997:151)

Es relevante para este trabajo recuperar las consideraciones para el cultivo de una ciudadanía intercultural que consiste en asegurar las condiciones para la coexistencia de diferentes grupos culturales o étnicos, lo que representa una de las mayores dificultades que tendrá que enfrentar la humanidad local y global. La ciudadanía intercultural se construye desde un auténtico diálogo “que nos permita conservar lo mejor del universalismo y de la sensibilidad ante lo diferente en un tercero que los supere, sin desperdiciar la riqueza que ofrecen uno y otra”. (Cortina, 1997: 158). Y agrega que un Estado ético no se tiene que pronunciar sobre lo que los hombres son, se debe mantener al margen de definir alguna característica de hombre; esta ética debe proteger la libertad privada, el bienestar personal y la seguridad de los ciudadanos así como su autonomía.

Para construir una ética intercultural, Cortina (1997: 158) enumera cuatro elementos: 1.- Posibilitar la adhesión a identidades culturales diversas y no a una dominante. 2.- Teniendo en cuenta que hay algunas posiciones inmorales y denunciables, hay que comprender que una diferencia refleja un punto de vista moral, que puedo o no compartir, pero que respeto en el otro. 3.- El respeto activo que significa el respeto a la identidad de las personas. 4.- Comprender otras

culturas lleva a comprenderse un poco mejor a sí mismo y adquirir nuevas perspectivas.

En el capítulo 7 de *Ciudadanos del mundo*, titulado “*Educación en ciudadanía. Aprender a construir el mundo juntos*”, Cortina resume que una educación ciudadana local y universal no será por imposición sino por degustación de valores humanizadores que son los valores morales. El diálogo es el primer valor que se tiene que promover en las escuelas.

En una ciudadanía cosmopolita:

Cada persona para serlo plenamente, debería ser libre y aspirar a la igualdad entre los hombres, ser solidario y respetar activamente su propia persona y a las demás personas, trabajar por la paz y el desarrollo de los pueblos, conservar el medio ambiente y entregarlo a las generaciones futuras no peor de lo que lo hemos recibido, hacerse responsables de aquellos que le han sido encomendados y estar dispuestos a resolver mediante el diálogo los problemas que puedan surgir con aquellos que comparten el mundo y la vida. (Cortina, 1997:193)

Por otro lado, Martha Nussbaum, en su libro *El cultivo de la humanidad. Una defensa clásica de la reforma en la educación liberal* (2005), también defiende la construcción de una ciudadanía más democrática y de alcance global. Utiliza el término *educación liberal* entendida como liberación de la mente de la esclavitud de los hábitos y de las costumbres en aras de formar personas que puedan actuar con sensibilidad y comprensión de todo aquello que hace a las personas buenas. En este sentido, propone el cultivo de tres habilidades para la formación de ciudadanos en el mundo actual: 1.- La habilidad para realizar un examen crítico de uno mismo y de las propias tradiciones, es decir, vivir una vida que no acepta la autoridad de ninguna creencia por el solo hecho de que haya sido transmitida por la tradición o se haya hecho familiar a través de la costumbre; una vida que cuestiona todas las creencias y sólo acepta aquellas que sobreviven al escrutinio de la razón en cuanto a coherencia y justificación. 2.- Como ciudadanos interconectados es necesario verse a sí mismos no sólo como ciudadanos pertenecientes a alguna región o grupo, sino también, y sobre todo, como seres humanos vinculados a los demás seres humanos por lazos de reconocimiento y

mutua preocupación. Esto implica tener conocimiento de las culturas no occidentales, de las minorías dentro de su propio mundo, de las diferencias de género y de sexualidad. 3.- La tercera capacidad es la imaginación narrativa que significa la capacidad de pensar cómo sería estar en el lugar de otra persona, ser un lector inteligente de la historia de esa persona, y comprender las emociones, deseos y anhelos que alguien así pudiera experimentar. Para entender el mundo desde el punto de vista del otro es esencial entender la intención de la persona que la realiza, la importancia de lo que expresa en el contexto de la historia y el mundo social de esa persona.

Sobre la primera habilidad, y con base en el célebre pensamiento de Sócrates “Una vida sin examen no merece la pena vivirla”, Nussbaum argumenta que es a través de la reflexión y la deliberación sobre las propias creencias que se forman personas autónomas y responsables de sí mismas, de sus ideas, de sus emociones, de sus intereses, se construye una sólida democracia basada en el diálogo y se logra la justicia, con resultados que se materializan, por ejemplo, en la exitosa integración de grupos excluidos, su reconocimiento como ciudadanos merecedores de igual respeto.

La falta de pensamiento crítico produce una democracia en la que la gente habla entre sí pero nunca mantiene un diálogo genuino. En semejante clima, los malos argumentos pasan por buenos, y el prejuicio puede fácilmente confundirse con la razón. Para desenmascarar el prejuicio y para asegurar la justicia, necesitamos la argumentación, una herramienta esencial de la libertad cívica. (Nussbaum, 2005:28)

Agrega la autora que la indagación socrática se impone al pluralismo, y está atenta a una diversidad de normas y tradiciones. Al respecto, dice

En nuestro complejo mundo no hay una manera más eficaz de despertar a los alumnos que enfrentarlos a modos diferentes de hacer las cosas en un área donde ellos creían que sus propios procedimientos eran neutrales, necesarios y naturales. Explorar el modo en que otra sociedad ha organizado los asuntos del bienestar humano, o de género, o de raza y religión, hará que el alumno vea que otras personas de sociedades viables han hecho las cosas de modo muy diferente. (2005:42)

Sobre la segunda habilidad requerida para el cultivo de la humanidad que refiere a actuar como ciudadanos del mundo, Nussbaum expresa que la idea de ciudadano *kosmopolites*, o ciudadano del mundo, fue acuñada por los estoicos con base en la expresión de Diógenes, un antiguo filósofo griego, que cuando se le preguntó de dónde venía, respondió: “Soy un ciudadano del mundo”. A partir de esta expresión defienden la idea de que, en efecto, cada uno de nosotros habita en dos comunidades: la comunidad local de nuestro nacimiento y la comunidad del razonamiento y aspiraciones humanas, que es en verdad grande y en verdad común y en donde se encuentra la fuente de nuestras obligaciones morales y sociales. Al respecto Nussbaum expresa:

El accidente del sitio en que uno nació es sólo eso, un accidente; cualquier ser humano puede haber nacido en cualquier nación. Al admitir esto, no deberíamos permitir que diferencias de nacionalidad o clase, o de pertenencia a un grupo étnico, o incluso de género, se constituyan en barreras entre nosotros y nuestros semejantes. Deberíamos reconocer la humanidad -y sus ingredientes fundamentales: razón y capacidad moral- dondequiera que aparezca, y comprometer nuestra lealtad en primer lugar con esa comunidad de humanidad. (2005:61)

Ser ciudadanos del mundo implica asumir una actitud de distanciamiento y desapego respecto a las propias maneras de actuar, y reflexionar sobre el propio comportamiento en un contexto más amplio, razonando sobre comportamientos de otras personas dignos de veneración y de reconocimiento. Al respecto dice Nussbaum, siguiendo a los estoicos

Ser un ciudadano del mundo [...] imaginemos que estamos rodeados por una serie de círculos concéntricos. El primero se forma alrededor de la identidad propia; el siguiente abarca a la familia inmediata; luego sigue el resto de la familia; después, en ese orden, los vecinos o el grupo local, los conciudadanos, los compatriotas. Fácilmente podríamos agregar a esta lista los grupos formados sobre la base de las identidades étnicas, religiosas, lingüísticas, históricas, profesionales y de género. Más allá de todos estos círculos se encuentra el mayor, el de la humanidad como un todo. Nuestra tarea como ciudadanos del mundo, y como educadores que preparan a las personas para que sean ciudadanos del mundo, será “llevar los círculos de alguna forma hacia el centro”, haciendo a todos los seres humanos semejantes a nuestros conciudadanos. [...] deberíamos trabajar para hacer que todos los seres humanos formen parte de nuestra comunidad de diálogo

y de preocupaciones, mostrando respeto por lo humano dondequiera que se dé, y permitiendo que ese respeto marque los límites de nuestras políticas nacionales o locales. (Nussbaum, 2005:70)

Por último, está el cultivo de la imaginación narrativa, que incluye la capacidad de comprensión desde las emociones hasta los razonamientos de manera crítica. Esta comprensión implica la capacidad de pensar y ponerse en el lugar del otro. La imaginación cívica es una función de la literatura que tiene el poder de hacernos ver las vidas de quienes son diferentes a nosotros y posibilitando un mayor compromiso y entendimiento receptivo de éstos, incluso dando visibilidad a aquellos a quienes se les niega la visibilidad. A partir de relatos cabe preguntarse, maravillarse, tener curiosidad sobre la otra persona con diferencias cualitativas respecto a uno mismo.

La literatura nos prepara para el tipo de cosas que podrían suceder y su impacto en las vidas humanas nos permite comprender que no estamos excluidos de las desgracias humanas, de que muchas circunstancias están fuera de nuestro control y por lo tanto somos vulnerables a padecer una desgracia. El cultivo de la compasión por medio de la literatura es fundamental para imaginar qué se siente ser de otra raza o de otra orientación sexual y, además, estar bajo circunstancias de opresión que determinan los deseos, las emociones y las aspiraciones de las personas.

En *Justicia Poética*, al respecto, Nussbaum expresa que la literatura es

una forma moralmente controvertida que expresa, con su forma y estilo, en sus modalidades de interacción con los lectores, un sentido normativo de la vida. Pide a sus lectores que observen esto y no aquello, que actúen de tales maneras y no de otras. Los induce a adoptar ciertas actitudes en vez de otras, con la mente y el corazón. [...] los relatos son un modo poderoso de aprender acerca de la realidad humana y de adquirir una motivación para modificarla.[...] la literatura y la imaginación literaria son subversivas. (Nussbaum, 1997: 26)

Nussbaum reconoce que “las obras literarias no están libres de los prejuicios y puntos ciegos que son endémicos de la mayor parte de la vida política” (2005: 112) y, además nuestra simpatía puede despertarse de forma

desigual, por lo tanto, para lograr los ideales democráticos de la equidad en el respeto que a todos se les debe y en la preocupación por sus intereses, debería promoverse una lectura que lleve a identificarse empáticamente y experimentar emociones, formular preguntas críticas sobre la experiencia narrada. La educación que despierta el pensamiento crítico es el mejor camino para la libertad; conocer otras costumbres, otras formas de vivir diferentes a las propias, ser capaz de contactar con aquello que nos resulta extraño o diferente, promueve esa capacidad de pensar críticamente: “muchas cosas buenas alguna vez parecieron extrañas” sostiene Nussbaum (2005:64) parafraseando a Platón. El ciudadano cosmopolita es capaz de reconocer lo diferente, incorporarlo como parte de la vida y valorar aquello que, aunque diferente a lo propio, puede también ser bueno.

A continuación, se verá cómo la propuesta de Lectura ecuaníme de Helena Modzelewski materializa, con una propuesta de aplicación al aula, la posibilidad de lograr este nivel de reflexión para lograr comprender lo que se nos presenta como desconocido o absurdo en relación a nuestras formas de vida, para cultivar ciudadanos interculturales, ciudadanos del mundo.

1.4. Mirada nacional articuladora del pensamiento de Nussbaum y Cortina

En nuestro país, Helena Modzelewski es la principal articuladora del pensamiento de Cortina y de Nussbaum. Afirmer, complementar y reconstruir los elementos de la teoría de las emociones de Martha Nussbaum fue el objetivo de su libro *Emociones, educación y democracia. Una proyección de la teoría de las emociones de Martha Nussbaum* (2017a), basado en su tesis doctoral. Aquí presenta su propuesta de la autorreflexión y la metaemoción como clave de la educación emocional, y concluye que si bien la filósofa norteamericana focaliza en el rol de las narraciones el desarrollo de las capacidades propias de un ciudadano, no explicita una metodología que permita dicha aplicación.

De ahí que en su segundo libro, *Lectores ecuanímes. Una educación en ciudadanía a través de las narraciones y emociones* (2021a) y otras diferentes publicaciones, Modzelewski (2021b, 2021c, 2019, 2018, 2017a, 2017b, 2017c,

2016, 2012a, 2012b, 2006) proponga formas de aplicación de la autorreflexión y metaemoción como elementos posibilitadores para trabajar la dupla emociones y ciudadanía en el aula, tomando a los relatos como principal herramienta en combinación con la formulación de preguntas de indagación, la generación de polifonía y creación de contrarrelatos. Todos estos elementos los ubica en un dispositivo mayor que ha convenido en llamar *comunidad de indagación emocional* en los desarrollos más recientes junto a su grupo *Emociones, narraciones y ciudadanía*

La metodología de la comunidad de indagación emocional tiene como origen la propuesta de Filosofía para niños de Matthew Lipman²⁸, y comprende diferentes principios y etapas. Los principios refieren al diálogo entre pares, a una actitud respetuosa entre los participantes, la generación de pensamiento conjunto, el pensamiento crítico y creativo, entre otros, y en esto se sigue al pie de la letra la propuesta de Lipman. Las etapas que componen la metodología, donde sí se toma cierta distancia de Lipman, son esencialmente cuatro: la primera invita a los participantes a entrar en contexto o *sensibilizarse* previo a una instancia de reflexión; la segunda consiste en la *lectura en voz alta de un relato* cuidadosamente seleccionado que ilumine sobre éticas de máximos y/o denuncie condiciones adversas que experimentan minorías o grupos estigmatizados; la tercera propone *formular preguntas de indagación o “filosóficas”* para luego saturar/discutir las posibles respuestas; la cuarta y última etapa de la metodología exige una instancia de *metacognición emocional* que permita evidenciar la generación de una metaemoción sobre los personajes implicados en el relato así como recapitular los aprendizajes adquiridos a través del proceso de comunidad de indagación (Modzelewski, 2021a, 2016b).

²⁸ Matthew Lipman en su propuesta pedagógica *Filosofía para niños*, cuyo antecedente es la metodología de la comunidad de indagación, elaboró novelas que tienen la intención de abordar problemas planteados por la filosofía occidental como la lógica, ética, estética, entre otros. Las novelas *El descubrimiento de Harry, Pixie, Kio y Gus, Elfie, Lisa, Mark* están escritas en forma de diálogos entre niños y con personajes de su vida cotidiana y buscan la identificación de los lectores con los protagonistas con el propósito de desarrollar el pensamiento complejo en sus diferentes dimensiones crítico, creativo y cuidadoso. (Lipman, 2001)

A continuación, se describen los principales elementos que componen la propuesta pedagógica para una educación emocional desde una mirada filosófica que la autora viene desarrollando para su aplicabilidad en el aula, tomando como punto de partida, como ya se señaló, la articulación que realiza de Nussbaum y Cortina.

a.- Narraciones. Este es el principal elemento que Modzelewski toma de Nussbaum para su propuesta de aplicación al aula, nutriéndose de otros autores como se verá a continuación. Con base en el pensamiento del filósofo Paul Ricoeur (1996, citado por Modzelewski, 2021a: 60) afirma que las narraciones o relatos - términos que utiliza como sinónimos - son “un vasto laboratorio para experiencias de pensamiento” ya que

a través de la identificación con los personajes, que no son más que seres humanos que viven su vida de forma esencialmente idéntica a la nuestra -con sentido narrativo-, pasamos de ser receptores a partícipes y podemos experimentar junto con ellos diferentes alternativas vitales[...] al sentirnos tan cerca de personajes que podrían ser nosotros mismos, también somos capaces de evaluar moralmente sus acciones.[...]En esas evaluaciones de las acciones y de los personajes de ficción, eventualmente descubrimos nuevas formas de actuar o de interpretar acciones que estaban fuera de nuestro horizonte, y en eso radica el aprendizaje ético. (Modzelewski, 2021a: 62)

Las narraciones invitan al sujeto receptor a conocer realidades lejanas a su cotidianidad, al mismo tiempo a colocarse en la posición de los personajes y a adquirir sus experiencias por medio de la activación de sus emociones e imaginación, también a cambiar las percepciones que nos hacemos sobre ellos y también permiten transformar el mundo.

Modzelewski a partir de Roland Barthes (1966, citado por Modzelewski, 2021a: 6) afirma que para una educación en emociones y ciudadanía son válidas las narraciones provenientes de diferentes formatos, soportes y géneros como el mito, la leyenda, la fábula, el cuento, la novela, la epopeya, la historia, la tragedia, el drama, la comedia, la pantomima, el cuadro pintado. Sin embargo, advierte Modzelewski (2021a) que las narraciones provenientes de la literatura se presentan como un formato *más rico y explícito* ya que permite imaginar más

fácilmente lugares y situaciones que en nuestra cotidianidad no serían posibles. Agrega que son convenientes los relatos de ficción para una educación de emociones con énfasis en la apertura hacia la pluralidad ya que permiten ubicarnos en diferentes escenarios de la situación del otro, de una manera menos costosa para la que no estaríamos preparados si estuviéramos viviendo la situación, sea como protagonistas o como observadores. Así se puede reflexionar desde las emociones sobre temáticas que afectan al mundo y se puede lograr un mayor alcance en acciones orientadas a la universalidad. Por el contrario, los relatos de no ficción o reales y la implicación directa como observador de circunstancias adversas que padecen algunas personas podría llevar a debates que no favorecerían el desarrollo de la apertura a la pluralidad.

b. - Preguntas de indagación. En cuanto a las preguntas de indagación o “filosóficas”, éstas se hacen sobre los personajes que habitan el texto. Modzelewski (2021a: 69) afirma que “la pregunta filosófica está en el corazón de la comunidad de indagación [...] las narraciones tienen el potencial para el asombro de donde nacen estas preguntas”. La generación de preguntas filosóficas es una de las etapas más difíciles de lograr en la comunidad de indagación ya que se necesita de una postura curiosa, criticar el estado actual de las cosas, y luego dialogar en busca de respuestas que por lo general, no se encuentran a primera mano. En esta búsqueda las personas de una comunidad se convierten en participantes activos y respetados en las deliberaciones sobre temas públicos y prácticos que les conciernen así como ciudadanos autónomos que evitan el adoctrinamiento.

Margaret Sharp y Laurance Splitter (1996, citado por Modzelewski, 2021a: 69) “llaman a la pregunta filosófica pregunta de indagación como aquella pregunta que no supone que la persona interrogada conoce la respuesta, además de que no se espera que la respuesta suscitada marque el cierre, sino la oportunidad de continuar indagando”.

Se diferencia las preguntas filosóficas de las preguntas retóricas, para indicar que estas últimas no propician el pensamiento independiente por parte de

los estudiantes, porque implican que el hablante, generalmente un docente, conoce la respuesta por anticipado, y utiliza la pregunta justamente con intención “retórica” de guiar al interlocutor a la supuesta “verdad”. Según Michael Clifford (2011, citado por Modzelewski 2021a:71) la pregunta filosófica es un excelente punto de partida para alcanzar una alfabetización moral en el aula porque permite a las y los estudiantes razonar, argumentar y deliberar en torno a cuestiones prácticas y alcanzar decisiones meditadas que puedan tomarse en serio porque se basan en principios morales sólidos.

c.- Autorreflexión. De acuerdo con Harry Frankfurt (2006, citado por Modzelewski, 2021a:35) la autorreflexión es entendida en esta propuesta de educación emocional como *“la capacidad de distanciarse de los propios fines, preferencias y deseos, generando voliciones de segundo orden”*. La palabra “volición” se refiere a una acción voluntaria que nos permite ser diferentes (o no) de los que somos en deseos, preferencias y en propósitos. La mención de un “segundo orden” implica necesariamente la existencia de instancias anteriores de índole similar pero de primer orden. Para Modzelewski, el siguiente ejemplo corresponde a un proceso de autorreflexión:

Conversando con amigos en un bar, puedo tener el deseo espontáneo de pedir una cerveza. Es un deseo de primer orden y, si de hecho la pido, se convierte en una volición. Pero también puedo recordar que debo conducir de regreso a casa, por lo que a la vez en realidad no deseo tomar alcohol. De esa confrontación de deseos surgirá una autorreflexión que luego resultará en mi acción: pediré una cerveza o pediré un refresco. Ese pedido ya no es inocente, se trata de una volición, pero ya no es una volición sencilla: ha atravesado un proceso de autorreflexión y, por lo tanto, lleva el nombre, que le es dado por Frankfurt, de volición de segundo orden. (Modzelewski, 2021a:35)

Para Taylor (1977, citado por Modzelewski, 2021a: 37) la noción de autorreflexión que realmente interesa implica una evaluación fuerte, también llamada cualitativa, muy lejos de una evaluación débil o cuantitativa donde la decisión entre deseos se tomará sobre la base de lo que brinde mayor cantidad de placer. Modzelewski explica esa diferencia a través del siguiente argumento:

Una evaluación débil de los deseos se relaciona con un interés en los resultados, mientras que una evaluación fuerte se interesa por la calidad de nuestra motivación. Lo que realmente importa en una evaluación fuerte tiene que ver con el valor cualitativo de los deseos. Esta evaluación radical es una reflexión profunda, y una autorreflexión en un sentido especial: es una reflexión acerca del yo, sus cuestiones más fundamentales y una reflexión que involucra el yo de la manera más completa y profunda posible.[...] al hacer una evaluación fuerte, me preocupa que su resultado sea admirable, por ejemplo, como cuando quiero ser capaz de un gran y resuelto amor o lealtad. Aquí no es posible cuantificar el bienestar en los resultados [...] Esto implica un compromiso con un proyecto vital, implica que aspiro a ser una clase de persona en la que determinada acción me convierte. (Modzelewski, 2021a: 37)

Profundizando en la noción de autorreflexión que adopta para su teoría, Modzelewski toma a Christine Korsgaard (2000) para quien la noción de autorreflexión está conectada con las razones para actuar y la explica de la siguiente manera:

la mente reflexiva no puede conformarse con la percepción y el deseo en tanto tales, sino que necesita una razón para la acción. [...]La capacidad para dar una razón puede asimilarse a una volición de segundo orden.[...] Así, cuando actuamos por razones que surgen a partir de una autorreflexión, estas razones se vinculan íntimamente con la identidad del sujeto. [...] Si la persona ha elegido su acción sobre la base de un principio con el que se identifica, entonces la acción, que refleja el principio, es la persona. (Modzelewski, 2021a: 38)

Cerrando esta definición de autorreflexión, Modzelewski (2021a) señala que es una capacidad, algo que “se puede hacer” (en el sentido de potencial) o no. Por ejemplo, es posible que alguien no pueda autorreflexionar por encontrarse bloqueado emocionalmente, bajo el efecto de un estupefaciente, o bajo el embrujo de creencias que le impiden ver otra realidad, o simplemente porque no está educado para hacerlo. El desarrollo de esta capacidad desde la educación implica un proceso de larga duración.

d. - Metaemoción. Al aplicar el concepto de autorreflexión a la emoción llegamos a la idea de metaemoción. *La metaemoción es la emoción acerca de una*

emoción. El pasaje por el proceso de autorreflexión permite distanciarnos de nuestras emociones, de lo que nos provoca actuar, y cotejarlas con otras emociones paralelas y esta evaluación genera una metaemoción o emoción de segundo orden que eventualmente puede reafirmar, cambiar o dejar de lado lo que sentimos luego de comprender, explicar y argumentar sobre ello. La metaemoción es una nueva emoción, positiva o negativa, en tanto está unida a un deseo de perpetuar o cambiar, respectivamente, la emoción original. La metaemoción está en la base de la acción consciente, por lo cual trabajar para su desarrollo es una de las bases fundamentales de la educación moral y ciudadana.

e.- Polifonía. La polifonía es la atención a las diferentes voces, audibles e inaudibles, que develan en todo texto las cuestiones éticas que también están en juego en el mundo. En este sentido, Modzelewski articula la noción de éticas de máximos de Cortina, ya que la polifonía habilita al conocimiento de formas de aspirar a la felicidad de personas diversas. El término polifonía fue acuñado en la literatura por Mijaíl Bajtín (1999, citado por Modzelewski, 2021a: 84) que refiere a este concepto como la capacidad de Dostoievsky de *construir una novela sobre la base de voces diversas*, en contraste con la novela tradicional, que tiende a incluir solo una voz, la del propio narrador. Así, la noción de polifonía se constituye en una herramienta democrática con el propósito de la educación para una sociedad pluralista, para comprender al otro y buscar un camino para que no conforme el grupo de personas excluidas o estigmatizadas de la sociedad. Un ejemplo de texto polifónico contemporáneo (Modzelewski, 2021a: 93) puede verse representado en un tipo de texto de perspectivas múltiples que se caracteriza por ser una narración dividida en capítulos en la que cada uno corresponde a una voz diferente: más allá de que sean narrados en primera o tercera persona, cada capítulo es el espacio donde un personaje puede desarrollar su perspectiva, donde su voz es escuchada en particular.

Como contrapartida de la polifonía, Modzelewski señala sobre los peligros de la idea de *borramientos* de Judith Butler (2004, citada por Modzelewski, 2021a: 96) que refiere a la invisibilización de determinados grupos sociales por el

hecho de que se eligen a personas o grupos de personas como representantes de la sociedad para ser aceptados en ella, de acuerdo a un patrón normalizado, discurso regulativo o “performance” (vida actuada) de lo que podría ser un “ciudadano normal” desde la mirada del poder hegemónico.

f.- Contrarrelato. Otro concepto para este trabajo de educación en ciudadanía a través de la promoción de la polifonía es el *contrarrelato*, presentado como una herramienta para derribar discursos hegemónicos histórica y socioculturalmente contruídos y luchar contra injusticias y estereotipos instalados. Tara Yosso (2002, citado por Modzelewski, 2021a: 99) lo define como:

como método para la crítica de los prejuicios raciales, un método de contar las historias de aquellas personas cuyas experiencias no se relatan frecuentemente porque están en los márgenes de la sociedad. El contrarrelato es también considerado como una herramienta para exponer, analizar, y desafiar los relatos mayoritarios de privilegio. Los contrarrelatos pueden deconstruir los relatos mayoritarios, a las narraciones hegemónicas, desafiar el discurso dominante y extender la lucha.

Según Delgado (1989) los contrarrelatos tienen un doble propósito; por un lado, ofrecen una perspectiva que permite introducirse y observar cómo es la vida para otros diferentes a nosotros, invitando al lector a un mundo nuevo que no le es familiar y, por otro, para las minorías permiten familiarizarse con la propia historia de opresión lo que puede producir sanación, es decir, comprender que no se está solo, ya que otros tienen los mismos pensamientos y experiencias.

Según Modzelewski, todos los elementos antes mencionados posibilitan una *lectura ecuánime* (2022)²⁹ que es su propuesta de una forma de abordar el texto desde la asunción de que siempre existe otra mirada posible a la historia que se cuenta, sospechando así de los juicios absolutos de valor que se hacen en un texto, y reflexionando sobre los posibles contrarrelatos invisibles, propiciando una polifonía de historias y emociones experimentadas desde diversos ángulos. De esta forma, Nussbaum y su propuesta sobre el rol de la literatura, y la ética cordial

²⁹ Modzelwski (2022) Conversatorio en Youtube <https://youtu.be/Z4Tbtp9VIVI>

de Cortina, que ensambla la ética con el vínculo emocional con los demás, son los pilares sobre los que esta aplicación al aula asienta sus pilares.

Este tipo de lectura ecuánime da lugar a la capacidad de imaginarse cómo es ver el mundo desde los ojos de otro y habilita el cultivo de la imaginación sobre la perspectiva del otro que no aparece a primera vista, logrando así una formación ciudadana, con énfasis en la afectividad hacia la pluralidad/diversidad a través del uso de narraciones y de emociones.

La sistematización de este marco teórico ha tenido dos objetivos: 1.- Fundamentar desde una mirada filosófica qué significa *la educación de la tríada Emociones-Ética-Ciudadanía* que propongo en el capítulo 3. 2.- Identificar palabras clave que me permitan constatar tanto en el análisis del marco teórico de la evaluación del INEE (capítulo 2) como en el de los principales documentos públicos del marco normativo de la educación uruguaya (apartado 3.2) que la tríada constituye un aporte tanto para la educación, así como para la evaluación en nuestro país.

El análisis en ambas instancias se realizará en torno a las siguientes palabras clave tomadas a partir del marco teórico recién desarrollado: apertura, alteridad, autonomía, autorreflexión, creencias, deliberación, diálogo, diversidad cultural, emociones, estereotipos, igualdad, imaginación, inclusión, interculturalidad, justicia, libertad, prejuicios, pluralidad, reconocimiento recíproco, reflexión, respeto, solidaridad, visibilidad.

Capítulo 2. La evaluación de las habilidades socioemocionales y la formación ciudadana en sexto año de educación primaria

Este capítulo de análisis documental tiene como propósito identificar los marcos conceptuales del INEEd en los que se basan tanto la evaluación de las habilidades socioemocionales como la de la convivencia y participación como categorías fundamentales de la formación ciudadana, en Educación Primaria, en Uruguay, para constatar que el concepto teórico *educación de la tríada Emociones-Ética-Ciudadanía* propuesto en la presente tesis, puede constituir un aporte a la educación y evaluación de emociones y ciudadanía.

El INEEd, a través de Aristas, la Evaluación Nacional de Logros Educativos, viene implementando una evaluación multidimensional desde 2017 en tercero y sexto de educación primaria y, desde 2018, en tercero de educación media. El organismo evaluador entiende que los centros educativos no son solo un espacio para enseñar y aprender saberes privilegiados, de diferentes áreas del conocimiento como Lengua, Matemática, Ciencias Naturales y Ciencias Sociales, entre otras, sino también un lugar donde niños, niñas y jóvenes aprenden a convivir y ser. En este sentido, la evaluación que diseñó es multidimensional y da cuenta de los logros en relación a seis componentes: desempeños en lectura y matemática, contexto familiar y entorno escolar, oportunidades de aprendizaje, convivencia y participación en el centro educativo, y habilidades socioemocionales. En estas dos últimas dimensiones la evaluación abarcó a diversos actores de la vida escolar como maestros, directores y familias.

En 2017, el objetivo de los resultados obtenidos en la prueba de Aristas estuvo orientado a desarrollar líneas de investigación que permitieran identificar aspectos a mejorar, evaluar las políticas que el sistema implementa y generar un debate informado entre todos los actores del sistema educativo. En 2020, cuya aplicación tuvo como desafío el contexto de pandemia, la finalidad de la evaluación fue comprender las características de la enseñanza, las condiciones en que trabajan las y los docentes y cómo se garantiza el derecho a la educación de las y los estudiantes y los desempeños en áreas del conocimiento fundamentales,

para contribuir con sus insumos a mitigar los posibles efectos de la situación sanitaria, a través de la toma de decisiones de la política educativa, el diseño y la mejora curricular, entre otros aspectos.

2. 1. La educación de evaluación de las habilidades socioemocionales en sexto año de primaria

El INEE, en “*El marco de habilidades socioemocionales en sexto de educación primaria*”³⁰, sintetiza cómo se fueron incorporando éstas en el ámbito educativo - a nivel internacional, regional y nacional - en la educación y evaluación para diseñar su propio instrumento.

El marco teórico destaca que diferentes Organismos Internacionales (OI) desde hace algunas décadas se han preocupado por introducir la dimensión socioemocional, en todos los niveles de los sistemas educativos.

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) a través del informe de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, *La Educación encierra un tesoro* (Delors, 1996), plantea cuatro pilares de la educación para la vida: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser. Los dos últimos pilares refieren a lo socioemocional³¹.

Por otra parte, la Organización Mundial de la Salud (OMS) junto con el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) y otros Organismos Internacionales, en 1999 establecieron que la educación debería promover diez

³⁰Documento público disponible en <https://www.ineed.edu.uy/images/Aristas/Publicaciones/Marcos/Aristas-Marco-HabilidadesSocioemocionales-Primaria.pdf>

³¹Delors (1996:99-109) afirma, “Importa concebir la educación como un todo. **Aprender a vivir juntos**, desarrollando la comprensión del otro y la percepción de las formas de interdependencia - realizar proyectos comunes y prepararse para tratar los conflictos - respetando los valores de pluralismo, comprensión mutua y paz. **Aprender a ser** para que florezca mejor la propia personalidad y se esté en condiciones de obrar con creciente capacidad de autonomía, de juicio y de responsabilidad personal. Con tal fin, no menospreciar en la educación ninguna de las posibilidades de cada individuo: memoria, razonamiento, sentido estético, capacidades físicas, aptitud para comunicar...” En este sentido, la educación de la tríada Emociones-Ética-Ciudadanía se presenta como un camino posible para el desarrollo de estos pilares, fundamentalmente, en Aprender a vivir juntos, en relación a la comprensión de la pluralidad y en Aprender a ser en relación a la construcción de un ser autónomo con juicio propio.

habilidades saludables para la vida, que favorezcan el desarrollo de niños, niñas y adolescentes. Bajo la terminología “habilidades para la vida” incluye habilidades que promueven la toma de decisiones responsable, la resolución de problemas, el pensamiento crítico y creativo, las habilidades de relacionamiento, el manejo emocional, las habilidades de comunicación, entre otras.

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), que desde el año 2000 aplica el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA, por su sigla en inglés), promueve la necesidad de incorporar las habilidades socioemocionales en el ámbito educativo, como estrategia para desarrollar en las y los estudiantes competencias³² necesarias para desenvolverse en el mundo laboral, fomentar un estilo de vida más saludable, una participación social más activa y una mejor satisfacción con la vida.

³² Para la OCDE (2010: 7-9) “una competencia es la capacidad de aplicar los resultados del aprendizaje en un determinado contexto (educación, trabajo, desarrollo personal o profesional). Una competencia no está limitada a elementos *cognitivos* (uso de la teoría, conceptos o conocimiento implícito), además, abarca aspectos *funcionales* (habilidades técnicas), atributos *interpersonales* (habilidades sociales u organizativas) y *valores éticos*. Una competencia es por lo tanto un concepto más amplio que puede, de hecho, componerse de habilidades (así como de actitudes, conocimientos, entre otros.)”. Para la OCDE las competencias pueden ser enseñadas según tres dimensiones y sus respectivas subdimensiones:

1.-*Dimensión de la Información* que implica usar herramientas de manera interactiva (lenguaje y tecnología).

1.1.-Subdimensión *Información como fuente*: búsqueda, selección, evaluación y organización de la información. *Habilidades* de alfabetización en información y medios, la investigación y la indagación.

1.2.-Subdimensión *Información como producto*: la reestructuración y modelaje de la información y el desarrollo de ideas propias (conocimiento). *Habilidades* de creatividad, innovación, la resolución de problemas y la toma de decisiones.

2.-*Dimensión de la Comunicación* que implica interactuar con grupos heterogéneos.

2.1-Subdimensión de la *Comunicación efectiva*. *Habilidades* de pensamiento crítico, alfabetización digital, comunicación.

2.2-Subdimensión *Colaboración* e interacción virtual. *Habilidades* colaboración, flexibilidad, adaptabilidad, trabajo en equipo.

3.-*Dimensión Ética-Social* que implica tomar decisiones en forma autónoma.

3.1.-Subdimensión *Responsabilidad social*. *Habilidades* de pensamiento crítico, responsabilidad y toma de decisiones.

3.2.-Subdimensión *Impacto social*. *Habilidad* Ciudadanía digital.

En nuestro país, la Red Global de Aprendizajes ANEP-CEIBAL (2014) basa su propuesta curricular con base en la definición de competencia y los lineamientos de la OCDE. Propone el desarrollo de seis habilidades (6C) Comunicación, Colaboración, Creatividad, Carácter, Ciudadanía, Pensamiento Crítico en combinación con los contenidos programáticos. <https://redglobal.edu.uy/es/recursos/progresiones>. Alineado con las orientaciones de los OI, el Marco Curricular Nacional (2022) define como metas de aprendizaje diez competencias relacionadas con el dominio Comunicación y pensamiento y el dominio Relacionamiento y acción.

El INEEEd también relevó a nivel regional otras experiencias³³ destacadas de evaluación de las habilidades socioemocionales así como dimensiones/palabras clave que refieren a ellas, incorporadas en documentos normativos de la educación.

El análisis de diferentes documentos del marco normativo vigente (en el período 2014-2018) para la escuela uruguaya realizado por el INEEEd indicaba que tenemos profusos antecedentes en cuanto a la necesidad de incorporar la educación socioemocional, manifestada, de forma implícita o explícita, a través de palabras claves, por ejemplo, dentro de la Ley de Educación N° 18437 (2008) y en el Marco Curricular de Referencia Nacional³⁴ (2017). Lo anterior, aunado a algunas experiencias que se vienen realizando en las diferentes Direcciones Generales del sistema educativo³⁵, permitió que el organismo evaluador, desde el año 2014, se diera a la tarea de elaborar un marco teórico propio, para decidir qué evaluar y cómo evaluar, que finalmente, publica en el año 2018.

2.1.1. Marcos conceptuales elegidos para operacionalizar la evaluación de las habilidades socioemocionales

Decidir un marco teórico para conceptualizar las habilidades socioemocionales y hacer posible su evaluación implicó para el INEEEd una

³³ Argentina, desde 2016, en su prueba nacional de evaluación Aprender incorpora elementos para la evaluación de habilidades socioemocionales. Brasil, a través del Instituto Ayrton Senna elaboró un instrumento propio de evaluación. En Chile, a través de la Ley General de Educación y, en Colombia, el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES) incorporan dimensiones que refieren al de habilidades socioemocionales en educación.

³⁴ El Marco Curricular de Referencia Nacional (2017) fue sustituido por el Marco Curricular Nacional (2022)

³⁵ Concretamente, en DGEIP, se pueden destacar experiencias propuestas desde la gobernanza anterior que aún siguen vigentes como el programa de Escuelas Disfrutables del Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP) que realiza intervenciones interdisciplinarias para el abordaje de factores que generan malestar institucional en el colectivo docente. Información del programa: <http://www.ceip.edu.uy/programas/ped>. Así como la propuesta de la Red Global de Aprendizajes propuesta curricular impulsada por ANEP-CEIBAL que propone el abordaje de seis competencias, entre ellas, la competencia de Carácter que tiene que ver con componentes afectivos. Por más información <https://redglobal.edu.uy/es/recursos/progresiones>.

amplia investigación a nivel internacional y nacional³⁶. “*El marco de habilidades socioemocionales en sexto de educación primaria*” es el documento donde sintetiza teorías de inteligencia emocional, taxonomías sobre distintas dimensiones a desarrollar en propuestas de educación, evaluaciones a nivel macro, entre otras. Con base en esta investigación, define los componentes que configuran la definición de habilidades socioemocionales para planificar y organizar la primera (2017) y segunda (2020) evaluación, en sexto año de educación primaria, a nivel macro, en el sistema educativo uruguayo.

Permean el marco diferentes teorías/modelos de inteligencia emocional como las teorías/modelos mixtos basado en la combinación de diferentes componentes como rasgos de la personalidad, habilidades y actitudes (Gardner, 2005; Bar-On, 1996, Goleman, 2002), el modelo de inteligencia emocional basado en el desarrollo de habilidades (Mayer y Salovey, 1997), los modelos de competencias emocionales (Bisquerra 2009; Saarni, 1999), el modelo sistémico y socioecológico (Bronfenbrenner, 1989).

Aparecen también diferentes taxonomías de habilidades socioemocionales para su educación elaboradas por organizaciones e instituciones académicas como la Organización para la Cooperación Económica y el Desarrollo (OCDE), la Cooperación Andina de Fomento (CAF), la Colaboración para el Aprendizaje Académico, Social y Emocional (CASEL), The *University of Chicago Consortium on School Research* y la Fundación Botín de España, entre otras.

2.1.1.1. Teorías de inteligencia emocional

³⁶Todas las fuentes están disponibles en el Espacio Socioemocional del INEE. Marcos de referencia nacionales e internacionales. Disponible en <https://www.ineed.edu.uy/socioemocional/marcos.html>

De acuerdo con los hallazgos de Rocío Fragoso³⁷ (2005) y, con el propósito de lograr más claridad conceptual sobre el tema, en el siguiente cuadro se presentan las principales teorías/modelos de inteligencia emocional sistematizadas por el INEEEd, organizadas en tres grupos con sus principales representantes: modelos de inteligencia emocional mixtos, modelos de inteligencia emocional de habilidades y el modelo sistémico y socioecológico.

Cuadro N° 2. Modelos de inteligencia emocional organizados según sus componentes.

TEORÍAS DE INTELIGENCIA EMOCIONAL		MODELO SISTÉMICO Y SOCIOECOLÓGICO
Modelos mixtos	Modelo de habilidades	Teoría de los sistemas ecológicos
Teoría de las inteligencias Múltiples de Howard Gardner (1996)	Inteligencia emocional como una habilidad cognitiva y afectiva. Peter Salovey y John Mayer (1997)	Uriel Bronfenbrenner (1989)
Modelo Social de Reuven Bar-On (1996).		
Inteligencia emocional según Daniel Goleman (2002)		

Fuente: Elaboración propia con base en Fragoso (2015) y del INEEEd (2018a).

³⁷ Esta investigadora encontró que “inteligencia emocional” y “competencia emocional” se usan indistintamente como sinónimos. Tras una extensa revisión bibliográfica, organiza las teorizaciones según su orden de aparición y en diferentes grupos según sus componentes. En la evolución del constructo inteligencia emocional identifica cinco fases. La primera fase, se extiende desde 1900 hasta 1970, período en el que la concepción de inteligencia y emoción se presentan como conceptos separados. Una segunda fase, refiere a los precursores de la inteligencia emocional desde 1970 hasta 1990 donde se destacan Howard Gardner y Robert Sternberg. La tercera fase, comprende un período de 3 años (1990-1993) donde Mayer y Salovey presentan un primer modelo de inteligencia emocional integrada por tres habilidades básicas basadas en el procesamiento de la información emocional. La cuarta fase transcurre entre los años 1994 hasta 1997 y, se asocia a la popularización del concepto a través de diferentes publicaciones de Daniel Goleman (1995). La quinta fase, consolida el modelo de inteligencia de Mayer, Caruso y Salovey (2000) compuesto por cuatro habilidades. Fragoso, presenta como representantes de los modelos de competencias emocionales a Rafael Bisquerra (2009) y Carolyn Saarni (1999), mas éstos no están en el marco del INEEEd. Las competencias emocionales están integradas por conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarios para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales.

Los modelos mixtos de inteligencia emocional implican tanto habilidades como destrezas, objetivos, rasgos de personalidad, competencias y disposiciones afectivas. Estos modelos, además de los componentes afectivos y cognitivos, integran el componente motivacional para el desarrollo de la inteligencia. No sucede esto con el modelo de habilidades de Salovey y Mayer. Dentro de este grupo los principales referentes son Gardner, Bar On y Goleman.

Howard Gardner (1996) problematiza la idea de que la inteligencia va más allá de lo cognitivo. Propone un modelo de las inteligencias múltiples, entre las que se incluye la inteligencia lingüística, musical, lógico-matemática, cenestésico-corporal, espacial, interpersonal, intrapersonal y naturalista. Para este autor, todas las personas presentan todas las inteligencias, en mayor o menor medida pero dependerá de sus intereses, necesidades, genética y contexto la medida en que una u otra se desarrolle. En los últimos años el autor también ha indagado sobre la inteligencia moral y existencial. La teoría sobre las inteligencias múltiples dio lugar al desarrollo de las teorías sobre inteligencia emocional, que ponen el foco especialmente en las habilidades o inteligencias inter e intrapersonal.

Reuven Bar-On (INEEd, 2018b: 9) presenta un modelo social de inteligencia emocional basado en habilidades y capacidades. La *habilidad intrapersonal* refiere a la capacidad de comprenderse y aceptarse a sí mismo, comprender y expresar las emociones propias, presentar confianza y autonomía y lograr la autorrealización. Las *habilidades interpersonales* comprenden la capacidad de entender las emociones de los demás, la identificación con grupos de pertenencia y la capacidad de establecer relaciones satisfactorias. La *adaptabilidad* se relaciona con el desarrollo del sentido de realidad, la capacidad de adaptarse y ajustarse a nuevas situaciones y a resolver problemas de forma efectiva. El *manejo del estrés* refiere al manejo y control de emociones de forma efectiva y constructiva. Por último, el *estado de ánimo* general implica el optimismo (como actitud que remite a expectativas y objetivos de futuro

positivos) y la felicidad (como experiencia de emociones positivas frecuentes o sensación general -subjetiva- de vivir una buena vida).

Daniel Goleman (INEEd, 2018a:9) propone que la inteligencia emocional está compuesta por cinco dimensiones con diferentes competencias asociadas: 1. *Autoconciencia*, aptitud para reconocer y entender los estados de ánimo. 2. *Autorregulación*, capacidad para controlar o redirigir los impulsos negativos o el mal humor y a no tomar decisiones prematuras. 3. *Motivación*, tendencia a luchar por los objetivos con energía y persistencia junto a una fuerte orientación al logro. 4. *Empatía*, habilidad para entender a las personas en función de sus reacciones emocionales. 5. *Habilidades sociales*, competencia en el manejo de las relaciones y creación de redes sociales para encontrar puntos en común y estrechar lazos.

El modelo de inteligencia emocional de habilidad tiene como principales referentes a Mayer y Salovey (2001). Estos presentan a la inteligencia emocional como una habilidad interna de carácter exclusivamente cognitivo para el procesamiento de la información emocional, y que es aprendida y mejorada a partir de la práctica. En este modelo, según Fernández-Berrocal y Extremera, (2006, citado por el INEEEd, 2018a: 8) se plantean las siguientes dimensiones: 1. *La percepción emocional*: habilidad para identificar y reconocer tanto los propios sentimientos como los de aquellos que te rodean. 2. *Facilitación o asimilación emocional*: habilidad para tener en cuenta los sentimientos cuando razonamos o solucionamos problemas. 3. *Comprensión emocional*: habilidad para desglosar el amplio y complejo repertorio de señales emocionales, etiquetar las emociones y reconocer en qué categorías se agrupan los sentimientos. 4. *Regulación emocional*: la capacidad para estar abierto a los sentimientos, tanto positivos como negativos, y reflexionar sobre los mismos para descartar o aprovechar la información que los acompaña en función de su utilidad.

Por otro lado, el INEEEd (2018a:20) integra al desarrollo socioemocional el ambiente o contexto que rodea al niño con base en el modelo socioecológico de Bronfenbrenner (1989). Un perfil de habilidades se conforma en cada individuo a través de un proceso de interacción individuo-ambiente, a lo largo de un tiempo, donde todo el repertorio biológico, cognitivo, emocional y la conducta individual,

se desarrolla en relación con un *ambiente ecológico*. Una representación visual de este modelo puede ser a través de un conjunto de círculos concéntricos conformado por distintos niveles contextuales que se influyen mutuamente: El *microsistema* que comprende las relaciones en la familia, en el aula. El *mesosistema* comprende las relaciones entre distintos microsistemas, padres e hijos, docentes y alumnos, maestros y padres. Por ejemplo, las expectativas que los padres tienen sobre la educación pueden determinar la conducta de los alumnos en el aula. El *exosistema* refiere a fuerzas y acontecimientos que influyen en lo que sucede en el microsistema, por ejemplo, las condiciones laborales de los padres, la formación docente, el barrio o comunidad y condiciones infraestructurales de la vida en la comunidad como sociales, o psicológicas (desconfianza, miedo). El *macrosistema* es entendido como el conjunto de valores, normas, costumbres, políticas, oportunidades y recursos a nivel de la sociedad que generan un marco que condiciona a los sistemas subyacentes. (INNEd, 2018a: 12)

2.1.1.2. Taxonomías de habilidades socioemocionales

El INEEd relevó propuestas de educación que se basan en las teorías y modelos antes mencionados como la de la Fundación Botín y también en taxonomías de habilidades socioemocionales provenientes de organismos internacionales como la de la OCDE y de otras instituciones académicas como de la Colaboración para el Aprendizaje Académico, Social y Emocional³⁸ (CASEL) y *The University of Chicago Consortium on School Research*, entre otras.

La Fundación Botín³⁹ de España diseñó su programa de educación con base en el modelo de inteligencia emocional de *habilidades* de Mayer y Salovey

³⁸ *Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning* fue fundada en Chicago en 1994 y busca proveer información válida para el desarrollo de prácticas en aprendizaje social y emocional, e impactar sobre la práctica y las políticas educativas. Más información en www.casel.org.

³⁹ El programa de Educación Responsable se viene implementando, desde el año 2018, en escuelas de educación primaria y centros de educación media públicos, a través del Plan Ceibal.

(INEEd, 2018a:14). La propuesta formativa está dirigida a niños y niñas, desde los 3 años hasta los 16 años y propone a través de actividades artísticas y culturales - literatura, audiovisuales, arte, coro - la enseñanza y aprendizaje de habilidades socioemocionales centrada en tres variables para el desarrollo de la inteligencia emocional: 1. *Desarrollo emocional* que comprende a la autoestima, empatía, identificación y expresión de emociones. 2. *Desarrollo cognitivo* que incluye el autocontrol, la toma de decisiones y actitudes positivas hacia la salud. 3. *Desarrollo social* que implica el desarrollo de habilidades de interacción, habilidades de autoafirmación y habilidades de oposición asertiva.

La Organización para la Cooperación Económica y el Desarrollo (OCDE) define a “las habilidades socioemocionales como *capacidades* individuales que se manifiestan en patrones consistentes de pensamientos, sentimientos y comportamientos que se pueden desarrollar mediante experiencias formales e informales de aprendizaje e influyen en los resultados socioeconómicos en la vida de las personas” (OECD, 2019: 8). Y propone el desarrollo de capacidades que comprenden la *consecución de metas* (perseverancia, autocontrol y búsqueda de objetivos), el *trabajo con otros* (sociabilidad, respeto y cuidado de los otros) y *el manejo de emociones* (autoestima, optimismo, confianza). (INEEd, 2018a:16)

La Corporación Andina de Fomento (CAF) quien entiende que “las habilidades socioemocionales, junto con las habilidades cognitivas, aportan de forma significativa a la calidad educativa y el crecimiento económico[...]las habilidades cognitivas son relativamente más importantes como predictores del nivel de salario y logro educativo, las habilidades socioemocionales tienen mayor peso en el bienestar individual, salud y comportamiento social”. (INEEd, 2018a:13). En este sentido, una enseñanza de habilidades socioemocionales implica dimensiones como responsabilidad, apertura, extraversión, amabilidad, estabilidad emocional, tolerancia al riesgo, determinación y autoeficacia.

CASEL (2013) a partir de las evidencias científicas propone un abordaje del aprendizaje socioemocional desde cinco *competencias* principales: autoconciencia, conciencia social, toma de decisiones responsables, autorregulación y habilidades de relacionamiento. (INEEd, 2018a:14).

The University of Chicago Consortium on School Research propone para el desarrollo integral de los y las estudiantes una serie de factores no cognitivos que incluyen *estrategias, actitudes y comportamientos* imprescindibles, por lo que, define su propuesta educativa basada en el desarrollo de cinco categorías: comportamiento académico, perseverancia académica, mentalidad académica, habilidades sociales y estrategias de aprendizaje, que inciden sobre el rendimiento académico y se enmarcan en un contexto escolar y sociocultural, así como en las características individuales de los estudiantes. (INEEd, 2018a:14)

Luego de la sistematización de diferentes marcos conceptuales en torno a la inteligencia emocional, taxonomías de habilidades socioemocionales (cada una con un lenguaje y enfoque particular) y evaluaciones internacionales, regionales y nacionales, el INEEEd encontró los siguientes puntos de contacto para incluir en la definición de habilidades socioemocionales: 1. habilidades vinculadas a las tareas académicas como la motivación, metacognición, la autoeficacia, la perseverancia en la consecución de metas; 2. habilidades centradas en el individuo concebidas desde los rasgos de la personalidad (neuroticismo, extroversión, amabilidad, apertura, responsabilidad) que apuntan al mundo intrapersonal del individuo y determinan su interacción con el mundo externo, por ejemplo, a través de la regulación emocional, control de impulsos, manejo de estrés, autoconciencia; 3. habilidades sociales como empatía, comprender la perspectiva del otro, comunicación, entre otras. (INEEd, 2018a:17)

El organismo evaluador, de esta manera, sintetiza el recorrido teórico a través de la siguiente definición las habilidades socioemocionales para planificar y organizar la evaluación de esta dimensión:

Las habilidades socioemocionales son una serie de *herramientas cognitivas, emocionales y sociales* que tienen como función la adaptación del individuo al entorno, y que facilitan el desarrollo personal, el relacionamiento social, el aprendizaje y el bienestar. Se van configurando de forma dinámica a partir de la interacción del individuo con el contexto, a través de experiencias y aprendizajes, y en ese sentido son consideradas como el resultado de procesos de desarrollo, que se extienden a través de todo el ciclo vital. En este sentido, se destaca el carácter maleable de estas habilidades, es decir, son modificables a partir del aprendizaje y aprendidas a partir de la interacción con el entorno. (Aristas, 2018a:18)

2.1.2. Dimensiones para evaluar las habilidades socioemocionales

Como vimos en el apartado anterior, el INEEd tuvo como tarea previa la revisión de antecedentes sobre las habilidades socioemocionales para definir las mismas y su operacionalización. A partir de ella se establecieron dimensiones (habilidades) y subdimensiones (habilidades específicas) teniendo en cuenta los siguientes tres criterios de selección: “la capacidad de la habilidad para ser modificada a partir de intervenciones específicas en el ámbito escolar (criterio de maleabilidad); su importancia comprobada para el aprendizaje y la vida escolar, y su relevancia para el desarrollo y bienestar del estudiante.” (Aristas, 2018a:18)

Las siguientes dimensiones y habilidades específicas hicieron posible planificar y organizar la evaluación: 1.-*Motivación y autorregulación del aprendizaje* que incluye como subdimensiones, la autorregulación metacognitiva, mentalidad de crecimiento, motivación intrínseca y perseverancia académica; 2.-*habilidades interpersonales* que contempla como subdimensiones a la empatía y las habilidades de relacionamiento y; 3.-*habilidades intrapersonales* que incluye como subdimensiones a la regulación emocional y el autocontrol.

Dimensión 1. Motivación y autorregulación del aprendizaje

La motivación y autorregulación del aprendizaje son complementarias para abordar y terminar una tarea con éxito. Ambas habilidades implican una serie de procesos psicosociales tales como movilizarse para empezar el trabajo, planificar los pasos para su abordaje, mantener el foco a pesar de las posibles distracciones, revisar si su fin fue cumplido y los pasos tomados fueron los correctos. Integran esta dimensión la autorregulación metacognitiva, mentalidad de crecimiento, motivación intrínseca y perseverancia académica.

Subdimensión 1.1. Autorregulación metacognitiva

El INEEd, con base en Pintrich (1991, citado en Aristas, 2018a:22), define a la *autorregulación metacognitiva* como la conciencia y control de actividades cognitivas durante la ejecución de una tarea a través de la planificación, monitoreo y la corrección continua. La *planificación* implica la determinación de la meta a lograr y el análisis de la tarea para determinar pasos a seguir, la organización de los materiales y activación de los conocimientos previos y estructuración de la tarea. El *monitoreo* es el seguimiento de la atención, el foco, la revisión y el cuestionamiento o toma de conciencia sobre el estado mental de lo comprendido. La *regulación* alude a los ajustes y corrección de los propios procesos cognitivos durante la ejecución de una tarea, por ejemplo, si lo hecho se ajusta a lo solicitado en la consigna.

Subdimensión 1.2. Mentalidad de crecimiento

Con base en Dweck (2010, citado en Aristas, 2018a:23) se define la *mentalidad de crecimiento* como la creencia fundamental de que nuestras cualidades básicas, como la inteligencia concebida como una cualidad maleable, puede ser cultivada e incrementada a través del esfuerzo y el aprendizaje.

Subdimensión 1.3. Motivación intrínseca

Con base en Pintrich (1991, citado en Aristas, 2018a:24) se define la *motivación intrínseca* como la participación en una tarea como un fin en sí mismo por razones tales como el desafío, la curiosidad o el dominio de una tarea o materia. La motivación del estudiante se vincula a la autoeficacia académica o creencia sobre la capacidad de realizar una tarea y las metas o intereses personales, así como el vínculo afectivo que presenta hacia una tarea (ansiedad,

orgullo, culpa), y también se constituye en la interacción entre sus características individuales y el entorno.

Subdimensión 1.4. Perseverancia académica

Con base en Farrington (2012, citado en Aristas, 2018a:26) se define la *perseverancia académica* como el compromiso con tareas académicas, foco y persistencia en la persecución de metas académicas a pesar de obstáculos, dificultades y distracciones. La postergación de la gratificación inmediata, la autodisciplina y autocontrol son esenciales para alcanzar un objetivo a mediano o largo plazo.

Dimensión 2. Las habilidades interpersonales

En el marco del INEEd, las *habilidades interpersonales* se definen con base en Weissberg, Zins y Elías (2015 y 2006 respectivamente citados en Aristas, 2018a:27) como la capacidad de lograr y mantener relaciones saludables y satisfactorias con otros y en concordancia con las normas sociales. Estas habilidades son esenciales para que las y los estudiantes puedan incorporarse socialmente en el centro educativo y a la vez para el desarrollo de la vida interpersonal.

Las habilidades interpersonales están integradas por las subdimensiones habilidades de relacionamiento y la empatía. Estas habilidades implican un componente cognitivo y otro comportamental que permite entender comportamientos y actitudes propios y ajenos, y la destreza para traducir eso a comportamientos apropiados en una situación determinada. Las habilidades tendrán como efecto inmediato el mejoramiento del desempeño académico y como mediato, el bienestar a lo largo de la vida y en el ámbito laboral.

Subdimensión 2.1. Habilidades de relacionamiento

Con base en Gresham y Elliot (1990, citados en Aristas, 2018a:30) se define las *habilidades de relacionamiento* como habilidades de comportamiento socialmente aceptables que permiten interactuar de forma efectiva con otros. Incluyen habilidades para la comunicación efectiva y la cooperación que permiten entender el contexto social y las conductas esperables en cada contexto y, a su vez, adaptarse al entorno social.

Subdimensión 2.2. Empatía

Con base en Dadds (2008, citado en Aristas, 2018a:29) la *empatía* es entendida como la capacidad de entender y compartir el estado emocional de otros, y responder de forma compatible con él a través de la toma de perspectiva, el reconocimiento de emociones y contexto.

Dimensión 3. Las habilidades intrapersonales

El INEEd define las habilidades intrapersonales (Bar-On, 2006, Ugarriza y Pajares Del Águila, 2005, citados en Aristas, 2018a:32) como las habilidades que permiten conocer, entender e incluso manejar los comportamientos y emociones propias orientadas hacia un fin centrado en el sujeto. Estas habilidades implican la autoobservación y comprensión de sí mismo (dominio cognitivo sobre emociones propias, objetivos y valores personales), la habilidad para regularse (manejar emociones, pensamientos y conductas) para lograr las metas propuestas y valorarse a sí mismo de manera positiva y expresar sus emociones de forma constructiva.

Así definidas, se entiende que las habilidades interpersonales interrelacionan pensamientos, emociones y acciones y se expresan con la capacidad de postergar la gratificación, manejar el estrés, controlar impulsos y

superar desafíos. El INEEd decide evaluar como subdimensiones de las habilidades interpersonales la regulación emocional y el autocontrol.

Subdimensión 3.1. Regulación emocional

Con base en Cole, Martin y Dennis (2004) se entiende que la *regulación emocional* conlleva siempre una activación emocional y un cambio en las emociones (su intensidad o duración), así como cambios en la activación fisiológica que produce la emoción. La *regulación emocional* según Garnefski & Kraaij, Gross, Fernández-Berrocal y Extremera Pacheco (2007, 2002, 2005 respectivamente citados en Aristas, 2018a:32) implica el uso de estrategias cognitivas como reflexionar sobre la información que le proporcionan estados emocionales tanto positivos como negativos para definir respuestas, capacidad de desviar la atención, capacidad de reformular o tomar una nueva perspectiva en una situación emocional o cambiar las reacciones del sistema emocional como expresiones faciales, conductas, entre otras.

Subdimensión 3.2. Autocontrol

El INEEd con base en Bandy y Moore, Duckworth y otros, Tangney, Baumeister y Boone (2010, 2007, 2004 respectivamente citados en Aristas, 2018a:34) define el *autocontrol* como la habilidad para controlar reacciones impulsivas frente a situaciones tanto positivas como negativas con el objetivo de cumplir obligaciones y metas a corto plazo. Implica la capacidad de cambiar respuestas y evitar conductas indeseables según un contexto determinado.

El INEEd entiende que las habilidades socioemocionales, si bien tienen una carga genética y de personalidad, pueden moldearse a partir de su interacción con el entorno y su enseñanza deliberada a través de prácticas educativas. Por ejemplo, la perseverancia académica se puede promover a través de desafíos (la

sensación de los estudiantes de que los docentes tienen expectativas altas en relación a sus logros), andamiaje (apoyo orientado a alcanzar su autonomía) y sentido de pertenencia (conexión afectiva entre los compañeros, con el docente y el centro). La empatía puede ser enseñada a través de actividades como experiencias de voluntariado, ayuda entre pares, juego de roles, etc. Para el relacionamiento social pueden implementarse el modelado de conductas deseables y su puesta en práctica a través de juego de roles o situaciones reales, reflexiones en grupo, entre otros, que permitan pensar sobre la situación y buscar alternativas deseables. En este sentido, si bien Modzelewski (2017a y 2021a) coincide en que las emociones se pueden educar, propone el proceso de la autorreflexión ante cualquier emoción que se suscite (como fue desarrollado en el apartado 1.4.) en oposición a la práctica de supresión o fomento de una u otra emoción.

2.1.3. Operacionalización de la evaluación de habilidades socioemocionales

El siguiente cuadro sintetiza las tres dimensiones de las habilidades socioemocionales seleccionadas con sus respectivas subdimensiones y los ítems o reactivos que se propusieron a niños y niñas, de sexto año de primaria. El diseño de la prueba atiende cuestiones prácticas y éticas como el nivel de desarrollo esperado de las y los estudiantes, los niveles de comprensión lectora y abstracción que requiere el instrumento aplicado.

Cuadro N° 3. Habilidades socioemocionales, dimensiones, subdimensiones, ítems o reactivos que se propusieron a las y los niños, de sexto año de primaria, para la evaluación.

DIMENSIONES	SUBDIMENSIONES, ÍTEMS O REACTIVOS.
MOTIVACIÓN Y AUTORREGULACIÓN DEL APRENDIZAJE.	Autorregulación metacognitiva. Conciencia y control de actividades cognitivas a través de la <i>planificación</i> , el <i>monitoreo</i> (atención, revisión y cuestionamiento) y la <i>regulación</i> (corrección continua de las actividades cognitivas durante la ejecución de una

<p>I. ACTITUDES Y ESTRATEGIAS COGNITIVAS Y CONDUCTUALES QUE APUNTAN A METAS.</p>	<p>tarea)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cuando me doy cuenta de que un trabajo me está saliendo mal, lo corrijo. - Si no entiendo algo, lo vuelvo a leer con más atención hasta que me quede claro. - Leo con cuidado las preguntas de una prueba antes de empezar a contestar. - Cuando tengo que hacer un trabajo, logro organizarme (por ejemplo, busco los materiales). - Cuando estoy estudiando, me hago preguntas para saber si estoy entendiendo. - Reviso mis tareas para estar seguro de que las hice bien.
<p>2.EMOCIONES, PENSAMIENTOS Y CONDUCTAS.</p>	<p>Motivación intrínseca. Participación en una tarea como un fin en sí mismo por razones tales como el desafío, la curiosidad, el dominio.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Me gusta aprender cosas nuevas. - Si me entusiasmo con un tema quiero seguir aprendiendo más allá de la clase. - Me gustan los trabajos difíciles porque son un desafío. - Me gusta estudiar. - Estudio para aprender.
<p>HABILIDADES INTERPERSONALES.</p>	<p>Perseverancia académica. Compromiso (con tareas académicas, actividades o la escuela como ámbito social), foco y persistencia en la persecución de metas académicas a pesar de obstáculos, dificultades y distracciones.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Pierdo las cosas que me prestaron. - Me olvido de hacer los deberes. - Si un trabajo es muy largo, solo hago las partes fáciles. - Abandono tareas antes de terminarlas. - Si una tarea es demasiado difícil, la dejo sin hacer. <p>Mentalidad de crecimiento. Creencia fundamental de que nuestras cualidades básicas pueden ser cultivadas a través del esfuerzo.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Si eres inteligente no necesitas esforzarte para que te vaya bien en la escuela. - Se pueden sacar mejores notas estudiando más. - Algunos niños nacen inteligentes y les va mejor en la escuela. - Un buen alumno no necesita esforzarse para que le vaya bien. <p>Empatía. Capacidad de entender y compartir el estado emocional de otro y responder de forma compatible con él a través de la toma de</p>

	<p>perspectiva, el reconocimiento de emociones y su contexto.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ayudo a mis compañeros cuando tienen un problema. - Me pongo contento cuando los demás están felices. - Me molesta cuando tratan mal a un compañero. - Sé cuando un compañero está enojado, aún cuando no dice nada. - Puedo darme cuenta cuando un compañero se siente triste.
	<p>Habilidades de relacionamiento socialmente aceptables que permiten interactuar de forma efectiva con otros.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Les cuento a mis amigos mis sentimientos. - Cuando alguien se enoja conmigo hablo para arreglar las cosas. - Cuando me pasa algo que no puedo resolver pido ayuda. - En el recreo invito a otros niños a hacer cosas juntos. - Me siento parte de un grupo de amigos porque hacemos cosas juntos. - Hago amigos fácilmente.
HABILIDADES INTRAPERSONALES.	<p>Regulación emocional. Estrategias cognitivas para el manejo de la información emocional interna y la regulación de la expresión emocional.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cuando estoy triste intento distraerme. - Cuando algo me pone mal intento pensar que no es tan grave. - Cuando estoy triste por algo trato de pensar en algo feliz. - Puedo calmarme cuando estoy nervioso.
	<p>Autocontrol. Habilidad para controlar reacciones impulsivas frente a situaciones positivas y negativas, así como cumplir con obligaciones y metas.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Si no me sale algo me enojo y dejo de hacerlo. - En algunas situaciones actúo sin pensar. - Hago cosas sin pensar (como golpear, insultar, agredir) y después me arrepiento. - Me enojo fácilmente. - Para mí es difícil esperar mi turno. - Me distraigo con facilidad en clase.

Fuente: Elaboración propia a partir de la base de datos⁴⁰ del INEEd.

⁴⁰ Aristas 2020 , base de datos disponible en <https://www.ineed.edu.uy/nuestro-trabajo/bases-de-datos/602-aristas-2020-tercero-y-sexto-de-educacion-primaria.html>

2.2. La evaluación de la formación ciudadana en sexto año de educación primaria

El INEE, en *el Marco de convivencia y participación en sexto de educación primaria (2018b)*, afirma que el concepto de ciudadanía no es unívoco y que depende del lugar geográfico y el contexto histórico del mismo. Éste, a su vez, determina el concepto de ciudadano y de la formación ciudadana en los sistemas educativos. De acuerdo con Kymlicka (2003, citado en Aristas, 2018b:11) expresa que el vínculo entre la educación y la ciudadanía se consolidó en los orígenes de los sistemas nacionales de educación y la obligatoriedad y, agrega que la noción de la educación como formadora de ciudadanos se retoma a nivel internacional en la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos (Jomtien, Tailandia, marzo de 1990). Uruguay, en setiembre de 1999, adhiere a esta idea con la ratificación de la Convención sobre los Derechos del Niño y, paulatinamente, la incorpora en la educación a través de la Ley General de Educación N° 18.437 (ver apartado 3.2.1.1) y continúa en otros documentos posteriores.

Los centros escolares como espacios esenciales para la formación en ciudadanía, del mismo modo que en la evolución del concepto de ciudadanía, han pasado de una noción minimalista hacia una noción maximalista. Con base en Ariza (2007 citado en Aristas, 2018b:11) se afirma que la primera, la visión minimalista de la ciudadanía, sería aquella restringida a un status jurídico que se adquiere con la mayoría de edad y está vinculada al derecho a votar, el apego a la legalidad, respeto a la autoridad, entre otros. En este sentido, la educación tiene la tarea de centrarse en la transmisión de conocimientos cívicos y jurídicos con fines informativos. Por otra parte, con base en Usarralde (2004 citado en Aristas, 2018b:11) se afirma que la visión maximalista de la ciudadanía otorga además de un status político, una identidad cívico-política que supone la inclusión y el involucramiento de los ciudadanos en intereses de la esfera pública. En este sentido, la educación tiene la tarea de involucrar sistemáticamente a los

estudiantes en el sistema político-social, en el conocimiento, la defensa y el ejercicio de los derechos humanos adquiridos a lo largo de la historia así como otras temáticas y desafíos locales, regionales y globales.

El INEEd sostiene que este viraje paradigmático en la construcción de ciudadanía en los centros educativos fue impulsado en un contexto donde primaban diferentes tendencias europeas y latinoamericanas (ver apartado 3.2.1.). También fue un factor determinante la emergencia de nuevos discursos políticos-educativos basados en los Derechos de los Niños, donde se concibe a niños, niñas y jóvenes como sujetos de derechos, otorgándoles un rol activo en el centro escolar.

2.2.1. Marcos conceptuales elegidos para operacionalizar la evaluación de la formación ciudadana

La construcción de una definición sobre la formación ciudadana para operacionalizar su evaluación implicó al INEEd revisar teorizaciones sobre el tema, la normativa de la política educativa uruguaya y evaluaciones internacionales y nacionales. En este sentido, según sus fuentes fueron consultados expertos en el tema como Alejandra Ariza (2007); Rafael Bisquerra (2008); Antonio Bolívar (2007); Adela Cortina (2001); Cristián Cox, Rosario Jaramillo y Fernando Reimers (2005); Consuelo Gimeno y Argentina Henríquez (2001); Jürgen Habermas (2000); Will Kymlicka (1996) entre muchísimos otros y, también investigadores internacionales y nacionales sobre temática como Denis Vaillant (2008); Nilia Viscardi y Nicolás Alonso (2015); Gabriela Bentancor, Marcia Rebour y Adriana Briozzo (2004), entre otros.

El INEEd también revisó documentos y normativas de la educación uruguaya como la Ley General de Educación N° 18437, la reformulación 2008 del Programa de Educación Inicial y Primaria (donde se instala como un nuevo campo la “Construcción de Ciudadanía”), el Marco Curricular de Referencia Nacional (2017), el Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos (2017), el

Reglamento de Consejos de Participación-Circular N° 359 de la Dirección General de Educación Inicial y Primaria (DGEIP), la Propuesta Pedagógica Escuelas de Tiempo Completo (ANEP, 1997), el Reglamento de Comisiones de Fomento Escolar (DGEIP), el Programa de Convivencia Saludable del Consejo Directivo Central (CODICEN), Campamentos Educativos (CODICEN), las Escuelas Disfrutables (DGEIP) y, también, la revisión de líneas de trabajo como el Centro Promotores de Derechos (MIDES-CODICEN), el Programa de Educación Sexual, entre otros. Otras fuentes del INEEd fueron evaluaciones sobre la temática a nivel internacional y a nivel nacional como la Encuesta Nacional de Convivencia en Centros Educativos liderada por Viscardi y Alonso (2013, citados en Aristas 2018b:8) y, el primer Censo de Convivencia y participación también por Viscardi y Alonso (2015, citados en Aristas 2018b:8). Estas últimas investigaciones se enmarcan en el programa Convivencia Saludable (ANEP, 2012).

Una vez revisados los antecedentes y tomadas las decisiones sobre qué incluir y qué dejar por fuera del marco conceptual, el INEEd define a la formación ciudadana de la siguiente manera:

Se entiende como formación ciudadana en el ámbito educativo un conjunto de prácticas pedagógicas y educativas que promueven conocimientos, habilidades, actitudes y valores. Implica que la institución educativa sea vivida como un espacio democrático, que fomente la participación en el centro y con la comunidad, la convivencia y el respeto por los derechos humanos. (Aristas, 2018b: 14)

Así definida la formación ciudadana es propuesta desde un enfoque teórico y práctico. En educación primaria, el INEEd recoge información sobre la *convivencia* y la *participación* como categorías fundamentales de la formación ciudadana, y en educación secundaria, agrega la dimensión *Abordaje de los Derechos Humanos como práctica educativa inclusiva*. Esta última dimensión no evaluada en educación primaria, se presenta en este apartado, ya que puede ser interpretada como una categoría similar a la que se propone para la evaluación de la educación de la tríada Emociones-Ética-Ciudadanía y que aquí se presenta bajo el nombre de “sensibilización hacia la pluralidad” (ver apartado 3.3).

2.2.2. Dimensiones para evaluar la formación ciudadana

En educación primaria, para la operalización de la evaluación de la formación ciudadana, en la dimensión *Convivencia* el INEE define las siguientes categorías: 1. *Las relaciones interpersonales* entre pares, entre docente y estudiante, entre la familia y el centro. 2.- *El sistema de normas y de reglas*, su construcción y difusión. 3. *La resolución de conflictos*, abordaje y medidas utilizadas. 4. *El sentido de pertenencia*, involucramiento en la vida social escolar y la conexión afectiva con el centro. En la dimensión *Participación* define las siguientes categorías: 1. *Dispositivos de participación*, los consejos de participación y delegados estudiantiles. 2. *Actividades socioeducativas*. 3. *Canales de comunicación*. 4. *La voz del estudiante*. 5. *Actitudes hacia la participación*.

Dimensión 1. Convivencia

Para el INEE la construcción y promoción de la convivencia implica la construcción y el fortalecimiento de lazos sociales entre todos sus actores. El mismo fundamenta la importancia de esta dimensión con base en Bentancor, Rebour y Briozzo (2004, citados en Aristas, 2018b:20); Viscardi y Alonso (2013, citados en Aristas, 2018b:20), quienes afirman que es esencial atender a la convivencia ya que “se constituye como escenario y medio para el aprendizaje y como fin en sí mismo y, a su vez, es requisito de primer orden para la construcción de la ciudadanía”. La idea de convivencia como “un fin en sí mismo” está asociada a la necesidad de resolución de conflictos que alteran a la misma ya sea en los centros como en la sociedad.

De acuerdo con Calvo, García y Marrero (2005, citados en Aristas, 2018b:20) “los conflictos pueden manifestarse en desacuerdos o discrepancias, confrontación de intereses y necesidades, valores o creencias, o en un deterioro del vínculo entre los sujetos implicados” y, con base en Núñez Varón (2006,

citado en Aristas, 2018b: 20) afirma que los conflictos pueden “resolverse mediante abordajes asertivos, democráticos y no violentos y, al mismo tiempo, constituir una oportunidad para el cambio social, a la vez de contribuir a una convivencia democrática”.

El INEE de acuerdo con Puig (1996, citado en Aristas, 2018b:20) sostiene que la incorporación de prácticas pedagógicas “fundamentadas en criterios democráticos como el fomento del diálogo, la deliberación, la tolerancia ante el disenso, la solidaridad y la participación, entre otros” contribuirán a fortalecer la vida interpersonal que abarca la convivencia.

Finalmente, el organismo evaluador de acuerdo con Bisquerra (2008, citado en Aristas, 2018b:20) agrega que en los centros educativos son importantes ciertas condiciones institucionales, valores compartidos y las habilidades socioemocionales como recursos personales para que sea posible lograr el bienestar de todos los miembros de la institución.

Desde esta mirada, para el INEE, la evaluación de la convivencia (2018b:22) implica tomar en cuenta varias dimensiones que la constituyen: los vínculos interpersonales, el sistema de normas y reglas, y el abordaje del conflicto. A la vez, estas dimensiones pueden repercutir en el sentido de pertenencia del estudiante.

Subdimensión 1.1. Las relaciones interpersonales

Una vez revisadas diversas investigaciones sobre las relaciones interpersonales y los hallazgos sobre su importancia, el INEE se propuso evaluar la percepción de los distintos actores educativos acerca de la medida en que éstos consideran que las mismas brindan apoyo, confianza, aceptación y respeto. Concretamente enfatiza sobre las relaciones interpersonales señalando que

son diversas las investigaciones que evidencian de modo consistente que las relaciones positivas entre docentes y estudiantes predicen cambios en la motivación, sentido de pertenencia, interés en la escuela, expectativas de logro y valores, así como el compromiso, esfuerzo y desempeño de los estudiantes (Goodenow, 1993; Murdock,

1999; Sullivan, Riceio y Reynolds, 2008; Wentzel, 1998). Al mismo tiempo, las relaciones entre pares también se vinculan de manera positiva con el sentido de pertenencia, el interés en la escuela y la trayectoria educativa (Law, Cuskelly y Carroll, 2013; Ma, 2003; Osterman, 2000; Pittman y Richmond, 2008; Stewart, 2008)[...]Los vínculos entre los diversos actores educativos pueden desarrollarse a partir de diferentes grados de apertura, empatía y apoyo. (Aristas, 2018b:20)

Subdimensión 1. 2. El sistema de normas y reglas

Brown (1999 citado en Aristas, 2018b:22) sostiene “que si los estudiantes perciben que su voz es escuchada en la elaboración de las reglas ha demostrado que mejora su adherencia y su percepción con respecto a la justicia y utilidad de estas sobre la convivencia en los centros”. En base a esa idea el INEEed se propuso obtener información sobre “el abordaje, la construcción y difusión de las normas y reglas de convivencia en el aula y el centro educativo”.

Subdimensión 1. 3. La resolución de conflictos

Teniendo presente que las investigaciones al respecto concluyen que respuestas represivas no suelen resolver las causas que llevan a la manifestación del conflicto, el INEEed también se propuso analizar “el abordaje para la resolución de conflictos en el centro, y la aplicación de estrategias que promueven el diálogo y la mediación”. (Aristas, 2018b:23-24) Puntualmente algunas de las investigaciones que destaca expresan sobre los conflictos:

la visualización de la violencia en los centros educativos se presenta como un síntoma de la falla en las normas de regulación de la convivencia (Viscardi y Alonso, 2013) [...] la promoción de abordajes democráticos y pacíficos de los conflictos debe considerarse uno de los objetivos de las instituciones educativas (Fuquen Alvarado, 2003). La resolución democrática de conflictos refiere a un proceso que requiere una colaboración y apertura de las partes involucradas, al aceptar las diferencias de posiciones u opiniones para llegar a una solución, la cual debe satisfacer a ambas partes (Banz, 2015; Colman y Wulfert, 2002). En los centros educativos esto implica trabajar, entre

otras maneras, a través de la mediación por docentes referentes o en la asamblea estudiantil, utilizada como espacio para generar un consenso. De esta manera se pone en juego un comportamiento asertivo, en el cual la persona explica sus propios derechos, ideas y sentimientos, sin perjudicar la opinión del otro (Rodrigues, Pereira y Rabello, 2010). La promoción y consolidación de estas estrategias tiene el potencial de aportar al desarrollo moral de los estudiantes y su competencia social y, por tanto, a la convivencia en el centro educativo (Chispino, 2007; Núñez Varón, 2006; Rodrigues, Pereira y Rabello, 2010; Turnuklu y otros, 2009). (Aristas, 2018b:24)

Subdimensión 1. 4. El sentido de pertenencia

El INEEEd también contempló en la operacionalización de la evaluación de la convivencia “el vínculo afectivo que tiene el estudiante con la institución educativa, que se manifiesta en sentimientos de conexión y compromiso con el centro escolar, y el involucramiento en actividades sociales y escolares” (Aristas, 2018b:24-25). Este vínculo afectivo se considera tanto un componente como una consecuencia de la convivencia.

La inclusión de la categoría *sentido de pertenencia* se fundamenta a través de diferentes investigaciones que enfatizan que “un mayor sentido de pertenencia se asocia a un mayor bienestar emocional” (Anderman, 2002; Gaete, Rojas y Olivares, 2015, citado en Aristas, 2018b:24) y, también a “menos dificultades en el tránsito educativo” (Vaz y otros, 2015 citado en Aristas, 2018b:24). Al mismo tiempo otras investigaciones afirman que “un menor sentido de pertenencia se asocia con mayor ausentismo y deserción” (Osterman 2000, citado en Aristas, 2018b:24). A partir de estas conclusiones el INEEEd entiende que el vínculo con la institución educativa se manifiesta en las ganas de ir al centro y en la percepción de apoyo, confianza, aceptación y respeto recibido en la relación con pares y docentes, la medida en la cual se involucran en la vida social escolar a través de su participación en actividades curriculares o no curriculares de carácter social, entre otras acciones más.

Dimensión 2. Participación

De acuerdo con ANEP (2017, citado en Aristas, 2018b:25) el INEEd valora el reconocimiento de la participación desde una perspectiva práctica como eje central de la formación ciudadana. Agrega a lo anterior las expresiones de Maturana y Verden-Zöllner (1994, citado en Aristas, 2018b:25) que afirman que las personas aprenden a participar participando, más que aprendiendo qué es participar y, en consecuencia, en la evaluación valora diferentes dispositivos de participación estudiantil y familiar creados dentro del espacio escolar.

El INEEd contempla para la evaluación de esta categoría una participación de carácter político-social (Stojnic Chávez y Sanz Gutiérrez, 2007, citados en Aristas, 2018b:25) que refiere, por un lado, a la participación como instrumento de control ciudadano para facilitar la transparencia en el proceso y los resultados y, por otro, la participación como proceso de aprendizaje comunitario, (Corvalán y Fernández, 2000, citado en Aristas, 2018b:25) relacionada con el intercambio y la acumulación de experiencias, traspaso de información y adquisición de destrezas y habilidades y actitudes como el diálogo, la colaboración y la responsabilidad. También el INEEd contempla la noción de la participación como derecho y aprendizaje que significa reconocer a los estudiantes como sujetos activos de derecho y como ciudadanos en su derecho a participar (Santos Guerra, 2001, citado en Aristas, 2018b:25). En este sentido, entiende que los centros educativos tienen que facilitar ámbitos de participación, de opinión y deliberación que integren a todos los actores de la comunidad educativa para defender derechos fundamentales y para incidir en la toma de decisiones en diferentes temáticas y tópicos que se presenten.

Resumiendo, la evaluación de la participación como categoría fundamental de la formación ciudadana, además de valorar *los dispositivos* para integrar estudiantes y sus familias, prácticas pedagógicas basadas en criterios democráticos como el fomento del diálogo, la deliberación, la tolerancia ante el disenso, la solidaridad, así como también *canales de comunicación* a través de los cuales se transmite y comunica información relevante entre los diferentes

integrantes del centro educativo; incluye un componente subjetivo y su funcionalidad que refiere a la medida en que los estudiantes sienten que su “voz” está siendo tomada en cuenta en el centro educativo y, a la vez, *las actitudes hacia la participación* -creencias - que los actores educativos tienen acerca del valor de la participación estudiantil y familiar. Así, son cinco las subdimensiones que componen la participación como categoría fundamental de la formación ciudadana en educación primaria.

Subdimensión 2. 1. Dispositivos de participación, los consejos de participación y delegados estudiantiles

El INEEd evalúa como categoría de la dimensión participación “los dispositivos promovidos por el sistema educativo con el objetivo de brindar espacios para incentivar la participación democrática de estudiantes y familias en el sistema educativo” (Aristas, 2018b:27-28). El organismo evaluador entiende que la vigencia de los dispositivos -Consejos de participación y los Delegados estudiantiles- no garantiza su funcionalidad, ni el grado en el cual dicha oportunidad se transformará en participación democrática, por lo mismo, se propone evaluar en qué grado existen ciertos dispositivos en los centros educativos, sus procesos de implementación y haciendo énfasis en relevar los mecanismos que conlleva su puesta en marcha. También, indaga la valoración subjetiva de los integrantes del centro educativo (estudiantes, docentes, directores y familias) acerca de su funcionalidad, y las oportunidades que generan para la participación, teniendo en cuenta también las dificultades para su implementación.

Subdimensión 2. 2. Actividades socioeducativas

Las actividades socioeducativas son para el INEEd las “actividades gestionadas por el centro educativo, pudiendo ser actividades culturales (actividades deportivas o artísticas), didácticas, deportivas, recreativas o

solidarias, que involucran a estudiantes, sus familiares, funcionarios docentes, no docentes y equipos de dirección del centro o miembros de la comunidad”. (Aristas, 2018b:27-28). Estas actividades son contempladas como categorías de la evaluación de la participación de acuerdo a las investigaciones de Lee y otros (2014, citado en Aristas, 2018b:29), quienes han identificado que la participación en actividades artísticas y deportivas contribuye a mejorar el sentido de pertenencia hacia la institución escolar, al tiempo que incide en la reducción del ausentismo. También González (2016, citado en Aristas, 2018b:29) ha observado los beneficios que aportan para el desarrollo de habilidades socioemocionales, particularmente las vinculadas a la comunicación y creatividad, el autoconcepto y la autoestima.

Subdimensión 2. 3. Canales de comunicación

Con base en Hart (1993, citado en Aristas, 2018b:29), quien afirma que “estar informado implica una condición necesaria - aunque no suficiente- para el ejercicio de los derechos, y se encuentra en la base de los procesos participativos”, el INEEd estimó conveniente evaluar las “Herramientas a través de las cuales se comunica información relevante entre los diferentes integrantes del centro educativo” (Aristas, 2018b:29-30). En la evaluación esta categoría indaga sobre cuáles canales de comunicación llega información relevante a los estudiantes y los referentes familiares, y cómo el centro educativo se comunica con ellos. De acuerdo con Ríos y Aguilar Hernández , Dias-Fonseca y Potter (2016, citado en Aristas, 2018b:29) el INEEd considera la expansión de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) como oportunidades para la trasmisión de la información y la participación educativa pero también como un desafío respecto a las repercusiones en la convivencia escolar.

Subdimensión 2. 4. La voz del estudiante

Con base en Voight (2015, citado en Aristas, 2018b:29), quien ha demostrado que cuando los estudiantes tienen voz y poder en la toma de decisiones del centro educativo mejoran los vínculos entre pares y con los docentes, y mejora también el clima escolar, el INEEed busca evaluar la “percepción acerca de la medida en que las acciones de los estudiantes pueden influir en las características estructurales o el funcionamiento del centro educativo” (Aristas, 2018b:30).

Subdimensión 2. 5. Actitudes hacia la participación

El INEEed entiende las actitudes hacia la participación como “sentimientos, expectativas y creencias de directores y docentes acerca de la participación estudiantil en el centro educativo y su potencial para aportar a él” (Aristas, 2018b:31). El organismo evaluador busca analizar esta categoría de acuerdo con los resultados de las investigaciones de Rokeach (1968, citado en Aristas, 2018b: 31) que sostiene que “las actitudes -sentimientos, ideas y creencias- con respecto a la participación se construyen con relación a las experiencias, percepciones y creencias que uno tiene sobre el valor de la participación en sí misma y su potencial para incidir sobre la realidad, en este caso la educativa” y, de Van Der Meer y Van Ingen (2009, citado en Aristas, 2018b:31) quienes sostienen que “las actitudes positivas hacia la participación son consideradas como una de las bases para su concreción, a través de diferentes oportunidades en la práctica diaria, y aprovechadas”.

Dimensión 3. Abordaje de los Derechos Humanos: Abordaje de la inclusión y la diversidad

Para el INEEd (2019:32) el abordaje de los Derechos Humanos es un camino para una práctica educativa inclusiva que implica aprender y enseñar respetando los derechos de los educadores y los educandos. Esta concepción del abordaje de la inclusión y la diversidad se fundamenta con base en la Declaración de las Naciones Unidas sobre educación y formación en materia de Derechos Humanos (2011, citado en Aristas 2019:32) que “significa generar las condiciones para que todas las personas puedan disfrutar de sus derechos y ejercerlos, a la vez que logren respetar y defender los derechos de los demás”. También, con base en Beltrán (2007, citado en Aristas 2019:32) se señala que los Derechos Humanos funcionan como herramienta para el desarrollo de actitudes basadas en la tolerancia, la solidaridad y el respeto. En este sentido, el INEEd sostiene que el reconocimiento de la diversidad y la apuesta a la inclusión en los centros educativos es la expresión manifiesta del cumplimiento de los derechos humanos. Esta forma es un camino de apuesta a la diversidad y la inclusión pero debe de alimentarse de varias herramientas para que efectivamente se concrete esta manifestación.

El INEEd da cuenta del compromiso del sistema educativo en la búsqueda del abordaje de la inclusión y destaca como dispositivos la incorporación de la educación sexual en la educación formal desde 2006, la generación de guías y protocolos que atienden a situaciones de discriminación o vulneración de derechos, la puesta en práctica del Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos (2017), así como la promoción desde los diferentes documentos de la normativa de la educación a través de políticas educativas transversales en la Ley de Educación de 2008.

Así, el abordaje de la inclusión implica la búsqueda de maneras para responder a la diversidad, considerando a la diferencia como oportunidad y no como problema. “La inclusión y diversidad son consideradas dos caras de una misma moneda: conocer cómo se aborda la inclusión en los centros educativos implica identificar cómo se trabaja la diversidad” (INEEd, 2019:33). En este sentido, en la evaluación del abordaje de Derechos Humanos como una forma de practicar la educación inclusiva, desde la perspectiva del estudiante se profundiza

en sus actitudes hacia la diversidad, mientras que desde la perspectiva docente se prioriza las percepciones sobre la pertinencia de estos abordajes en su trabajo, su preparación para la tarea en perspectiva de derechos y el conocimiento respecto a un conjunto de herramientas que se proponen desde el sistema para la construcción de centros educativos que funcionen como garantes de los derechos de niños y adolescentes. A continuación, se describen las diferentes subdimensiones que componen esta categoría para la evaluación de estudiantes de tercero de secundaria. Es importante detenerse en la misma, ya que podría ser interpretada como la categoría que articula la formación ciudadana en relación a la diversidad/pluralidad con los conceptos de emociones políticas de Martha Nussbaum y *ética cordis* de Adela Cortina.

Subdimensión 3.1. Temáticas abordadas

Con base en Ainscow (2005, citado en Aristas 2019: 35) que expresa que “el abordaje transversal de los derechos humanos como práctica educativa implica trabajarlos en distintos espacios y a través de diversas estrategias pedagógicas”, el INEEd se propone evaluar la “medida en la que se trabajan en el centro temas relativos al reconocimiento de las diferencias, el respeto a la diversidad, la defensa y promoción de los derechos humanos y la valoración docente de la pertinencia de trabajarlos” (2019: 35). Así, se propone relevar información sobre la percepción de los actores educativos acerca de qué tan frecuentemente se trabajan ciertas temáticas relacionadas a los derechos humanos, específicamente con relación al abordaje de la inclusión y la diversidad, y las percepciones de los docentes sobre la pertinencia de tratar estos temas en los centros educativos con los estudiantes.

Subdimensión 3.2. Utilización de herramientas que desarrolla el sistema

A través de la subdimensión “Medida en la que los docentes, adscriptos y directores toman como insumos las herramientas que propone el sistema para la intervención o el abordaje de las temáticas”, el INEEd busca identificar si los colectivos docentes aplican o toman como insumos los planes, los protocolos y las guías, aspectos que pueden estar relacionados con abordajes de la diversidad e inclusión en clave de derechos.

Subdimensión 3.3. Actitudes estudiantiles hacia la inclusión

De acuerdo con Siperstein, Parker, Bardon y Widaman (2007, citado en Aristas 2019:36), el INEEd se posiciona desde un paradigma de aceptación de la diversidad que implica el reconocimiento del mismo valor humano en todas las personas, independientemente de su lugar de origen, condición física, etnia, sexo, religión u orientación sexual. En este sentido, pretende recoger información sobre las “Percepciones y creencias de los estudiantes hacia la igualdad de género y la aceptación de la diversidad en el centro educativo”. Específicamente busca conocer el grado de aceptación de la diversidad en los centros educativos, así como la igualdad de género y derecho de todas las personas a asumir y hacer visible su identidad de género y orientación sexual.

Subdimensión 3.4. Formación docente específica

Estudios realizados por el INEEd (2017, citado en Aristas 2019: 36) destacan que entre las debilidades que los docentes entienden tienen en su formación docente inicial se encuentra el “no haber recibido enfoques y metodologías educativas adaptadas a las necesidades de una tarea que se desarrolla en contextos heterogéneos”, lo cual les dificulta responder a las demandas de inclusión y atención a la diversidad del estudiantado. En este sentido a través de esta subdimensión se propone recabar información sobre la “Medida

en la que los docentes, adscriptos y directores cuentan con formación específica en temas relativos al reconocimiento de las diferencias, el respeto a la diversidad, la defensa y la promoción de los derechos humanos”.

2.2.3. Operacionalización de la evaluación de la formación ciudadana

Con el fin de efectivizar la evaluación de la convivencia y participación como categorías fundamentales de la formación ciudadana, el INEEEd las desglosó en diferentes ítems o reactivos, atendiendo al nivel de desarrollo esperado de las y los estudiantes, los niveles de comprensión lectora y abstracción que requiere el instrumento aplicado.

El siguiente cuadro presenta sólo tres dimensiones y cuatro ítems que se decidió evaluar en primaria, dos pertenecientes a la subdimensión de relaciones interpersonales, uno correspondiente a la subdimensión dispositivos formales y uno que forma parte de la subdimensión voz del estudiante. Se agregan en este cuadro los reactivos que conformaron la evaluación de la dimensión Abordaje de los Derechos Humanos en educación secundaria por su relación con la categoría que se propone para la evaluación de la tríada: la sensibilización hacia la pluralidad.

Cuadro N° 4. Convivencia y participación como categorías fundamentales de la formación ciudadana en educación primaria, y abordaje de los Derechos Humanos en educación secundaria: Dimensiones, subdimensiones, ítems o reactivos que se propusieron para la evaluación.

Dimensión Convivencia

SUBDIMENSIÓN	ÍTEM O REACTIVOS
<p>Las relaciones interpersonales. La percepción de los distintos actores educativos acerca de la medida en la</p>	<p>Vínculos entre pares.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Los compañeros de esta clase se tratan con respeto.

<p>que las relaciones brindan apoyo, confianza, aceptación y respeto.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Los estudiantes de esta clase se preocupan por el resto de los compañeros. - La paso bien con mis compañeros de clase. - Cuando tengo un problema mis compañeros me ayudan. - En mi clase somos buenos compañeros. - Los compañeros de esta clase se cuidan unos a otros. <p>Vínculo entre estudiantes y maestro.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Los alumnos se llevan bien con la maestra. - La maestra trata bien a los alumnos. - La maestra se da cuenta cuando un niño está molestando a otro. - Cuando un compañero molesta a otro, la maestra interviene. - La maestra felicita a los estudiantes que se portan bien. - La maestra me dice cuando hago un buen trabajo. - La maestra está ahí para ayudar cuando los estudiantes tienen un problema.
--	---

Dimensión Participación

SUBDIMENSIÓN	ÍTEM O REACTIVOS
<p>Dispositivos formales. Dispositivos promovidos por el sistema educativo con el objetivo de brindar espacios para incentivar la participación democrática de estudiantes y familias en el sistema educativo (Consejo de Participación y delegados de clase)</p>	<p>Delegados Tiene delegado /No tiene delegado</p> <p>Procedimientos para elegir el delegado de clase:</p> <ul style="list-style-type: none"> - La maestra propuso a algunos compañeros y se votó. - Algunos compañeros se propusieron y se sorteó. - Algunos compañeros se propusieron y se votó. - Los eligió la maestra.
<p>Voz del estudiante Percepción acerca de la medida en que las acciones de los estudiantes pueden</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Los estudiantes de 6° votamos para decidir algo. - Los alumnos proponemos actividades

<p>influir en las características estructurales o el funcionamiento del centro educativo</p>	<p>que nos gustaría hacer.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Los alumnos decidimos sobre cosas en la escuela. - La maestra toma en cuenta la opinión de los estudiantes. - La maestra pide la opinión de los estudiantes antes de realizar alguna actividad (paseo, charla, taller, etc.).
--	--

Dimensión Abordaje de los Derechos Humanos (Secundaria)

SUBDIMENSIÓN	ÍTEM O REACTIVOS
<p>Sobre el abordaje de la inclusión y la diversidad</p>	<p>Durante este año ¿han conversado sobre algunos de los siguientes temas en tu liceo o UTU (en asignaturas, con el adscripto, en talleres, etc.)?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Diversidad sexual. - Incluir personas con diferentes posibilidades económicas. - Incluir personas con discapacidad.
	<p>Hay diferentes puntos de vista sobre el papel de las mujeres y los hombres en la sociedad. ¿Estás de acuerdo con las siguientes afirmaciones?</p> <ul style="list-style-type: none"> - En un hogar, el que debe salir a trabajar es el varón y no la mujer. - Mujeres y varones deben obtener igual salario cuando están haciendo los mismos trabajos - Los varones son mejores líderes políticos que las mujeres - Las mujeres son las que deben ocuparse de limpiar y cocinar. - Las mujeres son las principales responsables de la crianza de los hijos. - Mujeres y varones pueden practicar los mismos deportes.
	<p>Hay diferentes puntos de vista sobre la diversidad en la sociedad. ¿Estás de acuerdo con las siguientes afirmaciones?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Estudiantes con y sin discapacidad deberían estar en la misma clase.

	<ul style="list-style-type: none"> - Personas de diferentes orientación sexual pueden dar clases. - Personas ricas y pobres deberían estar en el mismo centro. - Personas de diferentes barrios pueden ir al mismo centro. - Personas de diferentes razas pueden ir al mismo centro. - Personas ricas deberían ir sólo a centros educativos privados. - Personas con diferentes creencias religiosas pueden ir al mismo centro.
--	---

Fuente: Elaboración propia con base en el Marco de Convivencia y Participación en sexto de educación primaria, Aristas (2017) y el banco.ineed.edu.uy (cuestionario para estudiantes de 3° de educación media)

De acuerdo con los resultados obtenidos por el INEEd en la evaluación de las habilidades socioemocionales y de la convivencia y participación como categorías fundamentales de la formación ciudadana en las escuelas el organismo evaluador concluye que a nivel pedagógico es fundamental seguir avanzando en la enseñanza y aprendizaje de ambas dimensiones.

Una vez analizado el marco conceptual para el diseño de la evaluación de habilidades socioemocionales fue posible constatar que no hay conceptos y referencias teóricas desde una perspectiva filosófica de las emociones. Sin embargo, en el marco teórico para el diseño de la evaluación de la convivencia y la participación se encontraron conceptualizaciones con base en la filósofa Adela Cortina. Si bien Cortina es mencionada para hacer referencia a la necesidad de ampliar y complejizar el abordaje de la ciudadanía hacia una noción más universal, que supera las fronteras del Estado, las emociones no parecen entrar ahí, tal como la autora sostiene que deberían, en su propuesta más reciente sobre *ética cordial* para la apropiación de valores humanizantes y vivir en la pluralidad.

Finalmente, en los marcos del INEEd se hallan evidentes puentes entre las habilidades socioemocionales y la formación ciudadana, incluso, algunas dimensiones y subdimensiones como empatía, habilidades de relacionamiento y habilidades interpersonales, así como el abordaje de los Derechos Humanos a

través de prácticas inclusivas, que podrían interpretarse como una forma de evaluar de forma articulada las nociones de emociones políticas de Nussbaum y la *ética cordis* de Cortina y la ciudadanía plural. En el siguiente capítulo, en el apartado 3.1, se unifican, desde una mirada filosófica, emociones, ética y ciudadanía para fundamentar cómo contribuyen al cultivo de una sensibilización emocional hacia la diversidad de una sociedad pluralista. En el apartado 3.2, se muestra la preocupación en la normativa de la educación uruguaya por la pluralidad y la viabilidad de la tríada para contribuir al mismo; y en el apartado 3.3, se vuelve sobre la evaluación del INEE para repasar las categorías que usa. Y con base en la tríada presentada se propone la categoría “sensibilización hacia la pluralidad” y se dan ejemplos de qué tipo de elementos podría contener.

Capítulo 3. La propuesta de la tríada Emociones-Ética-Ciudadanía y su viabilidad en la educación nacional

En los apartados 3.1.1, 3.1.2 y 3.1.3 de este capítulo, se presenta la tríada Emociones-Ética-Ciudadanía como una propuesta de educación emocional que tiene como objetivo cultivar la sensibilidad hacia la pluralidad, a partir de los evidentes puentes entre algunos elementos que componen los conceptos de emociones, ética y ciudadanía que han desarrollado en sus teorías Martha Nussbaum y Adela Cortina y que he expuesto en las partes previas de esta tesis. En el apartado 3.1.4, se presenta una posible estrategia para el abordaje de la educación de la tríada en el aula: la propuesta que ha realizado recientemente Helena Modzelewski de la llamada Lectura Ecuánime, y que aparece como una alternativa apropiada para llevar a la práctica los fines que me propongo en el planteo de la tríada.

El apartado 3.2 da cuenta de la forma en la que la normativa de la educación uruguaya da lugar para la incorporación de la educación de las emociones desde una perspectiva filosófica a través de la tríada que se presenta aquí.

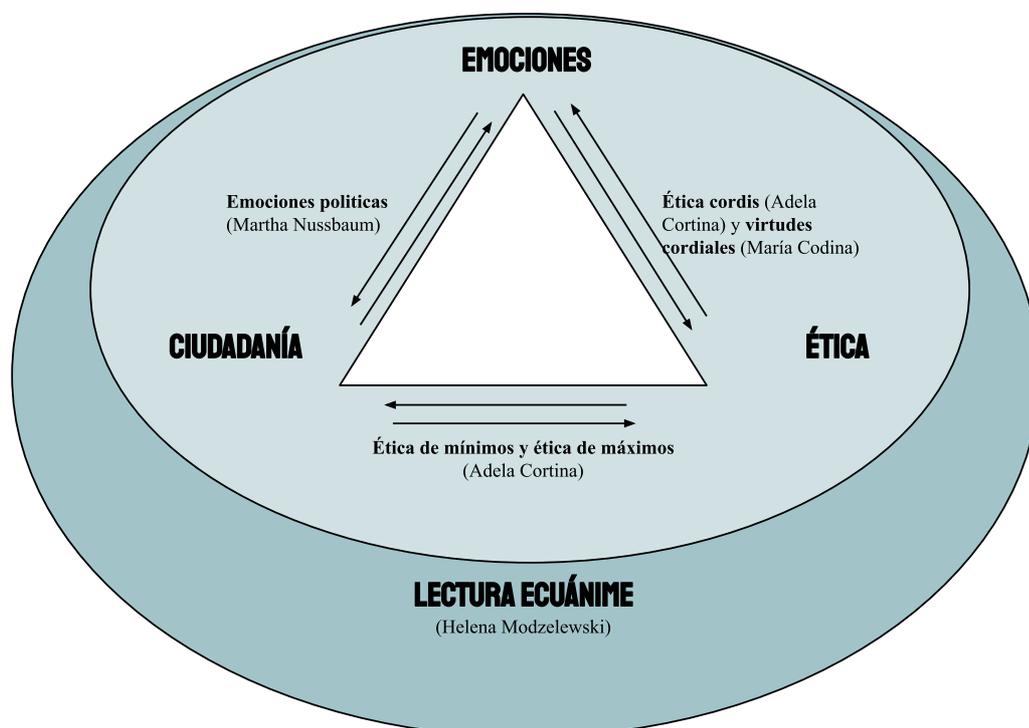
En el apartado 3.3. se reitera, de forma sintetizada, en qué consiste la educación de la tríada Emociones-Ética-Ciudadanía y su valor para el cultivo de una sensibilización hacia la pluralidad y se ejemplifica cómo podría ser su respectiva evaluación, como una propuesta de ampliación ofrecida a las categorías manejadas actualmente por el INEE.

3.1. La educación de la tríada Emociones-Ética-Ciudadanía

La tríada Emociones-Ética-Ciudadanía pretende dar cuenta de los evidentes puentes que pueden tenderse entre educación de emociones y la formación ciudadana a partir del concepto de emociones políticas de Martha

Nussbaum y de la *ética cordis* de Adela Cortina, así como de la Lectura Ecuánime de Helena Modzelewski.

El siguiente esquema triangular, a través de la articulación entre pares de conceptos, permite visualizar los puentes que fundamentan la educación de la tríada Emociones-Ética-Ciudadanía que se propone como aporte a la educación uruguaya y la evaluación del INEE.



Las siguientes diadas describen las articulaciones entre los conceptos de emociones, ciudadanía y ética para fundamentar esta propuesta de educación emocional desde una mirada filosófica, fundamentalmente a partir del concepto de emociones políticas de Martha Nussbaum y de *ética cordis* de Adela Cortina. En el apartado 3.1.1. **Articulación entre Emociones y Ciudadanía** se retoma el concepto de emociones políticas de Martha Nussbaum y se explicita su relación con la formación de ciudadanía. En el apartado 3.1.2. **Articulación entre Ciudadanía y Ética** a partir de los conceptos de ética de máximos y ética de mínimos de Adela Cortina se da cuenta de cómo éstos posibilitan la convivencia en una sociedad plural. En el apartado 3.1.3. **Articulación entre Ética y Emociones** se considera la razón cordial propuesta por Cortina y las virtudes

cordiales de Codina que abogan por el reconocimiento recíproco a través de un vínculo comunicativo con vocación humana para comprender y respetar las éticas de máximos. Finalmente, en el apartado 3.1.4. **La educación de la tríada** a partir de elementos de la propuesta de Lectura Ecuánime de Modzelewski se explicita el rol de la literatura como instrumento para su abordaje en el aula, ya que genera emociones y posibilita el cultivo de una ciudadanía plural aunada al proceso de autorreflexión y estrategias como la formulación de preguntas de indagación filosófica, la polifonización y la generación de contrarrelatos.

Es por ello que la Lectura ecuánime, en el esquema anterior, tiene un lugar externo a la vinculación que propongo, ya que no tiene que ver necesariamente con la teoría de la que echo mano para realizar los vínculos, sino que se ofrece como un abordaje en el aula de lo que propongo aquí.

3.1.1. Articulación entre Emociones y Ciudadanía

Retomando lo ya expresado en el capítulo 1, Martha Nussbaum dio una definición explícita de las emociones políticas en su libro homónimo *Emociones políticas. ¿Por qué el amor es importante para la justicia?*, presentándolas como aquellas emociones que “tienen como objeto la nación, los objetivos de la nación, las instituciones y los dirigentes de esta, su geografía, y la percepción de los conciudadanos como habitantes con los que se comparte un espacio público común”. Como ya he señalado, si bien la autora incluye en la definición diversos aspectos, la tríada propuesta en esta tesis se concentra en aquellas emociones que se experimentan hacia personas o grupos de personas que comparten nuestro espacio público, en relación a estereotipos o prejuicios sobre su identidad (Modzelewski y Fernández, 2021b). Nussbaum tiende así puentes evidentes entre la educación emocional y la formación ciudadana con especial énfasis en la atención a la pluralidad/diversidad.

En su libro argumenta a favor del cultivo de la compasión y el amor cívico, así como el desaliento a la envidia, el asco y el miedo, entre otras emociones, para

lograr valores de una sociedad justa como la inclusión y la igualdad. Esta articulación entre emociones y ciudadanía fue el principal motivo por el cual se generó este trabajo de investigación como aporte a la educación, ya que más adelante se demuestra su viabilidad con base en la preocupación por la pluralidad/diversidad manifiesta en la normativa de la educación uruguaya, así como también para complementar el marco de evaluación de habilidades socioemocionales y/o formación ciudadana del INEEd con el propósito de promover la generación de una categoría capaz de evaluar la sensibilidad emocional hacia la diversidad en una sociedad pluralista.

Si bien Nussbaum no elabora una propuesta pedagógica para la educación de emociones y ciudadanía, en su libro *El cultivo de la humanidad* (2005) promueve el desarrollo de tres habilidades para liberar la mente de prejuicios y estereotipos. Allí se extiende en ejemplos vinculados a favorecer: 1.- El examen crítico de uno mismo y el cuestionamiento de todas las creencias para sólo aceptar aquellas que sobreviven al escrutinio de la razón en cuanto a coherencia y justificación. 2.- El cultivo de un ciudadano del mundo que significa tener conocimiento de variadas culturas, de las minorías dentro de su propio mundo, de las diferencias de género y de sexualidad entre muchísimas más diferencias que integran la pluralidad en la actualidad. 3.- El cultivo de la capacidad de la imaginación narrativa que significa la capacidad de pensar cómo sería estar en el lugar de otra persona.

En *Emociones políticas* Nussbaum (2014) explicita diferentes estrategias que personalidades destacadas a lo largo de la historia y gobernantes de los Estados Unidos y de la India han desarrollado para propiciar el vínculo afectivo entre los ciudadanos.

Martha Nussbaum y Victoria Camps coinciden en que el Estado tiene la capacidad de generar emotividad política. Sostiene Camps (2011:281) que todos los gobiernos adhieren a “marcos conceptuales” inspirados en cosmovisiones o formas particulares de entender el bien y, con base en ellas, establecen las reglas del juego entre los conciudadanos, las maneras de funcionar, de generar relaciones y de excluirnos. Por su parte, Nussbaum expresa que

el Estado, concebido en un sentido más amplio, genera emotividad pública mediante múltiples estrategias a través de monumentos, parques y obras de arte públicos, a través de canciones, símbolos, películas y fotografías oficiales, a través de la estructura del sistema educativo, a través de otros tipos de debate colectivo, a través del uso público del humor y la comedia, o incluso influyendo en la función pública del deporte, etc. (Nussbaum, 2014:246)

Nussbaum señala que aspirar a una sociedad justa e igualitaria requiere dos tareas para los representantes de los conciudadanos

Una es la generación y el sostenimiento de un compromiso fuerte con proyectos valiosos que requieran de esfuerzo y sacrificio, como pueden ser la redistribución social, la inclusión plena de grupos anteriormente excluidos o marginados, la protección del medio ambiente, la ayuda exterior y la defensa nacional. La otra labor central para la cultivación de las emociones públicas es la de mantener bajo control ciertas fuerzas que acechan en todas las sociedades, reduciendo tendencias a proteger nuestro frágil yo denigrando y subordinando a otras personas. El asco y la envidia, o el deseo de avergonzar a otros, están presentes en todas las sociedades y, muy probablemente, en todas las vidas humanas individuales. Descontroladas, pueden infligir un gran daño. (2014:16).

Sobre la primera tarea, plantea Nussbaum (2014:174) que un buen ejemplo es la instalación de la discriminación afirmativa (también llamada acción positiva o acción afirmativa). Esta es una estrategia del gobierno o de las instituciones (privadas o públicas) que busca ampliar las posibilidades de representación de personas o grupos de personas que por diferentes circunstancias asociadas a prejuicios o estereotipos sobre su identidad podrían quedar por fuera del sistema educativo o productivo.

Sobre el cultivo de emociones, expresa la autora que una “sociedad decente” tiene como tarea inhibir razonablemente la formación de emociones discriminatorias, como el asco y el miedo hacia grupos de personas, ya que “el asco asociado a jerarquías subvierten los principios compartidos de igualdad de respeto por la dignidad humana de todas las personas” (2014:20) y el miedo “es promovido con un simple efecto asociativo a colectivos de personas a los que la cultura relaciona con lo invisible o lo oculto, o con lo artero y lo sinuoso: toda la

sarta de estereotipos usados a lo largo de los siglos para demonizar a los grupos minoritarios” (2014:378).

Para esta filósofa, las sociedades requieren del cultivo de ciudadanos compasivos. Nussbaum (2014:175) expresa, “por compasión entiendo una emoción dolorosa orientada hacia el sufrimiento grave de otra criatura o criaturas”. La compasión implica un sufrimiento profundo, tanto de parte de quien sufre como de quien se compadece. Esta emoción es la que puede movilizar a las personas a sensibilizarse y solidarizarse con las circunstancias adversas que padecen algunos ciudadanos. La compasión será el motor de la construcción de un *ethos* igualitario y democrático.

En torno a estas y otras emociones políticas, se puede referir a muchísimos ejemplos, no sólo en relación a la percepción de los conciudadanos como habitantes con los que se comparte un espacio público común, sino también a las emociones concernientes a la nación, los objetivos y su geografía, como señala la autora. Sin embargo, este apartado se limita a la forma en que queda establecida la estrecha relación que existe entre el cultivo de emociones orientadas a grupos de personas que representan la pluralidad/diversidad.

3.1.2. Articulación entre Ciudadanía y Ética

Los puentes entre ciudadanía y ética son posibles de variadas formas. Una de ellas es a través de los conceptos de ética de máximos y ética de mínimos que ha desarrollado a lo largo de sus obras la filósofa española Adela Cortina. En el capítulo 1, vimos que Cortina propone una definición amplia de ciudadano cosmopolita e incluye variados aspectos al decir que

Cada persona para serlo plenamente, debería ser libre y aspirar a la igualdad entre los hombres, ser solidario y respetar activamente su propia persona y a las demás personas, trabajar por la paz y el desarrollo de los pueblos, conservar el medio ambiente y entregarlo a las generaciones futuras no peor de lo que lo hemos recibido, hacerse responsables de aquellos que le han sido encomendados y estar dispuestos a resolver mediante el diálogo los

problemas que puedan surgir con aquellos que comparten el mundo y la vida. (Cortina, 1997a)

Respecto al concepto de ciudadanía que presenta la autora, en la tríada que se propone, se pone énfasis en la libertad, igualdad, solidaridad, respeto y el diálogo, es decir, en los valores de una ética de mínimos, cuya degustación permita el cultivo de un ciudadano que sea capaz de convivir en la misma sociedad con habitantes que abracen proyectos de vida buena, ideas y creencias diferentes, ajenas y extrañas y, además, a partir de ellas, que sea capaz de revisar sus propias creencias con una perspectiva o mirada más amplia.

Estos valores, también como se señaló en el capítulo 1, componen para Cortina (1997a) la ética de mínimos o ética cívica y son compartidos universalmente como condiciones humanizantes que posibilitan la convivencia en una sociedad plural y defienden un tratamiento igualitario, así como el aumento de la felicidad de todos sus habitantes. Advierte la filósofa que la escuela no podrá intervenir en la elección de éticas o máximos de felicidad, pero tendrá como tarea ineludible la degustación de valores morales (1997a, 1997b) que posibiliten el progreso de la humanidad como la libertad, igualdad y solidaridad para la convivencia en sociedades pluralistas a partir del diálogo y el respeto.

De acuerdo con varios de los autores mencionados en el marco teórico, en esta propuesta, el *diálogo* es entendido como la mejor manera de conocer, comprender a las y los otros, tomando en cuenta a todos los interlocutores afectados para resolver problemas.

El *respeto* no necesariamente refiere, como podría entenderse vulgarmente, a la valoración positiva hacia la persona por la admiración hacia virtudes o acciones valiosas ni a una inclinación precavida como podría ser el caso de tolerar por impotencia (dejar que las cosas sucedan) o por indiferencia (dejar que el otro se las componga sin que me moleste). Aquí, el respeto es entendido como una actitud emocional de curiosidad y apertura hacia la diferencia y la particularidad que implica ser consciente y dejar de lado los prejuicios que he interiorizado. Es por eso que Cortina le añade el adjetivo “activo”; se trata de una

actitud activa que nos mueve hacia esa persona por la que sentimos curiosidad y respeto. De ahí que se trate de “respeto activo”.

Esta idea de respeto activo está estrechamente asociada a la *solidaridad* que implica el apoyo mutuo en la búsqueda de la mayor autonomía de los miembros de la sociedad, traspasando las fronteras de cada grupo y de cada país.

La *igualdad*, por su parte, es entendida como tener la misma consideración y respeto a la diversidad. Esta idea de igualdad abarca la igualdad de conciencia para vivir de acuerdo con la ética de máximos de preferencia, con los espacios necesarios para que sea posible ejercerla y vivirla sin restricciones.

La *libertad* comprende la libertad de *conciencia* (de expresión y de pensamiento basado en la razón para liberarse de prejuicios, supersticiones); la libertad de *participación* (en la toma de decisiones); la libertad de *independencia* (de expresión, de asociación, de reunión, de desplazamiento), así como también la libertad de *autonomía* (capacidad de cada persona de elegir lo que más le convence, actuar en consecuencia y obtener satisfacción con ello). También la autonomía en esta propuesta está asociada a la idea de que cada persona viva sus elecciones de vida buena independientemente de las de su familia y núcleo de pertenencia así como del discurso hegemónico mientras no atente contra la integridad de otras.

Finalmente, Cortina (1997a:18) entiende que la construcción de una ciudadanía cosmopolita con base en leyes y valores que tenemos por humanizadores (ética de mínimos) para consolidar una vida en común es posible a través de la *ética cordis* que lleva a cada persona a tomar esas normas por buenas, a ser capaces de apropiárselas. Aparece aquí el componente emocional como elemento posibilitador para la construcción de ciudadanía, que se desarrolla en el apartado siguiente.

Así como en Nussbaum las emociones son un puente para el cultivo de una ciudadanía justa, equitativa y no discriminatoria, en Cortina son un puente para el cultivo de una ética de mínimos que permite y promueve la comprensión y respeto de diversas éticas de máximos.

3.1.3. Articulación entre Ética y Emociones

La articulación entre ética y emociones se presenta con base en Cortina y su *ética de la razón cordial* (2007) como la motivación que hace posible que los mínimos éticos puedan ser tomados como propios para comprender y respetar éticas de máximos que conviven en un mundo globalizado e interconectado. Se complementa esta articulación con la lista de virtudes cordiales que propone Codina a partir del análisis del pensamiento de Cortina.

Codina, Cortina, Modzelewski y Nussbaum ven en la dupla emociones y ética una excelente posibilidad para cultivar un *tratamiento igualitario y democrático* en sociedades multiculturales. La idea de tratamiento *igualitario* está asociada a cuestiones de justicia que permita a cada persona vivir de acuerdo a sus creencias y preferencias para alcanzar su felicidad siempre que no perjudique a los demás. La idea de *democracia* a que aspiran refiere a un estilo de vida que consiste en la convivencia pacífica en una sociedad donde confluyen una variedad de éticas de máximos. Coinciden estas autoras, con diferentes formas de expresarlo, señalando que en una buena democracia pluralista las voces de todos sus participantes, con sus razones y padecimientos, son dignas de ser escuchadas, lo que constituye la base para el cultivo de valores humanizantes como el respeto, la solidaridad, la igualdad y la libertad.

Estas autoras sostienen que una sociedad justa, equitativa, igualitaria, no discriminatoria será posible a través del equilibrio entre razones del corazón y cuestiones de la razón. La búsqueda de un tratamiento justo e igualitario de todas y todos tendrá como motor la compasión y la cordura.

Como se dijo en el capítulo 1, para que sea posible una ética desde el corazón, Cortina (2007) aboga por el reconocimiento recíproco a través de un vínculo comunicativo para comprender y respetar las éticas de máximos; para ello propone la *ética cordial* que presenta de la siguiente manera:

la ética de la razón cordial, *ethica cordis*, está empeñada en la tarea de mostrar cómo el vínculo comunicativo no sólo cuenta con una dimensión argumentativa, no sólo revela una capacidad de argumentar sobre lo

verdadero y sobre lo justo, sino que cuenta también con una dimensión cordial y compasiva, sin la que no hay comunicación. (2007:191)

Conocemos la justicia también por el corazón, agrega la autora. La *ética cordis* busca el reconocimiento recíproco de todos los que habitan el planeta, aunque abracen proyectos de vida con los que no se coincide.

El reconocimiento recíproco requiere del establecimiento de un vínculo comunicativo con vocación humana que se basa en la *apertura* hacia otros para conocer sus historias de vidas, narraciones, testimonios, argumentos, convicciones racionales, intereses, preferencias, deseos, entre otros; además del *reconocimiento* de esas personas como merecedores de los derechos que la mayoría poseen y el *compromiso* con la justicia o la solidaridad para que cada uno lleve adelante sus proyectos de vida, así como la *esperanza* de que será posible llegar a un consenso sobre intereses universalizables.

Cortina enfatiza que la base para cultivar un *ethos* democrático e igualitario la constituye un diálogo que permita conservar lo mejor del universalismo y de la sensibilidad ante lo diferente en un “tercero” que los supere, sin desperdiciar la riqueza que ofrecen uno y otra. Agrega que son condiciones mínimas para el cultivo del diálogo, la habilitación de espacios para que participen todos los afectados sobre el tema en consideración, la implicación de todos los interlocutores, la escucha de argumentos y expresión de coincidencias y desacuerdos para llegar a una decisión final que atienda intereses universalizables representando a todos los afectados.

Como ya se introdujo en el capítulo 1, Cortina (2007) señala que ningún proyecto ético será posible si no se atienden un conjunto de principios que operan como fundamento de la *ética cordis* como el principio de *no instrumentalización* de las personas que previene de que sean tratadas como medios para alcanzar fines; el principio de la *promoción de las capacidades* de las personas de forma que puedan llevar adelante los planes de vida de autorrealización que elijan siempre que no dañen a los de otros; el principio de *distribución justa de recursos* en función de intereses aceptados por todos, y el *principio dialógico*.

Complementa y amplía esta articulación entre ética y emociones la lista de virtudes cordiales propuesta por María José Codina (2014) que tiene entre sus objetivos la deliberación como manera de enfrentar retos y resolver conflictos así como la concreción de los principios éticos universales para que sea efectiva la vida en una democracia deliberativa-comunicativa y, fundamentalmente, la forja de un carácter de un sujeto cordial que a través de la razón sentiente busque la justicia que trascienda los límites de su comunidad. Un sujeto poseedor de una voluntad de justicia global y de un sentido de gratuidad (que es capaz de proporcionar bienes gratis como el consuelo, la esperanza, el cariño) que emerge de la combinación del corazón y la razón. Un sujeto que sea capaz de exigir que ningún ser humano se vea mermado en capacidades en relación al alimento, vivienda, vestido, educación, salud, entre más para que puedan ser agentes de perseguir un proyecto de vida felicitante. En este sentido, más allá de la educación de las veintiuna virtudes que propone Codina, considero que son pertinentes en relación a la tríada poner énfasis en las que ella misma categoriza como *virtudes relativas al ejercicio de la ciudadanía activa* tales como igualdad; solidaridad; respeto activo; actitud dialógica, participación activa y deliberativa; afán de autonomía, libertad; compasión; magnanimidad cívica; justicia; esperanza; integridad cívica y sobre todo la cordura, entre las que vemos el evidente rol que juegan las emociones en esta constitución de la ciudadanía.

Así, de acuerdo con Cortina y Codina desde el corazón, desde el reconocimiento cordial con base en un vínculo comunicativo con vocación humana se podrá elevar a sociedades pluralistas hacia la solidaridad, la igualdad y la libertad en beneficio de todas las personas y grupos de personas para comprender y respetar sus éticas de máximos.

Los puentes/articulaciones antes descritas permiten definir, en este trabajo, *la educación de la tríada Emociones-Ética-Ciudadanía* como:

una propuesta de educación emocional a través de la consideración de *emociones políticas o públicas* que se cimentan en relación a los conciudadanos, concernientes a prejuicios o estereotipos sobre la identidad; estrechamente vinculada a la *ética cordis* como la motivación que hace posible que los mínimos éticos puedan ser tomados como propios para

comprender y respetar éticas de máximos y con ello promover una *formación ciudadana* con énfasis en el cultivo de emociones hacia la pluralidad/diversidad. (Díaz, 2023)

Así, articulados los conceptos que componen la tríada, se encuentra en ellos un excelente potencial para el cultivo de una sensibilidad emocional hacia la diversidad de una sociedad pluralista y, al mismo tiempo, la formación de un ciudadano más compasivo. El componente emocional, desde una mirada filosófica, es el elemento clave para una formación en ciudadanía que atienda los conflictos que refieren a la pluralidad/diversidad en los centros educativos y en la sociedad local, global y digital.

3.1.4. La educación de la tríada Emociones-Ética-Ciudadanía en el aula

En los apartados anteriores, con base en los evidentes puentes/articulaciones entre algunos elementos que componen los conceptos de emociones, ética y ciudadanía que han desarrollado por separado Martha Nussbaum y Adela Cortina, y a partir de ellas, María Codina así como Helena Modzelewski, se fundamentó la tríada Emociones-Ética-Ciudadanía.

Hasta ahora tenemos tres elementos ensamblados de forma teórica a partir de las relaciones explicitadas entre emociones y ciudadanía, ciudadanía y ética, ética y emociones, pero para su abordaje en el aula se requiere una metodología. En este sentido, los aportes de Helena Modzelewski (2021a) sobre la Lectura ecuánime son clave para promover la educación de la tríada Emociones-Ética-Ciudadanía a través de las narraciones como su principal herramienta. La Lectura ecuánime es para Modzelewski la estrategia que genera emociones y posibilita el cultivo de una ciudadanía plural.

No es el objetivo de este apartado profundizar en la noción de Lectura ecuánime. Sucintamente, se pretende presentar una forma de incorporar esta tríada al trabajo de aula para que no quede como un concepto abstracto e inalcanzable, y

ver luego, en el análisis de la normativa, si esta estrategia está en sintonía con las que ella propone.

En su publicación más reciente, *Lectores Ecuánimes*, Modzelewski (2021a:100) presenta a la Lectura Ecuánime como otra forma de abordar el texto narrativo desde la asunción de que siempre existe otra mirada posible a la historia que se cuenta, cuestionando los juicios absolutos de valor que se hacen en el mismo, y reflexionando sobre los posibles contrarrelatos construidos histórica y socioculturalmente, buscando la polifonización de todas las voces (visibles y borradas) en la historia con el propósito de cultivar una sensibilidad emocional hacia la diversidad de una sociedad pluralista.

De esta manera, según Kokkola (2013, citado por Modzelewski, 2021a:101) “un lector autónomo deja de ser un recipiente vacío esperando a ser llenado con conocimiento por parte de un autor sabio”, y en un proceso de permanente entrenamiento de deconstrucción y construcción de significados debería reconocer diferentes puntos de vista y cómo se forman, así como también debería estar atento a posibles intentos de manipulación y anulación de la opinión propia.

Modzelewski (2017a, 2021a) ubica las emociones políticas en la vertiente que las considera como “íntegramente cognitivas”. Esta vertiente enfatiza que las mismas son pensamientos que nos informan del exterior y nos mueven a la acción pero que en ocasiones pueden estar fundamentadas en creencias internalizadas irreflexivamente. Para esta autora, la *autorreflexión* será el elemento posibilitador que permita dismantelar las creencias que traemos cargadas de prejuicios sobre personas o grupos de personas por razones identitarias y con ello cambiar o asentir con mayor o menor intensidad la emoción inicial. Al respecto, se puede complementar esta idea con Cortina, cuando expresa: “las emociones se basan en valoraciones, y cambiamos emocionalmente cuando cambiamos nuestras valoraciones”. (2007:86)

Modzelewski (2017a y 2021a) define la autorreflexión como la capacidad de distanciarse de los propios deseos, impulsos y emociones, observarlos y tomar acciones voluntarias acerca de éstos, tanto para llevarlos adelante como para

rechazarlos. Toma de Nussbaum (2005) la importancia del cultivo de la imaginación narrativa, que significa la capacidad de pensar cómo sería estar en el lugar de otra persona, ser un lector inteligente de la historia de esa persona, y comprender las emociones, deseos y anhelos que alguien así pudiera experimentar para sensibilizarse ante las carencias y necesidades y moverse hacia cuestiones de justicia e igualdad.

Como ya se señaló, en el capítulo 1, según la autora, la *comunidad de indagación* es el dispositivo pedagógico en que mejor se inserta el desarrollo de una Lectura ecuánime (Modzelewski, 2021a). Los principios y las etapas que caracterizan a la comunidad de indagación conforman un espacio potente para desmantelar reflexivamente emociones que se experimentan sobre personas o grupos de personas que comparten nuestro espacio público, en relación a prejuicios o estereotipos identitarios. En la práctica, para que funcione la comunidad de indagación los estudiantes se disponen en rondas para facilitar el intercambio de perspectivas y generar nuevas formas de percibir los significados del texto en cuestión. Hay además un valor simbólico de la ronda que muestra a sus participantes que todos tienen el mismo espacio para participar en igualdad de condiciones.

La selección del texto debe ser cuidadosa procurando que su contenido ilumine sobre éticas de máximos o enfrente al participante de la comunidad de indagación a un estilo de vida felicitante que lo interpele, que es diferente a la propia. El texto seleccionado se lee en colectivo o de forma individual para pasar a una etapa de profundo proceso cognitivo a través de la formulación de preguntas filosóficas o de indagación sobre los personajes que habitan el texto, la polifonización para incluir aquellas voces ausentes, silenciadas o borradas por el discurso hegemónico, así como la creación de contrarrelatos para invertir versiones únicas, relatos social e históricamente determinados.

Es crucial que el docente vele por los valores de libertad (de conciencia) igualdad (de expresión), la circulación horizontal de la palabra y la escucha atenta de las voces de todos los participantes, entre otros, ya que la palabra de todos es importante por igual, se deben respeto y si alguien no se está expresando

claramente puede recibir ayuda de otros participantes (solidaridad y respeto activo). Aquí también se pueden poner en práctica las *virtudes relativas a la práctica del discurso* (2014:306) señaladas por Codina para favorecer la reflexión y la toma de conciencia sobre intereses universalizables.

Para comprender mejor cómo se lleva adelante la práctica de la Lectura ecuánime, en el capítulo cinco de *Lectores ecuánimes*, Modzelewski, sistematiza una experiencia realizada con estudiantes de tercer año de primaria, a partir del trabajo con los textos “*Irulana y el ogronte*” de Graciela Montes (1991) y “*Una cuestión de tamaño*” de Roy Berocay (1997). Planificando la invitación para que los mismos generen contrarrelatos, al respecto la autora expresa

Ante mi hipótesis de la tendencia de los alumnos a juzgar al otro, al diferente, al que la historia presenta sin demasiados argumentos como el antagonista o, llamado popularmente, “el malo”, el otro objetivo fundamental consistió en generar contrarrelatos donde los “malos” de las dos historias fueran “rescatados” por los niños, ejercitando así la empatía. (2021a:112)

Modzelewski expresa su asombro de cómo éstos pequeños imaginan y escriben “*La verdadera historia de la centolla Franco*” (2021a: 131) que presenta como un relato conmovedor construido desde una mirada muy distinta a la creada por el autor del libro. Aquí, también proporciona ejemplos que refieren a la formulación de preguntas filosóficas presentadas a las niñas y niños “como aquellas preguntas que no se pueden responder con Google” y para las cuales hay que buscar diferentes respuestas de las que todas pueden ser válidas. Para ello, introdujo la actividad sobre “los nombres” con preguntas tomadas de Lipman y Sharp (1989, citado por Modzelewski, 2021a: 136) como por ejemplo:

¿Tienes más de un nombre? ¿Te llaman en tu familia por el mismo nombre que te llaman tus amigos? ¿Te importaría no tener nombre? ¿Te importaría tener otro nombre? ¿Serías otra persona si tuvieras un nombre diferente? ¿Pueden comprarse y venderse los nombres? (2021a:136)

Esta perspectiva de educación emocional “cognitivo-evaluadora” busca comprender - no justificar- la complejidad de la acción humana y con ello dirigir a los participantes de la comunidad hacia una apertura emocional y/o compasión

hacia aquellas personas que son motivos de discriminación y rechazo, así como erradicar sentimientos de odio y venganza para cultivar una sociedad más justa.

Según lo propone Nussbaum (2014:174) la educación de esta perspectiva de emociones tendrá así el propósito del cultivo de la igualdad humana en lo racial, social, físico, entre otras, así como la inclusión de grupos estigmatizados y, la adecuada distribución de recursos y discriminación positiva (o acción afirmativa) orientada a las minorías. Y según lo propone Modzelewski (2017a:193) el cultivo de las emociones “que abren o cierran las fronteras del yo” a partir de narraciones tendrá como propósito promover el reconocimiento recíproco para cultivar un trasfondo valorativo igualitario y democrático.

Así, a través de los puentes señalados en los apartados precedentes se presenta a la educación de la tríada Emociones-Ética-Ciudadanía como una propuesta de educación emocional a partir de las nociones de emociones políticas de Martha Nussbaum y *ética cordis* de Adela Cortina para el cultivo de una sensibilización hacia la pluralidad, así como un marco teórico para la articulación de la evaluación del INEE de las dimensiones habilidades socioemocionales y la formación ciudadana. En el apartado 3.4 se complementa esta propuesta de educación con la sugerencia de una categoría evaluativa que podría llamarse “sensibilización hacia la pluralidad/diversidad”.

A continuación, se trata de constatar si la educación de tríada Emociones-Ética-Ciudadanía es viable en la educación de acuerdo a las prescripciones de la normativa vigente.

3.2. La viabilidad de la tríada en la educación nacional

El *análisis* de los principales documentos de la normativa de la educación de nuestro país orientada a la educación primaria se dirigió a cotejar si traen consigo o promueven los diferentes componentes de la tríada Emociones-Ética-Ciudadanía para constatar que ésta sea un verdadero aporte a la educación de emociones desde una perspectiva filosófica, así como a la evaluación de la misma.

La búsqueda se concentró en la Ley General de Educación vigente desde 2008, el Plan de Desarrollo Educativo 2020-2024 y en el Marco Curricular Nacional (2022) que son los documentos que están actualmente aprobados por la ANEP.

El análisis se realiza con base en las siguientes palabras clave seleccionadas en la sistematización del marco teórico que fundamenta la tríada: apertura, alteridad, autonomía, autorreflexión, creencias, deliberación, diálogo, diversidad cultural, emociones, estereotipos, igualdad, imaginación, inclusión, interculturalidad, justicia, libertad, prejuicios, pluralidad, reconocimiento recíproco, reflexión, respeto, solidaridad, visibilidad.

En el subapartado 3.2.1 se revisa el tratamiento de la noción de ciudadanía en los documentos de la normativa de la educación uruguaya para constatar si está o no en sintonía con lo que propone la tríada; en el subapartado 3.2.2 se hace lo mismo con el concepto de ética y, en el subapartado 3.3.3 se procede de igual forma en relación a la integración del componente emocional en los documentos seleccionados.

Este análisis permite constatar que la noción de ciudadanía y ética, con base en las recomendaciones de los Organismos Internacionales (que han recogido aportes de distintos teóricos) están mayormente alineadas con lo que proponen Cortina y Nussbaum. Sin embargo, las emociones no son consideradas como motivación para la formación ciudadana según lo proponen Nussbaum, Cortina, Codina y Modzelewski. No obstante, a partir de la evidente preocupación por la pluralidad manifiesta en los documentos revisados se concluye que la tríada podría contribuir al cultivo de una sensibilización hacia la pluralidad/diversidad, por lo que afirmo que es pertinente que se considere en la educación y en la evaluación uruguaya.

3.2.1. El concepto de ciudadanía en la normativa de la educación uruguaya

El marco normativo para la escuela uruguaya paulatinamente adoptó las orientaciones del Banco Interamericano de Desarrollo (BID) y de la UNESCO para una Educación para la Ciudadanía Mundial (ECM). La propuesta del BID intitulada *Educación para la Ciudadanía y la Democracia en las Américas: Una Agenda para la Acción* presentada por Cox, Jaramillo y Reimers, en 2005, concentra conceptos, habilidades, actitudes y metodologías a promover en las instituciones educativas con el propósito de mitigar las consecuencias de los regímenes dictatoriales vividos en las Américas como la desconfianza en la política, la tendencia hacia la individualización, la fragmentación y disolución de lazos e identidades colectivas, el debilitamiento del sentido de pertenencia a una comunidad política mayor que la local, la pérdida de valores que conforman la convivencia en sociedades democráticas y plurales, entre otras.

Cox, Jaramillo y Reimers (2005:19) proponen en este documento un cambio de paradigma en la forma de enseñar y aprender la ciudadanía en los sistemas educativos a materializarse en tres planos: una expansión de tipo temática, una de tipo cuantitativa y una transformación formativa. La expansión *temática* implica la proposición de nuevos contenidos. Así se incorporan la nueva agenda de derechos, los efectos y consecuencias de los cambios ambientales, las transformaciones que devienen de la incorporación de las nuevas tecnologías, el lugar de los medios de comunicación, entre más. La expansión *cuantitativa* se produce según estos autores con relación al lugar y la extensión que la educación en ciudadanía tendría que ocupar en los currículos, dejando de ser una asignatura de los últimos años de la educación secundaria para incorporarse a lo largo de toda la educación obligatoria. La transformación *formativa* refiere al viraje hacia un enfoque educativo para el desarrollo de competencias que implica, además de los objetivos de aprendizaje de un conjunto de conocimientos, la incorporación por parte de los estudiantes de habilidades y actitudes y, además, la relevancia de otras metodologías acordes a una educación para la ciudadanía que les permita participar cívica y políticamente. El documento refiere al cambio de la siguiente manera:

Hacerlo implica incidir sobre varios ámbitos de lo educativo: 1) los contenidos explícitos de los programas, en asignaturas específicas de educación cívica, de historia y de gobierno, 2) los ejes transversales del currículum con contenidos, promoviendo el desarrollo de competencias necesarias para vivir en democracia; 3) en la pedagogía que experimente los estudiantes en las escuelas - en muchas de ellas la relación entre maestros y estudiantes son un reflejo de tradiciones autoritarias- y 4) en la organización misma de la escuela (BID, 2005: 1)

El siguiente cuadro sintetiza los conocimientos, habilidades y actitudes para una educación para la ciudadanía y la democracia basada en competencias según lo propone el BID.

Cuadro N° 5. Competencias para la educación ciudadana y democrática según el BID.

CONOCIMIENTOS	Democracia y autocracia. Cooperación y conflicto. Igualdad y diversidad. Sentido de justicia, imperio de la ley, reglas, leyes y derechos humanos. Libertad y orden. Individuo y comunidad. Poder y autoridad. Derechos y responsabilidades.
HABILIDADES	Comunicación verbal y escrita razonada (argumentación) sobre asuntos políticos. Interpretación de información pública y uso efectivo de la distinción hecho/juicio u opinión. Pensamiento crítico y reconocimiento de mecanismos de manipulación, persuasión u ocultamiento dadas relaciones de poder. Comprensión y apreciación de la experiencia y perspectiva de otros según contextos personales, históricos y culturales. Cooperación, organización y trabajo efectivo con otros similares y heterogéneos. Negociación y resolución de conflictos.
ACTITUDES	Apreciación de la comunidad política local, nacional y global. Apego y valoración del sistema democrático y sus prácticas e instituciones (elecciones, régimen de libertades, sujeción al marco legal). Responsabilidad individual y colectiva por el bien común.

	<p>Valoración de la dignidad humana y la equidad.</p> <p>Valoración de la diversidad cultural, racial, religiosa y de género en la vida en general y en la política.</p> <p>Inclinación a trabajar con otros y por otros en proyectos colectivos.</p> <p>Disposición a aceptar las diferencias y resolverlas de manera pacífica, comprendiendo que la diferencia es fruto de la pluralidad.</p> <p>Disposición a defender los propios puntos de vista, pero, al mismo tiempo, a modificarlos y admitir otros a la luz de la discusión, la evidencia y la empatía.</p>
--	---

Fuente: Banco Interamericano de Desarrollo (2005:23)

Una década después, de acuerdo con el enfoque educativo por competencias del BID (2005) y con base en los cuatro pilares de la educación promovidos por Delors (1996), la UNESCO (2015) presenta una guía para una *Educación para la Ciudadanía Mundial* (ECM).

Para la UNESCO (2015:14) “la ciudadanía mundial refiere a un sentido de pertenencia a una comunidad más amplia y a una humanidad común. Hace hincapié en la interdependencia política, económica, social y cultural y en las interconexiones entre los niveles local, nacional y mundial”.

El documento ECM (2015) propone las metas, los objetivos y tres ámbitos de aprendizaje: el cognitivo, el socioemocional y el conductual. Los tres ámbitos de aprendizaje apuntan a que las y los estudiantes sean ciudadanos *informados y capacitados con espíritu crítico, estén socialmente conectados y sean respetuosos de la diversidad*⁴¹ y, que se constituyan en seres *éticamente responsables y comprometidos con sí mismos y con los demás*⁴². Estos dos últimos ámbitos dan lugar a la incorporación de la tríada ya que se habla directamente de diversidad que es el propósito de la misma, así como el respeto que es un valor clave de la *ética cordis*.

⁴¹**Socialmente conectado y respetuoso de la diversidad** significa que el/la estudiante puede llegar a cultivar y manejar identidades, relaciones y un sentimiento de pertenencia, compartir valores y responsabilidades, sobre la base de los derechos humanos, desarrollar actitudes de apreciación y respeto por las diferencias y la diversidad. (UNESCO, 2015:29)

⁴²**Éticamente responsable y comprometido** significa que el/la estudiante es capaz de poner en práctica capacidades, valores, creencias y actitudes apropiadas, demostrar responsabilidad personal y social para un mundo pacífico y sostenible, desarrollar la motivación y la voluntad de preocuparse por el bien común. (UNESCO, 2015:29)

Si tomamos como referencia el planteo de Cox, Jaramillo y Reimers (2005), en cuanto a la expansión temática y cuantitativa de la educación en ciudadanía en el marco normativo del sistema educativo uruguayo, el año 2008, fue el más significativo. En el programa de educación inicial y primaria (2008) se creó el campo *Construcción de la Ciudadanía* y en educación básica, en tercer año de ciclo básico y en quinto año de bachillerato se reformularon los programas con nombre y contenidos acorde a las tendencias para una educación ciudadana⁴³. La nueva propuesta curricular de 2022⁴⁴ mantiene las sugerencias de los consultores del BID en relación a las temáticas y su abordaje durante todo el ciclo educativo, considerando, además, el “viraje” hacia una educación basada en el desarrollo de competencias.

3.2.1.1. La ciudadanía en la Ley General de Educación N° 18437

La Ley General de Educación N° 18437⁴⁵ es el documento de mayor jerarquía en la normativa educativa y data de 2008. Con el nuevo gobierno⁴⁶ presenta continuidades y algunas rupturas, pero su esencia en cuanto a los fines y

⁴³En tercer año, la asignatura Educación Social y Cívica, aborda temas como la Convivencia Social, la participación ciudadana, la organización política nacional, los derechos humanos y en bachillerato, la asignatura se llama Educación Ciudadana y aborda temáticas referidas a: La persona, sociedad, derecho; la familia, el mundo laboral, el sistema político entre otros. El programa de la primera está disponible en <https://www.ces.edu.uy/files/Planes%20y%20programas/ref%202006%20CB/3ero/educsocyciv.pdf> y, el programa del segundo está Disponible en https://www.ces.edu.uy/files/Planes%20y%20programas/Ref%202006%20Bach/5to%20nucleo%20comun/ed_ciudadana_5.pdf

⁴⁴ Programas Educación Básica integrada <https://www.anep.edu.uy/programas-ebi-2023-2023>

⁴⁵ El texto de esta ley puede consultarse en <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/18437-2008> Las citas sobre esta ley en adelante serán tomadas de allí.

⁴⁶ El 1 de marzo de 2020, asume como presidente de la República Luis Lacalle Pou, quien fue electo en las elecciones generales de 2019. Con este acontecimiento se culmina un proyecto político progresista con una continuidad de quince años y comienza un proyecto de centroderecha que propone profundos cambios en la educación. El cambio más significativo fue el planteo de una nueva ecología curricular (MCN, Progresiones, Plan Educación Básica Integrada y programas) en torno a un enfoque educativo basado en el desarrollo de diez competencias y algunas modificaciones en la Ley General de Educación de 2008.

tareas de la educación se mantiene. En el capítulo 1, *Definiciones, fines y orientaciones generales de la educación*, el artículo 3, *De la orientación de la educación*, expresa:

La educación estará orientada a la búsqueda de una vida armónica e integrada a través del trabajo, la cultura, el entretenimiento, el cuidado de la salud, el respeto al medio ambiente, y el ejercicio responsable de la ciudadanía, como factores esenciales del desarrollo sostenible, la tolerancia, la plena vigencia de los derechos humanos, la paz y la comprensión entre los pueblos y las naciones.

Aquí hay lugar para la incorporación de la tríada ya que se aboga por la tolerancia, la paz y la comprensión entre los pueblos y naciones, conceptos que sintonizan con la propuesta de Nussbaum sobre cultivo de tres habilidades para la formación de ciudadanos en el mundo actual: 1.- La habilidad para realizar un examen crítico de uno mismo y de las propias tradiciones. 2.- El cultivo de ciudadanos del mundo que significa tener conocimiento de las culturas no occidentales, de las minorías dentro de su propio mundo, de las diferencias de género y de sexualidad. 3.- El cultivo de la imaginación narrativa que es la capacidad de pensar cómo sería estar en el lugar de otra persona. Esta es una posibilidad para cultivar una vida armónica.

En el capítulo 3, *Política Educativa Nacional*, artículo 13, *De los fines*, hay un amplio campo semántico (que destaco en cursiva) asociado a la construcción de una ciudadanía democrática y pluralista que es el objetivo de la tríada. El artículo 13 expresa que la educación tiene como fin proporcionar una educación artística, científica y tecnológica; articular el trabajo manual e intelectual; favorecer el *desarrollo integral* de los estudiantes relacionado con aprender a aprender, aprender a hacer, *aprender a ser* y *aprender a vivir juntos*; formar *personas reflexivas, autónomas y respetuosas* que reconozcan la *diversidad y pluralidad de expresiones culturales*; como también contribuir a la construcción de una sociedad *justa, solidaria, libre, democrática, inclusiva, no discriminatoria, pacífica, integradora* de lo regional e internacional, *defensora* de la cultura, de la *identidad nacional*, del *desarrollo sustentable y equitativo*.

La Ley en sus artículos 9, 72, 76, 77 y 78 hace alusión a la *participación*, en el artículo 40 a la educación en *Derechos Humanos* y en el artículo 41 a la *convivencia*. En el capítulo 2, se señaló que estas son las dimensiones consideradas por el INEEd en la evaluación de la formación ciudadana. A continuación, explicito los elementos de estos artículos en relación al concepto de ciudadanía que habilitan la implementación de la tríada.

En el artículo 9 se establece la *participación* como principio fundamental de la educación (junto a la obligatoriedad, gratuidad, diversidad e inclusión educativa, entre otros) y propone para ello la aplicación de metodologías activas por medio de las cuales los estudiantes asumen la centralidad en el aprendizaje, con el fin de favorecer la apropiación de los saberes de forma crítica, responsable y creativa, así como de la formación ciudadana y la autonomía de los mismos. En este sentido, la propuesta de Lectura ecuanime (Modzelewski, 2021a) para la incorporación de la tríada en el aula es una metodología que coincide en sus principios con el que aquí se señala.

En el artículo 72 se regulan los derechos de los estudiantes, entre los que se destacan el derecho a agremiarse y reunirse dentro del centro educativo. Derecho a emitir opiniones y realizar propuestas a las autoridades de los centros en aspectos educativos y de gestión del centro, así como derechos a emitir opinión sobre la enseñanza recibida. Los principios y valores humanizantes promovidos por Cortina en su ética de mínimos que componen la tríada refieren a estos derechos dentro de la libertad e igualdad.

El artículo 76 propone la creación de los Consejos de Participación en todas las direcciones del sistema educativo integrados por estudiantes, educadores o docentes, funcionarios no docentes, madres, padres o responsables, y representantes de la comunidad. En los artículos 77 y 78 se establecen los cometidos de los mismos, tales como realizar propuestas a la Dirección del centro educativo respecto al proyecto educativo, la realización de obras en la institución, al funcionamiento, a la realización de actividades sociales y culturales en el centro. Se destaca en estos artículos el protagonismo que se le da a las y los estudiantes como ciudadanos activos y responsables de su propio cuidado y de los

demás, así como del entorno inmediato proponiendo acciones para el bienestar y la convivencia. En este sentido la educación de la tríada podría ser propuesta como una actividad cultural promovida en los centros como herramienta para el cultivo de la sensibilidad hacia la pluralidad/diversidad y con ello, evitar conflictos que tengan que ver con creencias, hábitos y costumbres.

El artículo 40 establece políticas educativas transversales⁴⁷ o problemáticas que nos interpelan como ciudadanos locales, regionales y del mundo que deben ser abordadas de forma conceptual y práctica en todo el sistema educativo. Las temáticas a transversalizar ponen foco en la educación en derechos humanos, la educación ambiental para el desarrollo humano sostenible, la educación artística, la educación científica, la educación lingüística, la educación a través del trabajo, la educación para la salud, la educación sexual, la educación física, la recreación y el deporte. Aquí, la educación de la tríada es adecuada para trabajar los derechos humanos y la educación sexual. La primera porque sintoniza con la ética mínima según la define Cortina que tiene como propósito promover derechos a través de la degustación de valores humanizantes, y la segunda de acuerdo, con Nussbaum, cuando refiere al cultivo de la humanidad (2005) con el desarrollo de la capacidad que llama ciudadanos del mundo que implica reflexionar sobre otras culturas así como a cuestiones en relación al género y las preferencias sexuales.

El artículo 41 define a los centros educativos de cualquier nivel o modalidad como espacios de aprendizaje, de socialización, de construcción colectiva del conocimiento, de integración y convivencia social y cívica, de respeto y promoción de los derechos humanos. De acuerdo con este artículo, la tríada y la lectura ecuaníme como estrategia para su trabajo en el aula están en sintonía con lo que se propone, ya que es necesario, para llevar estas acciones a cabo, que los estudiantes estén familiarizados con el respeto de los valores de la ética mínima, y el desarrollo de estos valores es gran parte de los cometidos de la metodología de la Comunidad de indagación.

⁴⁷Las temáticas de políticas transversales se han actualizado en el Plan de Desarrollo Educativo 2020 (Apartado 3.2.1.2)

En síntesis, se aprecia a partir de este análisis que las prescripciones en la ley están en sintonía con la educación de la tríada Emociones-Ética-Ciudadanía. Concretamente, esto se evidencia cuando la ley expresa entre sus fines formar personas reflexivas, autónomas y respetuosas que reconozcan la diversidad y pluralidad de expresiones culturales; la construcción de una sociedad justa, solidaria, libre, democrática, inclusiva, no discriminatoria, pacífica, integradora de lo regional e internacional, defensora de la cultura, de la identidad nacional, del desarrollo sostenible y equitativo.

3.2.1.2. La ciudadanía en el Plan de Desarrollo Educativo de la ANEP

El Plan de Desarrollo Educativo 2020–2024 está compuesto por tres volúmenes donde se presentan las bases y principios de la educación, lineamientos estratégicos, políticas transversales, metas, obras, el Plan de Tecnologías de la Información, y los artículos que la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) solicitó consideración y aprobación al Parlamento Nacional, en el marco de la instancia presupuestal.

El tomo 1 concentra los seis lineamientos estratégicos de los cuales se desprenden objetivos y estrategias para su concreción y, con base en ellos, se fundamentan las políticas educativas⁴⁸ en clave ANEP; además se explicitan con mayor extensión las políticas de gestión institucional⁴⁹, y las diez políticas

⁴⁸ Las políticas educativas a desarrollarse en el quinquenio (2020-2024) seguirán las orientaciones y principios generales establecidos en el capítulo 2 del Plan de Desarrollo Educativo y se organizan en torno a los lineamientos estratégicos y objetivos presentados en el capítulo precedente del mismo. (ANEP, 2020:145). Estas establecen con mayor explicitación acciones y actividades, ya sea en lo que tienen que ver con lo estrictamente educativo, como con lo referido a la gestión.

⁴⁹ Las políticas de gestión institucional a desarrollarse por la ANEP en el quinquenio, se organizan en torno a los objetivos estratégicos y están orientadas principalmente a una mejora integral de la gestión, generar información de calidad y en forma oportuna para la toma de decisiones, la optimización de los recursos, la formación de sus funcionarios y la mejora de las condiciones edilicias en los centros educativos. (ANEP, 2020: 213)

educativas transversales⁵⁰ (algunas de carácter pedagógico, otras de gestión) que se implementarán en todos los subsistemas educativos.

El Plan de Desarrollo Educativo de la ANEP, en sus bases, en un breve resumen sustentado en el pensamiento pedagógico y filosófico de figuras destacables de la historia de la educación uruguaya como José Gervasio Artigas, Gabriel Palomeque, José Pedro Varela, Elbio Fernández, Enriqueta Compte y Riqué, Pedro Figari, Carlos Vaz Ferreira, Antonio Grompone, Reina Reyes, nos recuerda

que el proceso que va desde los fogones artiguistas a principios del siglo XIX hasta mediados del siglo pasado, con el creciente fortalecimiento y expansión del sistema educativo, convertido -por su calidad y eficacia- en garantía de movilidad social ascendente para los sectores postergados de la sociedad, contribuyó a forjar un estado democrático y republicano, sobre la base de una ciudadanía empoderada, consciente de sus derechos y obligaciones. (ANEP, 2020:121)[...]la construcción de nuestro estado democrático y republicano contemporáneo está indisolublemente ligada a la de ese sistema educativo público integrador y formador de ciudadanía cuyas raíces se remontan a los tiempos de la Patria Vieja (ANEP, 2020:120).

De acuerdo con lo expresado, la gobernanza actual se ha propuesto la mejora de los aprendizajes de las y los estudiantes y resolver la inequidad existente entre ellos por su origen sociocultural para que todas y todos tengan las mismas posibilidades. Este esfuerzo se basa en la convicción de que esta situación “compromete la construcción de una sociedad justa e inclusiva, así como la capacidad de los sectores más desfavorecidos de integrarse a la misma, desarrollarse en la vida adulta, cuidarse a sí mismos y a los demás, y en definitiva, ejercer su libertad y generar proyectos de vida que tiendan a su felicidad”. (ANEP, 2020:129).

La convicción de promover justicia, inclusión, cuidado de sí mismo y de los demás, a través de la educación también coincide con el propósito de la tríada Emociones-Ética-Ciudadanía en relación a los elementos que he señalado como sus componentes.

⁵⁰ Las políticas transversales a desarrollarse en el quinquenio se organizan en torno a los lineamientos estratégicos y objetivos definidos, en el marco de las bases, principios y orientaciones del Capítulo 2 del documento. (ANEP, 2020: 225)

Así fundamentada la educación, los *lineamientos estratégicos* generales que guían las políticas educativas para el período 2020-2024 son:

1. Ampliar el acceso, la retención, el egreso y mejorar el trayecto de todos los estudiantes en los diferentes ciclos de su formación, promoviendo aprendizajes de calidad. 2. Reducir la inequidad interna del sistema educativo y mejorar los aprendizajes de los estudiantes, con foco en los sectores de mayor vulnerabilidad educativa y social. 3. Adecuar la propuesta curricular en todos los niveles educativos. 4. Fortalecer la gestión de los centros y promover comunidades integradas y de aprendizaje. 5. Diseñar y establecer una política nacional docente que incluya la formación inicial, el desarrollo y la carrera profesional, así como las condiciones de trabajo. 6. Transformar el diseño y la gestión institucional, profesionalizando los procesos y las funciones técnico-administrativa y de servicios. (ANEP, 2020: 119)

El siguiente cuadro presenta las *políticas educativas* en relación a cada uno de los Lineamientos Estratégicos (LE) definidos por la ANEP, orientadas a la mejora de los aprendizajes y a mitigar la inequidad que por situaciones económica, social y cultural puedan producir y que apuntan a atender no solo a lo cognitivo, sino a lo emocional, a lo familiar y a lo comunitario. (ANEP, 2020:182)

Cuadro N° 6. Líneas estratégicas y Políticas educativas de la actual gobernanza.

LÍNEA	POLÍTICAS EDUCATIVAS
LE1	<ul style="list-style-type: none"> - Ampliación del acceso a la educación - Mejora del trayecto educativo de niños y jóvenes - Aumento del egreso educativo - Mejora de los aprendizajes de los estudiantes
LE2	<ul style="list-style-type: none"> - Mejora de los aprendizajes de los estudiantes con vulnerabilidad educativa y social - Ampliación del acceso y mejora del trayecto y egreso en centros con vulnerabilidad educativa y social - Nueva propuesta educativa para la ruralidad en todas sus modalidades
LE3	<ul style="list-style-type: none"> - Transformación curricular integral
LE4	<ul style="list-style-type: none"> - Transformación de la gestión de los centros educativos
LE5	<ul style="list-style-type: none"> - Formación inicial universitaria de docentes

	<ul style="list-style-type: none"> - Nueva carrera docente y desarrollo profesional docente - Mejores condiciones de trabajo docente
--	--

Fuente: Elaboración propia a partir de ANEP (2020:149)

En relación al concepto de ciudadanía en la normativa de la educación uruguaya, el Plan de la ANEP pone un fuerte énfasis en el desarrollo de la *ciudadanía digital* a través de la LE1, en la política educativa “Mejora del trayecto educativo de niños y jóvenes” (ANEP, 2020:133) y, en la LE2, en la política educativa “Mejora de los aprendizajes en centros con niveles elevados de vulnerabilidad educativa y social” (ANEP, 2020:136), fundamentalmente en los grados de 1° a 3° en centros de Educación Media Básica con elevados niveles de vulnerabilidad educativa y social y repetición, con foco en los quintiles 1 y 2.

En las *políticas educativas transversales* de este documento también hay un amplio espacio para la incorporación de la educación de la tríada Emociones-Ética-Ciudadanía. Las políticas transversales suman esfuerzos al cumplimiento de las líneas estratégicas y políticas educativas y se conforman como temáticas de actualidad para abordar conceptualmente y en la práctica, a lo largo de ciclos y niveles de la educación obligatoria. El Plan de Desarrollo 2020-2024, expresa que las mismas se centran en

proponer aprendizajes, generar conciencia y formas de actuar sobre diversas problemáticas sociales. En este sentido, se proponen como espacios transversales la Educación para el Desarrollo Sostenible la que como objetivo de la Educación 2030 de UNESCO necesita ser promovida y vivida en las aulas, incorporar también, la Inclusión como temática y modelo de funcionamiento, la Educación para la Salud y el bienestar como eje central para el desarrollo de estilos de vida saludables tanto personales como comunitarios, así como la perspectiva de Género, promoviendo competencias de reconocimiento y respeto y educando para la equidad. Se buscará que estas líneas se integren en el currículo de forma declarativa (como saberes que el estudiante adquiere) y como actitudes que los estudiantes, paulatinamente, incorporarán a su ser en el mundo.(ANEP, 2020:197)

El Plan de Desarrollo Educativo actual, mantiene casi la totalidad de las políticas educativas⁵¹ transversales de la administración anterior (aunque las organiza de forma diferente) y, agrega la Ciudadanía Digital, Educación Inclusiva, Educación Descentralizada, Cooperación y Vinculación Internacional. En las políticas transversales vinculadas a la promoción de los derechos humanos, la construcción de ciudadanía digital y la atención a la educación inclusiva hay un amplio margen para integrar la educación de la tríada en relación a la promoción de valores humanizantes para la atención a la diversidad/pluralidad.

La ciudadanía digital, de acuerdo con la *Estrategia de Ciudadanía Digital para una Sociedad de la Información y el Conocimiento*⁵² es definida por la ANEP de la siguiente manera:

El concepto de Ciudadanía Digital refiere a la formación de ciudadanía para el ejercicio de los derechos y libertades en un nuevo escenario, mediado por nuevos jugadores y en el que aplican nuevas reglas. Es necesario entonces avanzar para la comprensión de asuntos políticos, culturales y sociales relacionados con el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), tanto como el desarrollo de conductas adecuadas a esa comprensión y a los principios que la orientan: ética, legalidad, seguridad y responsabilidad en el uso de la Internet, las redes sociales y las tecnologías disponibles. En tal sentido, es necesario avanzar para efectivizar el derecho al acceso a las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) y a su apropiación, al desarrollo de habilidades digitales, al acceso a la información en línea de forma segura, transparente y privada, así como a la participación a través de medios tecnológicos (ANEP, 2020: 226)

Es interesante complementar la definición de la construcción de ciudadanía digital con Roxana Morduchowicz (UNESCO, 2020) quien ha aportado a la misma explicitando que ésta implica favorecer el desarrollo de tres

⁵¹ De acuerdo a las nuevas necesidades, se definen las siguientes temáticas para abordar transversalmente en todas las direcciones de la ANEP: “1. Ambiente y Desarrollo sostenible, 2. Ciudadanía digital 3. Derechos Humanos, 4. Educación inclusiva, 5. Educación Lingüística, 6. Educación, trabajo y vinculación con la sociedad, 7. Educación, deporte y recreación, 8. Educación científica y artística, 9. Educación Descentralizada y, 10. Cooperación y vinculación Internacional.”(ANEP, 2020: 225).

⁵²En Uruguay se ha conformado el Grupo de Trabajo de Ciudadanía Digital (GTCD) integrado por referentes de las siguientes organizaciones e instituciones: Unesco Uruguay, Unicef Uruguay, Codicen- Anep, Plan Ceibal, Fundación Ceibal, MEC - Dirección de Educación y Tecnología, Institución Nacional de Derechos Humanos, Universidad de la República– ObservaTIC, ONG El abrojo, ONG Pensamiento Colectivo, MIEM, Universidad Tecnológica del Uruguay y Agestic.

dimensiones de uso y sus respectivas competencias⁵³: 1.“Uso responsable y seguro”. 2. “Uso crítico y reflexivo”. 3.“Uso creativo y participativo”. El propósito de la educación de la tríada Emociones-Ética-Ciudadanía aquí planteada está muy alineada con la dimensión “Uso responsable”, concretamente, con las competencias comportamiento ético y empático. Según la Guía de Educación para la Ciudadanía Mundial elaborada por UNESCO (2015)

el comportamiento ético consiste en reflexionar en torno a las posibles formas de resolver cada situación con responsabilidad personal y social para un mundo pacífico y sostenible y con la motivación y voluntad de preocuparse por el bien común [...] y el comportamiento empático significa entender cómo afectan a otros mis acciones en el entorno digital. (2015: 24)

En este sentido, la tríada propuesta en esta tesis podría contribuir a desmantelar reflexivamente las interacciones, muchas veces violentas o al menos muy poco empáticas, que se entablan en entornos digitales cargadas de prejuicios o estereotipos en relación a la pluralidad de personas que caracteriza a nuestra sociedad.

Finalmente, cabe destacar que el Plan de Desarrollo con base en diferentes fuentes expresa una gran preocupación por la pluralidad y se refiere a ella como un gran desafío vinculado al fenómeno de los flujos migratorios⁵⁴.

⁵³ Desde el grupo de Ciudadanía Digital se ha trabajado en la elaboración de una serie de acuerdos que incluyen tres tipos de uso de la ciudadanía digital y las habilidades necesarias para desarrollarlos: 1.- Dentro de la dimensión “**Uso seguro y responsable**” se encuentran las habilidades de: Autorregulación (tiempo en pantalla); Comportamiento ético y empático; Conocer y ejercer los derechos en el entorno digital; Conciencia de la huella digital; Construcción de la identidad digital; Manejo de la privacidad; Manejo de los riesgos. 2. Dentro de la dimensión “**Uso crítico y reflexivo**” se encuentran las habilidades: Capacidad de analizar la información recibida; Capacidad de cuestionar contenidos; Comprender la no neutralidad de la web; Comprender el funcionamiento de los algoritmos y sus impactos; Identificar los intereses involucrados; Ser consciente del ecosistema digital y sus implicancias. 3. Dentro de la dimensión “**Uso creativo y participativo**” se encuentran las habilidades: Capacidad de desarrollar contenidos digitales; Comprensión de las brechas digitales; Capacidad para innovar con las TIC; Desarrollo de habilidades comunicacionales; Uso de las TIC para generar la transformación personal y social. <https://www.gub.uy/agencia-gobierno-electronico-sociedad-informacion-conocimiento/comunicacion/publicaciones/estrategia-ciudadania-digital-para-sociedad-informacion-conocimiento>

⁵⁴ El Plan de Desarrollo Educativo cita un informe del BID, presentado por Mateo y Rucci (2019), quienes afirman que la educación, en la región de América Latina y el Caribe, se enfrenta a cuatro desafíos globales: 1.-La supervivencia a la cuarta revolución industrial donde prima la automatización del producto. 2.- El envejecimiento que para el año 2040, en América Latina y el Caribe, alcanzará un 40% de la población. 3.- Los desastres naturales productos del cambio climático asociado a la irresponsabilidad de los seres humanos en el cuidado de los recursos naturales. 4.-Los flujos migratorios y la convivencia pacífica dentro de la pluralidad que este

3.2.1.3. La ciudadanía en el Marco Curricular Nacional

El Marco Curricular Nacional (2022a) se ha presentado como el documento de estatus superior de la normativa educativa de los subsistemas de la ANEP. En él se establecen las grandes líneas directrices a partir de las cuales se desarrollarán los diferentes componentes que conforman la nueva ecología curricular: las progresiones⁵⁵ de aprendizajes, el Plan Básico de Educación Integrada y los Espacios y unidades curriculares.

El Marco Curricular Nacional (MCN) fundamenta la necesidad de la transformación curricular integral para lograr una coherencia de los aprendizajes entre los diferentes subsistemas, un balanceo entre los saberes académicos y la preparación para la vida, fijar metas y objetivos en común así como criterios de evaluación con el propósito de resolver la insuficiencia de los aprendizajes en asignaturas fundamentales, la deserción y abandono de los estudiantes, fundamentalmente, en la educación media básica y superior. El MCN retoma los principios tradicionales de la educación, gratuidad, obligatoriedad, autonomía, participación democrática y, presenta los principios orientadores del currículo, centralidad en los estudiantes y en los aprendizajes, inclusión, participación, flexibilidad, integración, pertinencia, todos transversalizados por una visión ética.

fenómeno impone. Este fenómeno nos conduce a reflexionar en torno a ¿cómo capitalizar la diversidad para generar sociedades mejores, más productivas y con mayores niveles de bienestar? ¿Cómo insertar en la escuela a una niña que se ha visto obligada a migrar? ¿Cómo puede el docente lidiar con una posible situación de acoso escolar? ¿Cómo promover la ciudadanía, la productividad y el emprendimiento en nuestros países de forma respetuosa con el entorno y conviviendo de forma pacífica con la multiculturalidad?

⁵⁵Las progresiones son pautas que describen el desarrollo de una competencia en niveles de complejidad creciente, definiendo aquello que los alumnos deben saber, saber hacer y comprender en determinados momentos de su trayectoria escolar. Los diferentes niveles de ese continuo se marcan como expectativa a lograr. Las Progresiones son las marcas en el camino de desarrollo de las competencias, evidenciando los conocimientos, habilidades y entendimientos esperados en diferentes cortes o mojones de ese camino. Definen la ruta para alcanzar la meta que es la competencia. Las progresiones expresan una concepción de aprendizaje asociada a una idea de aprendizaje incremental, que se va desarrollando en un proceso de complejidad creciente (ANEP, 2022a: 26)

El MCN entiende que la forma de atender los principios curriculares es a través de un enfoque educativo basado en competencias. Las competencias se proponen como metas de aprendizaje que el sistema educativo se compromete a cumplir durante la trayectoria de los estudiantes a lo largo del ciclo escolar. Éstas se apoyan en rasgos humanos y se desarrollan a lo largo de la vida. Dentro del MCN, los perfiles de egreso expresan hasta qué punto la educación se compromete en su desarrollo. Finalmente, el MCN proporciona orientaciones sobre el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación.

El MCN adhiere a la definición de competencias proporcionada por los Organismos Internacionales y afirma que ser competente

significa actuar integrando conocimientos, habilidades y actitudes para responder a situaciones complejas de la vida, acorde a cada situación en un entramado dinámico de esos recursos (ya sean propios o construidos con otros) seleccionados, combinados y movilizados pertinentemente y desde parámetros éticos. A los efectos de este Marco Curricular Nacional los conocimientos se componen de hechos y cifras, conceptos, ideas y teorías que apoyan la comprensión de un área o temas concretos; las habilidades son capacidades y disposiciones que se desarrollan y que son necesarias para resolver y crear y las actitudes describen la mentalidad y la forma de actuar o reaccionar ante las ideas, las personas o las situaciones... (ANEPa, 2022:41)

Las competencias por las que optó el MCN fueron organizadas en dos grupos/dominios que las y los estudiantes deberán desarrollar a lo largo de toda la educación obligatoria para alcanzar el desarrollo pleno como persona y la integración productiva a la sociedad. El dominio *Pensamiento y comunicación* está orientado al desarrollo cognitivo a través de diferentes modos de pensar y de acceder al conocimiento como el pensamiento científico, creativo, crítico, computacional y la metacognición. El dominio *Relacionamiento y acción* pone foco en el desarrollo de las competencias intrapersonal, relacionamiento con otros, iniciativa y orientación a la acción y ciudadanía local, global y digital. En el MCN la ciudadanía local, global y digital adquiere un lugar relevante como nuevo saber a desarrollar en todo el sistema educativo.

Como se presenta a continuación, la descripción de esta competencia es muy amplia y comprende varios aspectos en relación a la formación en ciudadanía

Al desarrollar la competencia en ciudadanía local, global y digital la persona se integra a la vida pública conociendo y respetando sus derechos, deberes y obligaciones en variados contextos, tales como espacios de participación, ámbitos de la vida familiar, estudiantil, comunitaria, laboral, etc. La identidad personal y ciudadana se desarrolla a diferentes escalas y la educación debe propender a reconocerlas para promover el desarrollo del individuo en todos los niveles. En particular, la sociedad democrática es un espacio de desarrollo y de cumplimiento de los derechos humanos y la participación individual y colectiva son mojonos ineludibles para la convivencia. Tanto el respeto de los derechos humanos y de la diversidad, como la valoración del acervo cultural y natural a nivel global y local sustentan esta competencia y promueven acciones responsables. El desarrollo de esta competencia habilita a actuar con conciencia para el cuidado de la naturaleza, el uso responsable de los recursos, el consumo racional de bienes, la protección y promoción de la salud personal, individual y colectiva para prevenir y mitigar los problemas sociales y ambientales. Además, incorpora la comprensión y utilización de conceptos económicos y financieros como el sentido del dinero, el valor del ahorro, nociones básicas de micro y macroeconomía y su impacto en la vida diaria, así como el desarrollo de habilidades para la toma de decisión en esos ámbitos. En particular, tiende a promover y visualizar formatos digitales de manera ética para analizar críticamente y/o cuestionar la información y los contenidos. Desde este posicionamiento, el individuo transita por los procesos digitales en forma personal o colectiva con responsabilidad, conociendo los beneficios y los riesgos asociados. (MCN, 2022:50)

En los primeros cuatro enunciados que refieren a derechos y obligaciones, la constitución de la identidad personal, el respeto por los derechos humanos y la diversidad se abre un amplio margen para la incorporación de la tríada.

Respecto a la síntesis operativa⁵⁶ o la forma en que se manifiestan/observan los conocimientos, habilidades y actitudes que componen la competencia en ciudadanía y que está constituida por las siguientes dimensiones: a.- Participación ciudadana. b.- Convivencia en democracia. c.- Valoración de la diversidad global y local. d.- Uso crítico, responsable y creativo de la tecnología. e.- Desarrollo humano sostenible. Aquí, los ítems b y c pueden ser promovidos a través de la educación de la tríada.

⁵⁶ La síntesis operativa emerge del análisis de los aspectos estructurantes de cada competencia y se expresa en dimensiones que integran las progresiones. Las dimensiones están integradas por los saberes, las habilidades, las actitudes y las interacciones entre ellas que definen las competencias. En cada progresión se analizan y describen las dimensiones como saberes a progresar.

Lo recuperado hasta aquí en torno al concepto de ciudadanía en los principales documentos del marco normativo de la educación, como se ha señalado, se alinea en muchas de las prescripciones con la noción de ciudadanía que compone la educación de la tríada Emociones-Ética-Ciudadanía.

En la tríada, la ciudadanía tiene el propósito de abogar por los Derechos Humanos, los valores humanizantes como el respeto, el cuidado del otro, la solidaridad, la búsqueda de la igualdad y la libertad entre otros valores. También hay coincidencias en las prescripciones del marco normativo en torno a la educación en ciudadanía cuando refiere a estrategias de enseñanza y aprendizaje como el diálogo, la deliberación, la argumentación, el consenso, el pensamiento crítico, entre otros, con los principios de la metodología de la comunidad de indagación para la incorporación de la tríada en el trabajo en el aula, así como la el desarrollo de virtudes cordiales propuesto por Codina.

3.2.2. El concepto de Ética en la normativa de la educación uruguaya

En la educación de la tríada Emociones-Ética-Ciudadanía, la Ética está vinculada al desarrollo de una Ética de Mínimos que, en la expresión propuesta por Cortina, es la ética de las sociedades pluralistas, que a través del diálogo y respeto activo permite alcanzar valores cruciales de sociedades democráticas como son la solidaridad, la igualdad y la libertad. La ética de la razón cordial (Cortina, 2007) es la motivación para la degustación de valores humanizantes sin necesidad de recurrir a la imposición o coerción sino de una fuerza que se alimenta desde el interior de los ciudadanos.

En los siguientes subapartados, veremos que las prescripciones de los diferentes documentos de la normativa de la educación uruguaya promueven el desarrollo de una ética de mínimos con base en el pensamiento de la filósofa Adela Cortina, mas no desde una *ética cordis* o ética del corazón. Es decir, se toman determinados aportes de Cortina, pero se prescinde de otros más recientes

de esta filósofa que podrían complementar y brindar una visión más comprensiva de los fines de la educación.

3.2.2.1. La Ética en la Ley General de Educación N° 18437

El concepto de Ética en la Ley de Educación de 2008 aparece mencionado por única vez en el artículo 2 que refiere a *la educación como bien público* y en él expresa que:

Reconócese el goce y el ejercicio del derecho a la educación, como un bien público y social que tiene como fin el pleno desarrollo físico, psíquico, ético, intelectual y social de todas las personas sin discriminación alguna.

La educación tendrá entre sus cometidos la formación ética de las y los estudiantes. De acuerdo con los documentos normativos que surgieron ese mismo año como el Programa de Educación Inicial y Primaria (2008) - que en aquella oportunidad sustituye al Programa de Educación Primaria para las Escuelas Urbanas de 1957, que tuvo una revisión en 1986 - propone cuatro fines esenciales para la educación primaria. La ética conforma uno de ellos: "Formar al alumno como sujeto ético, corresponsable de sus decisiones" (ANEP, DGEIP, 2008:37). Para ello dentro de las Ciencias Sociales, se crea como nuevo campo disciplinar la *Construcción de Ciudadanía* que define sus contenidos a partir de la Ética y el Derecho. El programa escolar de 2008, aún vigente para algunos grados (3ro, 4to, 5to y 6to.) define qué es la Ética y la distingue de la moral con base en Cortina y Martínez (1996) de la siguiente manera:

...el término moral hace referencia a un conjunto de principios, normas y valores que una generación transmite a la siguiente como el modo más adecuado para llevar una vida justa y buena...(ANEP, CEIP, 2008: 102)[...]introducir educación ética en la escuela supone superar la transmisión de "valores", el disciplinamiento y aún la manipulación ideológica...(ANEP, 2008: 103)[...]La Ética es una reflexión crítica sobre la moral o las cuestiones morales[...] como lo plantea Cullen "la moral o las morales, constituyen precisamente, el objeto reflexivo de la ética como disciplina racional[...] (ANEP, CEIP, 2008: 102)[...] como parte de la filosofía es un tipo de saber que intenta constituirse racionalmente, supone

que los alumnos reflexionen sobre sí mismos, sus experiencias y sus creencias, sino también considerar las numerosas narrativas y prácticas sociales que se manifiestan en la sociedad comprometiendo su opinión valiéndose de los procedimientos críticos- análisis y explicación- propios del pensar filosófico o sea, aprendiendo a argumentar moralmente. (ANEP, CEIP, 2008: 102)

Así distinguida, la educación ética en las escuelas pretende superar una perspectiva moralizante o el adoctrinamiento de las y los estudiantes valiéndose de la razón o reflexión sobre sus propias prácticas y creencias así como las de los demás para elegir entre ellas y vivir armónicamente en una sociedad democrática y plural.

En este sentido, el concepto Ética que conforma la tríada Emociones-Ética-Ciudadanía de acuerdo a las articulaciones que vimos en el apartado 3.1.2 entre los conceptos de ciudadanía y ética, a partir de los conceptos de ética de mínimos y ética de máximos de Adela Cortina coincide con la propuesta de la educación ética del programa escolar para posibilitar la convivencia en una sociedad plural. Falta acá la *ética cordis* como motivación para encarnar los valores humanizantes que promueve la ética de mínimos, así como las virtudes cordiales para una vida en democracia.

3.2.2.2. La Ética en el Plan de Desarrollo Educativo de la ANEP

De la misma forma que el gobierno de las últimas décadas, la actual administración se preocupa por *aggiornar* los saberes a transmitir para que las y los estudiantes se puedan desenvolver en el mundo actual, así como de promover su desarrollo íntegro. Con base en Fadel, Bialik y Trilling (2016, citado por ANEP, 2020: 196) la transformación curricular tiene como fundamento el

desarrollo de cuatro dimensiones⁵⁷ que se traducen en las diez competencias definidas como metas de la educación. Básicamente, estas dimensiones promueven el conocimiento tanto de disciplinas tradicionales como modernas, el desarrollo de habilidades claves o críticas para el siglo XXI, el cultivo de actitudes y el metaaprendizaje. Afirman que actitudes como la conciencia plena (mindfulness), la curiosidad, el coraje, la resiliencia, la *ética* y el liderazgo, pronostican una preparación más amplia para el futuro personal y laboral de las y los estudiantes. En este sentido expresan

Las actitudes (cómo nos comportamos y nos involucramos en el mundo) son diferentes de las habilidades (entendidas como la habilidad de utilizar efectivamente aquello que uno sabe). Las habilidades para el siglo XXI (las 4C: creatividad, pensamiento crítico, comunicación y colaboración) son esenciales para la adquisición y aplicación de conocimientos, así como también para el desempeño laboral y la vida cívica, pero el conocimiento y las habilidades no son enteramente suficientes para preparar a los estudiantes de cara a sus desafíos futuros, y *las actitudes* pueden pronosticar mucho mejor el éxito en el aprendizaje ulterior, el trabajo productivo, las profesiones y el involucramiento activo en las responsabilidades cívicas. (Fadel *et al*, 2016:127)

Fadel, Bialik y Trilling (2016) a partir de líderes del pensamiento de la psicología y la filosofía como Howard Gardner, Robert Sternberg, y Edgar Morin, sintetizaron un marco teórico para proponer una lista de cualidades para el desarrollo de actitudes. Este marco los llevó a identificar seis actitudes como necesarias para aplicar a una gama de profesiones y a la vida diaria familiar y comunitaria. Estas son la conciencia plena (mindfulness), la curiosidad, el coraje, la resiliencia, la *ética* y el liderazgo.

Así, la *ética* es presentada como cualidad educable de la actitud y es definida por estos autores a partir de la literatura existente sobre el desarrollo moral liderada por Jean Piaget y John Dewey, y extendida por Lawrence Kohlberg y Carol Gilligan.

⁵⁷El Plan de Desarrollo Educativo, con base en Fadel, Ch., *et. al.* (2016) fundamenta el desarrollo de 4 dimensiones para estudiantes del siglo XXI: La dimensión del conocimiento, la dimensión de las habilidades, la dimensión de las actitudes y la dimensión del metaaprendizaje.

En este sentido Fadel *et al* (2006:130) asocian a la Ética a las siguientes cualidades y conceptos:

Benevolencia, humanidad, integridad, respeto, justicia, equidad, imparcialidad, compasión, amabilidad, altruismo, inclusión, tolerancia, aceptación, lealtad, honestidad, confianza, autenticidad, ser genuino, decencia, consideración, perdonar, virtud, amor, cuidado, ayudar a otros, generosidad, caridad, devoción, sentido de pertenencia, etc.

Y, de acuerdo con Kohlberg, expresan sobre la ética que

La idea principal es que los niños y niñas progresan naturalmente a través de etapas de razonamiento moral, desde lo preconvencional (la obediencia y el castigo y las orientaciones de interés propio), pasando por lo convencional (acuerdo y conformidad interpersonal, la autoridad y el mantenimiento del orden social), hasta llegar a lo postconvencional (orientación del contrato social, principios éticos universales)

Como se aprecia en estos párrafos, las cualidades señaladas están muy en sintonía con las actitudes (Cortina) y/o virtudes (Codina) necesarias para el desarrollo de una ética *cordis* como la motivación para promover los mínimos de justicia para convivir en una sociedad pluralista. También el marco teórico seleccionado por los consultores del BID nos remite a Kohlberg, uno de los pensadores que Cortina señala en relación a los niveles de desarrollo moral de las sociedades. Así, las fuentes que sustentan el nuevo currículo dan un amplio margen para incorporar la tríada Emociones-Ética-Ciudadanía y fundamentalmente, el concepto de ética, es sus dos dimensiones y la ética *cordis* mencionadas por Cortina.

3.2.2.3. La Ética en el Marco Curricular Nacional

En el MCN, la ética adquiere especial relevancia ya que transversaliza todos los principios que orientan la propuesta curricular (centralidad en el estudiante y de su aprendizaje, inclusión, participación, pertinencia, flexibilidad,

integración de conocimientos), así como los materiales curriculares que trabajarán los estudiantes y las prácticas promovidas en los centros. Al respecto, el documento afirma que

La visión ética acompaña las acciones educativas, da cuenta de una identidad cultural y nacional desde la valoración y respeto de la diversidad de cualquier índole por lo que principios éticos que podemos integrar como la actitud permanente de respeto a los Derechos Humanos, el valor de la democracia, el respeto por las minorías y la protección de las mismas, la construcción de la paz, la toma de responsabilidad por las acciones, la búsqueda de la equidad, deben ser considerados permanentemente por las instituciones educativas dentro y fuera de las aulas. (ANEPa, 2022: 36)

Además, agrega que la ética debe ser considerada en atención a la forma de enseñar y como una forma de ser y estar en el mundo:

La inclusión, entonces, como principio curricular implica definirla desde una doble condición: como una forma de actuar educativamente tomando las decisiones pedagógicas necesarias para que todos los estudiantes logren aprendizajes de calidad (con equidad y desde la igualdad de oportunidades) y a la vez, sostenerla como una forma de ser y estar en el mundo (empática, tolerante, abierta y respetuosa de la diversidad) buscando que los estudiantes puedan desarrollarla como forma de vivir con otros sin diferenciarse. (ANEPa, 2022: 47)

Ambas consideraciones sobre la educación ética mantienen una estrecha relación con el propósito de la tríada que consiste en cultivar una sensibilidad emocional hacia la diversidad cultural que caracteriza nuestra identidad nacional y la promoción de valores como el respeto, la solidaridad, la igualdad.

A su vez, el MCN, en defensa de las diferentes formas de estar y vivir en el mundo, reitera el principio de laicidad de acuerdo con Reina Reyes expresando:

la educación laica no entraña oposición a ninguna religión ni a ninguna ideología política, pero sí, una firme oposición a que, en nombre de ellas, se adoctrine al niño quien por ser altamente receptivo por afectividad, no puede oponerse a las creencias que se le inculcan, creencias que persisten con mayor o menor firmeza a través de los años (Reyes, 1971, citado por el MCN, 2022:29)

El MCN jerarquiza también el artículo 17 de la Ley de Educación expresando:

es necesario asegurar el tratamiento integral y crítico de todos los temas en el ámbito de la educación pública, mediante el libre acceso a las fuentes de la información y conocimiento que posibilite una toma de posición consciente de quien se educa, garantizando la pluralidad de opiniones y la confrontación racional y democrática de saberes y creencias. (MCN, 2022:29)

En este sentido, la noción de ética en el MCN está vinculada a la apertura a la pluralidad/diversidad aunque no desde un cultivo de emociones o de la ética *cordis*, que es lo que pretende aportar esta tesis .

3.2.3. El concepto de emociones en la normativa de la educación uruguaya

En el siguiente apartado, en el marco normativo vigente de la educación uruguaya recupero la preocupación por una educación emocional desde una perspectiva psicologicista orientada al bienestar individual y la convivencia en los centros. Como se verá, se prescinde aquí de la noción de emociones políticas que favorecería una sensibilización hacia la diversidad de una sociedad pluralista según se propone desde la tríada. No obstante, el lugar que se le da a la educación emocional constituye un aliciente para promover la incorporación de la tríada en el marco normativo vigente para la escuela uruguaya con el propósito de cultivar una cultura democrática y pluralista.

3.2.3.1. Lo emocional en la Ley General de Educación N° 18437

Como se mencionó en los antecedentes de este trabajo, Laura Suárez (2019) en su artículo *La educación emocional en el marco normativo vigente para la escuela uruguaya*, antes de que lo emocional fuera de interés en la educación

nacional hace un análisis pormenorizado y encuentra lugar para la inclusión de la misma desde una perspectiva psicologizada, así como desde una perspectiva de las emociones políticas.

De los documentos analizados por Suárez sólo está vigente la Ley General de Educación N° 18437. En esta encuentra varios componentes que hacen alusión a la educación emocional, específicamente, en los artículos: 3, 13, 24 y 25.

En el artículo 3° (De la orientación de la educación) explica Suárez (2019:88) que se hacen alusiones explícitas acerca de la educación emocional ya que ésta está orientada a promover una vida armónica para la cual detalla que es necesaria la enseñanza de habilidades sociales tales como la tolerancia y la comprensión entre los pueblos.

En el Capítulo 3, denominado “Política educativa nacional”, en el artículo 13, también halla que hay alusión a la necesidad de la educación emocional en los siguientes literales

Literal B: “Procurar que las personas adquieran aprendizajes que les permitan un desarrollo integral relacionado con aprender a ser, aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a vivir juntos. Para ello, la educación deberá contemplar los diferentes contextos, necesidades e intereses, para que todas las personas puedan apropiarse y desarrollar los contenidos de la cultura local, nacional, regional y mundial”. Literal C: “Formar personas autónomas, reflexivas, solidarias, no discriminatorias y protagonistas de la construcción de su comunidad local, de la cultura, de la identidad nacional, y de una sociedad con desarrollo sustentable y equitativo”. Literal E “Promover la búsqueda de soluciones alternativas en la resolución de conflictos y una cultura de paz y de tolerancia, entendida como el respeto a los demás y la no discriminación”. (Suárez, 2019:89)

Aquí, destaca como muy significativo en el aspecto de lo emocional el “aprender a ser” así como el “aprender a vivir juntos”, dos de los cuatro pilares destacados en el Informe de la UNESCO para la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI (1996), presidida por Jacques Delors; también la importancia de desarrollar la reflexión, la solidaridad entre otras habilidades necesarias en la formación integral de la personas, para que puedan ser ciudadanos protagonistas en la sociedad en que viven y, la necesidad de promover una

educación emocional que pueda generar habilidades para la resolución de conflictos.

En el Capítulo 1 denominado “La educación formal”, en el artículo 24 (De la educación inicial) y el artículo 25 (De la educación primaria) también encuentra que se alude de forma implícita a la necesidad de la educación emocional, al decir:

Art. 24. La educación inicial tendrá como cometido estimular el desarrollo afectivo, social, motriz e intelectual de los niños y niñas de tres, cuatro y cinco años. Se promoverá una educación integral que fomente la inclusión social del educando, así como el conocimiento de sí mismo, de su entorno familiar, de la comunidad y del mundo natural.

Art. 25. La educación primaria tendrá el propósito de brindar los conocimientos básicos y desarrollar principalmente la comunicación y el razonamiento que permitan la convivencia responsable en la comunidad.

Suárez destaca la importancia que se le otorga a la educación integral del sujeto desde temprana edad; una educación no solo referida a aprender contenidos específicos, sino una formación que atienda al niño en su globalidad, apostando al desarrollo de sus emociones y de la comunicación y el razonamiento, dos habilidades que permiten a los ciudadanos una convivencia responsable.

El análisis realizado por Suárez sobre la presencia de la educación emocional, en la Ley N° 18437 se puede resumir en las siguientes palabras: aprender a ser, aprender a convivir, tolerancia, comprensión entre los pueblos, reflexión, solidaridad, resolución de conflictos, comunicación, razonamiento. Estas palabras están alineadas con los componentes de la tríada.

3.2.3.2. Lo emocional en el Plan de Desarrollo Educativo de la ANEP

En el Plan de Desarrollo Educativo 2020-2024, las habilidades socioemocionales se prescriben como un saber a ser enseñado en la Línea Estratégica (LE) N° 1, en la política educativa “*Mejora de la trayectoria de los estudiantes*” (ANEP, 2020:133) y, en la LE N° 2, en la política educativa “*Mejora de los aprendizajes en centros con niveles elevados de vulnerabilidad educativa y*

social” (ANEP, 2020:136), en la primera como estrategia y en la segunda como objetivo (en algunos casos las mismas estrategias sirven a diferentes objetivos de las políticas educativas). En el siguiente cuadro se esquematiza lo dicho.

Cuadro N° 7. Incorporación de las Habilidades socioemocionales en el Plan de Desarrollo Educativo de la ANEP.

LE 1	AMPLIAR EL ACCESO, LA RETENCIÓN, EL EGRESO Y MEJORAR EL TRAYECTO DE TODOS LOS ESTUDIANTES EN LOS DIFERENTES CICLOS DE SU FORMACIÓN, PROMOVRIENDO APRENDIZAJES DE CALIDAD.
PE	<p>Mejora de la trayectoria educativa de niños y jóvenes.</p> <p>Estrategia</p> <p>Diseño y ejecución de planes focalizados de enseñanza de la lengua, la matemática y las habilidades socioemocionales y pensamiento científico en escuelas con vulnerabilidad educativa en los grados 1°, 2° y 6° (política focalizada). (ANEP, 2020:133)</p> <p>Diseño y ejecución de un programa focalizado en enseñanza de la lectura, la matemática, las habilidades socioemocionales y la ciudadanía digital en centros de EMB con vulnerabilidad educativa (política focalizada) (ANEP, 2020:133)</p>
LE 2	REDUCIR LA INEQUIDAD INTERNA DEL SISTEMA EDUCATIVO Y MEJORAR LOS APRENDIZAJES DE LOS ESTUDIANTES, CON FOCO EN LOS SECTORES DE MAYOR VULNERABILIDAD EDUCATIVA Y SOCIAL.
PE	<p>Mejora de los aprendizajes en centros con niveles elevados de vulnerabilidad educativa y social.</p> <p>Objetivo</p> <p>2.1. Mejorar los aprendizajes en lengua, matemática, habilidades socioemocionales y pensamiento científico en escuelas con elevados niveles de vulnerabilidad educativa y social.</p> <p>2.2. Mejorar los aprendizajes en lengua, matemática, habilidades socioemocionales y ciudadanía digital en centros de EMB con elevados niveles de vulnerabilidad social y educativa (ANEP, 2020:136)</p>

Fuente: Elaboración propia a partir del Plan de Desarrollo Educativo de la ANEP, 2020.

Agrega que los nuevos saberes “han sido escogidos en función de su importancia radical en la formación del aparato cognitivo y emocional de los estudiantes, atendiendo además a las demandas de una sociedad basada en el

conocimiento y el avance científico-tecnológico-digital”. (ANEP, 2020:180)

A la vez que enfatiza que

apuntar a mejorar aprendizajes con planes que se concentran en dicho aspecto es condición necesaria pero no suficiente. Vivir en contextos de vulnerabilidad sociocultural conlleva un conjunto de condicionamientos negativos para el desarrollo integral de los niños y los adolescentes que es necesario superar con políticas específicas que apunten no solo a lo cognitivo, sino a lo emocional, a lo familiar, a lo comunitario. (ANEP, 2020:182)

La educación de la tríada Emociones-Ética-Ciudadanía podría contribuir ampliamente al desarrollo de la educación emocional estrechamente vinculada a la ética y ciudadanía ya que su propósito apunta al fomento de una cultura democrática y pluralista.

3.2.3.3. Lo emocional en el Marco Curricular Nacional

En el MCN el desarrollo emocional se incorpora como una de las competencias esenciales que los y las estudiantes tienen que desarrollar a lo largo de la educación básica obligatoria.

En este sentido, se describe a la *competencia intrapersonal* de la siguiente forma:

Al desarrollar la competencia intrapersonal la persona reflexiona sobre sí para autoconocerse a través del empleo de herramientas científicas y filosóficas de modo crítico. En la actualidad, ante entornos cada vez más complejos, cobra importancia la identificación y la comprensión de las emociones personales, asociadas a la capacidad de utilizarlas como aditamento para la toma de decisiones y resolución de problemas. Esto permite conservar el optimismo ante condiciones desfavorables; los errores dejan de ser frustraciones y se transforman en oportunidades de perseverancia y de replanificación. Resulta trascendental, en este contexto, la búsqueda de soluciones en uno mismo, así como en el reconocimiento de la alteridad como factor coadyuvante en la resolución de problemas. Es, entonces, un aporte a la satisfacción personal, por lo que el crecimiento prevalece y se genera una vida saludable desde todos los puntos de vista que definen al ser humano. Es pertinente considerar la relación existente entre la conciencia corporal y el desarrollo de la extensión cultural. Se concibe el

desarrollo de la corporeidad de manera integral trascendiendo a las áreas que con mayor especificidad se la relaciona, es decir, la Educación física y la Educación artística. Es el momento de avanzar en la comprensión de la importancia del cuerpo en la construcción de todo conocimiento por la sencilla razón de que es necesario activar la conexión del adentro con el afuera en el proceso de recepción de sensaciones, comprensión de percepciones y activación de asociaciones con la experiencia personal y colectiva. (ANEPa, 2022:49)

La síntesis operativa de esta competencia la constituyen las siguientes dimensiones: a.- Reflexión y autoconocimiento. b.- Conciencia corporal. c.- Proyecto de vida.

La descripción de la competencia intrapersonal da lugar al abordaje de la misma desde diferentes paradigmas de la educación emocional tanto desde el psicologista - ya que promueve el desarrollo de habilidades socioemocionales como la identificación y expresión de emociones, la toma de decisiones, la resolución de problemas, la vida saludable, entre otras - y, también desde la perspectiva de la tríada Emociones-Ética-Ciudadanía al expresar que la competencia implica “autoconocerse a través del empleo de herramientas científicas y filosóficas de modo crítico”. Hay aquí un amplio lugar para incorporar la Lectura ecuánime como estrategia para trabajar la tríada, para el reconocimiento de la alteridad y la convivencia entre diferentes éticas de máximos o formas de vida buena.

Asimismo, en algunos enunciados, la competencia *en relación con otros* involucra el componente emocional. Esta competencia se describe de la siguiente manera:

Al desarrollar la competencia en relación con los otros la persona construye vínculos interpersonales, colabora y coopera de forma constructiva para hacer, pensar y ejecutar acciones con otros y comprende la importancia de la integración de los aportes individuales en el intercambio para el arribo de las mejores soluciones. De esta manera, la empatía se desarrolla y se expresa porque se aprecia la otredad. Al comprender las realidades, los pensamientos y los sentimientos de las demás personas se podrá interactuar proactivamente teniéndolos en cuenta y actuando con otros de forma consciente e intencional. La sociedad actual impone la gestión del disenso y la necesidad de actuar ante los conflictos en diversos contextos. Para esto, es necesario

buscar las mejores formas de negociación para el logro de metas comunes, lo que implica equilibrar y comprender las diferencias, las coincidencias y las complementariedades que se producen en entornos multi e interdisciplinarios de diversa índole, incluyendo el de ámbitos educativos. (ANEPa 2022:50)

En el documento de *Progresiones de Aprendizaje. Transformación curricular integral* (2022b) en la descripción de la competencia agrega, por un lado que:

El desarrollo de esta competencia posibilita la construcción de la identidad a partir del reconocimiento de la presencia de un otro que no es igual a uno mismo, así como reconocer y valorar la riqueza de las diferencias en la sociedad y el desarrollo de los vínculos (ANEP, 2022b:24).

Y por otro que

El reconocimiento de la otredad se construye a través de diversos procesos psicológicos y sociales. Implica valorar aquello que no es propio de cada ser humano considerado en su mismidad. Esta valoración supone, además, que el otro que no es uno mismo afecta o altera la construcción de la propia individualidad. (ANEP, 2022b:24).

Como vemos aquí, está presente la idea de Cortina de conocer diferentes éticas de máximos para reflexionar sobre nuestros modos de vida buena, repensarnos y reconstruirnos, si se considera necesario.

En este documento, para progresar/promover el reconocimiento y la valoración del otro, se proponen las siguientes dimensiones: a.- Transformación de ideas en acciones. b.- Diseño y desarrollo de proyectos. c.- Iniciativa individual o en grupo. d.- Planificación estratégica. Así operacionalizada esta competencia, el reconocimiento de la otredad está más orientado al trabajo en equipo y no hacia la apertura afectiva a la pluralidad y diversidad. Tampoco se desestima que ésta sea una vía posible. La educación de la tríada podría ser de gran utilidad para el desarrollo de la competencia con el propósito de lograr el reconocimiento y valoración de las ideas del otro y la construcción de proyectos de vida felicitante.

Hasta aquí, el apartado 3.2. estuvo orientado a cotejar, en los principales documentos públicos del marco normativo de la educación uruguaya, si estos traen consigo, promueven o abren espacio para la educación de la tríada Emociones-Ética-Ciudadanía para constatar que esta sea un verdadero aporte a la educación y a la evaluación.

Se concluye que los conceptos de ciudadanía y de ética ya tienen una tradición en la normativa de la educación uruguaya muy alineada con las articulaciones/puentes que fundamentan la tríada. No obstante, tomando en cuenta desarrollos más recientes de la teoría sobre la enseñanza de la Ética aportada por Cortina, falta aquí la *ética cordis* como motivación para apropiarse de valores mínimos para comprender y respetar formas de estar en el mundo.

Finalmente, cabe destacar que la educación emocional ha comenzado a permear de forma explícita los diferentes documentos que enmarcan el currículo, principalmente desde una perspectiva psicologicista orientada al bienestar individual y la convivencia en los centros. Sin embargo, el cultivo de emociones (hacia la pluralidad) y la construcción de una ciudadanía que promueva un *ethos* democrático e igualitario se presentan por separado en las diferentes competencias. La noción de emociones políticas de Martha Nussbaum y de *ética cordis* de Adela Cortina que conforman la tríada complementarían la formación ciudadana vinculada a la promoción de valores como la libertad, la igualdad, el respeto activo y el diálogo para vivir en una sociedad pluralista. Así, la tríada Emociones-Ética-Ciudadanía se presenta con el propósito de cultivar una sensibilización emocional hacia la pluralidad.

3.3. La propuesta de unificación de estos conceptos, su relevancia y el aporte a su evaluación por parte del INEE

En el apartado 3.1. se describieron los puentes que explicitan Martha Nussbaum, Adela Cortina y María Codina entre emociones y ciudadanía, ciudadanía y ética, ética y emociones para fundamentar el ensamblaje de los conceptos Emociones-Ética-Ciudadanía. La tríada toma de Nussbaum el concepto

de emociones políticas para el cultivo de una sociedad justa, igualitaria, inclusiva y no discriminatoria. De Cortina, se adoptan los conceptos de ética de máximos y ética de mínimos y cómo éstos posibilitan la convivencia en una sociedad plural, así como la ética de la razón cordial y las virtudes cordiales según Codina como elementos posibilitadores para comprender y respetar modos de ser y de vivir que las personas eligen. Finalmente, con base en el trabajo realizado por Helena Modzelewski, se propone a la Lectura ecuánime como una alternativa apropiada para llevar a la práctica la tríada al aula y así cultivar una sensibilización hacia la pluralidad/diversidad.

De esta manera se fundamenta la educación de la tríada Emociones-Ética-Ciudadanía como una propuesta para la educación emocional a través de la consideración de *emociones políticas* que se cimentan en relación a los conciudadanos, concernientes a prejuicios o estereotipos sobre la identidad; estrechamente vinculada a la *ética cordial* como la motivación que hace posible que los mínimos éticos puedan ser encarnados para comprender y respetar éticas de máximos y con ello cultivar una *formación ciudadana* con énfasis en el cultivo de una *sensibilidad emocional hacia la diversidad/pluralidad* de una sociedad pluralista.

En el apartado 3.2, con base en las palabras clave identificadas en el marco teórico que sustentan la tríada Emociones-Ética-Ciudadanía se constató en el análisis de algunos de los documentos de la normativa de la educación uruguaya una amplia preocupación por la pluralidad/diversidad. Se concluye así que este proyecto de emociones, desde una mirada filosófica, podría cultivar emociones hacia la pluralidad.

En el análisis de los marcos diseñados por el INEEd para la operacionalización de la evaluación de las dimensiones habilidades socioemocionales y de la formación ciudadana (como se desarrolló en el capítulo 2), los puentes que se tienden se limitan a una perspectiva psicologista y no se encuentran entre ellos referencias teóricas, así como categorías y/o reactivos que evalúen explícitamente una perspectiva de educación de emociones como la que

aquí se presenta y que tiene como objetivo lograr una *sensibilización hacia la pluralidad*.

Como se señaló en el capítulo 2, el INEEd evalúa dentro de las habilidades socioemocionales, en la dimensión habilidades interpersonales, las subdimensiones empatía y las habilidades de relacionamiento. La *empatía* de acuerdo con Nussbaum “involucra una reconstrucción imaginativa de la experiencia del que sufre” (2008:327-335) y no necesariamente viene asociada al impulso de ayudar, por lo tanto, resulta insuficiente para el cultivo de una sociedad justa e igualitaria. Ejemplifica Modzelewski (2017a:209) que la empatía no es suficiente porque no necesariamente nos lleva a comprender la desgracia en la persona con la que empatizamos: por ejemplo, si observamos a alguien con daño cerebral que no sufre dolor, será más apropiado sentir compasión por la persona, y no la misma indiferencia que ella porque no siente dolor alguno (que sería la emoción que nos daría la empatía).

Considerando que Nussbaum se extiende en argumentos en defensa de la compasión como emoción política por excelencia, esta debería incluirse en la evaluación, quizás, a través de ítems referidos a los pensamientos que la estructuran como la percepción de la gravedad, la comprensión de la no culpabilidad del sufriente, la consideración de la similitud de posibilidades y la consideración de la eudaimonía del que padece y cómo ésta es afectada por el padecimiento. Estos elementos son los que señala Nussbaum (2014:175) que son necesarios para que se experimente la compasión.

En este sentido, ya existen evaluaciones como *la evaluación de la compasión en jóvenes mexicanos de 16 años*, un estudio realizado por Alejandro López Tello y Ana Moreno Coutiño (2019) que tuvo en cuenta para el diseño de los reactivos tres elementos: motivación para aliviar el sufrimiento, reacción afectiva ante el sufrimiento y compasión hacia los animales. Algunos ejemplos de los reactivos elaborados fueron:

Cuando veo que alguien está pasando un momento difícil, le pregunto si puedo ayudarlo. Si veo a alguien pasando un momento difícil, trato de ayudar a esa persona. Cuando alguien está sufriendo un duelo soy el primero en intervenir y ayudar. Cuando otros sienten tristeza, trato de confortarlos.

Cuando veo que una persona se siente sola, siento deseos de ofrecerle mi compañía. Procuro cuidar de las personas. Cuando me doy cuenta que alguien se siente mal, le ofrezco mi ayuda sin dudar. Dedico parte de mi tiempo libre a ayudar a los demás. Si alguien necesita ayuda económica, se la proporciono si tengo la posibilidad. Siento gran tristeza cuando veo a personas sin hogar. Me duele la pobreza en el mundo. Me entristece el sufrimiento de los seres humanos. Siento gran pena por las personas que no tienen que comer. (López y Moreno, 2019:30)

De decidirse aplicar una evaluación de la tríada, ejemplos mundiales como éste brindarían material sobre el que trabajar y ajustar a nuestros fines.

Retomando la evaluación de habilidades socioemocionales del INEE, en la subdimensión *habilidades de relacionamiento*, definida como la capacidad que permite interactuar de forma efectiva, aquí se recoge información sobre las formas de relacionarse niñas y niños en los centros educativos, por ejemplo: si expresan los sentimientos a sus amigos; si utilizan el diálogo para resolver conflictos; si son capaces de pedir ayuda; si invitan a amigos a hacer cosas juntos y si son capaces de hacer amigos fácilmente.

Así, operacionalizada la evaluación no recoge información sobre la sensibilidad hacia la pluralidad. A continuación se presenta una lista de sugerencias⁵⁸ para articular las emociones y la pluralidad que podrían ajustarse y extenderse de aplicarse efectivamente una evaluación con este propósito: 1.-¿Te hace feliz ser amigos de niñas y niños que llegan de diferentes países? 2.-¿ Te sientes orgulloso de conocer y apoyar el ejercicio de creencias religiosas que practican tus compañeros y compañeras de clase? 3.- ¿Respetas la decisión de niñas y niños que eligen ser trans? 4.-¿Te satisface probar comidas y practicar las costumbres de los países de origen de tus compañeros extranjeros? 5.- ¿Te gratifica conocer y apoyar las preferencias y deseos de compañeros gays? 6.- ¿Te fascina jugar y ayudar a niñas y niños con capacidades físicas y/o cognitivas

⁵⁸ Estas sugerencias son grandes lineamientos por donde podría orientarse la evaluación de la tríada y están inspiradas en la propia evaluación del INEE sobre *el Abordaje de los derechos humanos: Abordajes de la inclusión y diversidad* presentada en el capítulo 2 de este trabajo, así como en la evaluación de 2020 realizada por la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC) de la UNESCO, en el Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE) de desempeños académicos, donde incluyó en la evaluación de habilidades socioemocionales la dimensión *Apertura a la diversidad*.

diferentes a la tuyas? 7.- ¿Te llena de orgullo tener entre tus mejores amigos niñas y niños con diferente color de piel, con alguna discapacidad, que se visten y maquillan de forma muy diferente a los de la mayoría de la clase? 8.- ¿Te indigna que rechacen a niños y niñas que provienen de hogares pobres, así como de hogares con buenos ingresos económicos? 9.-¿ Te sientes feliz cuando invitas a tu cumpleaños amigos extranjeros, les preparas su comida, juegan y escuchan música de su país? 10.-¿Respetas que tu amigo o amiga sea vegano o vegetariano y llevas merienda para comer juntos en el recreo? Estos son algunos ejemplos que relacionan directamente la evaluación de lo emocional con la pluralidad/diversidad según como lo propone la educación de la tríada Emociones-Ética-Ciudadanía.

Asimismo, el INEEd, dentro de las dimensiones que conforman la formación ciudadana, en la categoría convivencia, en la subdimensión *relaciones interpersonales*, recoge información sobre la percepción de los distintos actores educativos acerca de la medida en la que las relaciones brindan apoyo, confianza, aceptación y respeto. Aquí, los reactivos referidos al respeto no se proponen en los términos que los plantea Cortina. Como se señaló, Cortina plantea el *respeto activo* como elemento más positivo en relación a la convivencia ya que apunta a la solidaridad y al interés de ayudar a otros a llevar adelante sus éticas de máximos aunque no coincidan con los propios o con los de la mayoría. En este sentido, otras preguntas o reactivos para evaluar la sensibilización hacia la pluralidad que propongo como sugerencia son: 1. -¿ Te pone contento promover que en la venta de la merienda escolar o en festivales de la escuela se ofrezcan variados alimentos para que compañeros de diferentes religiones o con dietas especiales puedan comer sin limitaciones? 2.- ¿Cuándo vas de campamento con compañeros y compañeras musulmanes te preocupa que no se respeten sus horas de meditación y ayuno?

Por otro lado, en la subdimensión *la voz del estudiante*, definida como la percepción acerca de la medida en que las acciones de los estudiantes pueden influir en las características estructurales o el funcionamiento del centro educativo, no aparece aquí el diálogo según lo proponen Cortina y Codina. Las

mismas abogan por el diálogo como el camino para promover cuestiones de justicia global donde todos los afectados son considerados interlocutores que tienen algo que aportar, para encontrar puntos en común y respetar puntos en que no se concuerda cuando se busca una solución justa que atienda a intereses universalizables.

Cabe destacar que sobre la incorporación en la evaluación de una posible categoría vinculada a la educación de la tríada Emociones-Ética-Ciudadanía cuyo propósito consiste cultivar una *sensibilización hacia la pluralidad* o en *sensibilizar emocionalmente a las y los estudiantes ante la diversidad en una sociedad pluralista*, hay **atisbos** en la dimensión *Abordaje de los Derechos Humanos como práctica inclusiva*, que pueden considerarse como un antecedente importante de la articulación de emociones y la formación ciudadana en su operacionalización.

En este sentido, en el capítulo 2 de este trabajo, vimos que el INEEd en educación secundaria, en la dimensión Abordaje de los Derechos Humanos, y dentro de ella el Abordaje de la inclusión y la diversidad, propone las siguientes preguntas como reactivos:

Hay diferentes puntos de vista sobre la diversidad en la sociedad. ¿Estás de acuerdo con las siguientes afirmaciones?: - Estudiantes con y sin discapacidad deberían estar en la misma clase.- Personas de diferentes orientación sexual pueden dar clases. - Personas ricas y pobres deberían estar en el mismo centro. - Personas de diferentes barrios pueden ir al mismo centro. - Personas de diferentes razas pueden ir al mismo centro. - Personas ricas deberían ir sólo a centros educativos privados. - Personas con diferentes creencias religiosas pueden ir al mismo centro. (Aristas 2019: 32)

Aquí, es evidente la preocupación del organismo evaluador por recoger información sobre la pluralidad/diversidad y también se podría interpretar como una forma de evaluar las emociones que se experimentan hacia las personas o grupos de personas sobre características de su identidad. Sin embargo, no se indaga explícitamente qué emoción se siente cuando un profesor o profesora es gay, y tampoco qué sentimientos produce compartir un espacio de trabajo con un compañero o una compañera evidentemente rico o pobre, en situación de discapacidad y otras condiciones que lo caracterizan. Tampoco se sabe cuánto

puede movilizar el padecimiento por su situación en relación a aspectos tan sensibles como la identidad para abogar por la defensa de sus derechos dentro y fuera del centro educativo.

La tríada Emociones-Ética-Ciudadanía que aquí se presenta como propuesta de educación y como marco para la evaluación del INEEd para construir una categoría que podría llamarse “sensibilización hacia la pluralidad” considera estrechamente vinculadas las variables de emociones y pluralidad.

Otra sugerencia de ejemplo para la evaluación podría ser el siguiente:

Lee el siguiente texto atentamente. Luego, para cada personaje de la historia identifica al menos tres emociones que sientes por él/ella.

René era uno más entre tantos otros niños que había en el barrio, y compartían la plaza, las escondidas y las guerrillas de agua en verano. Pero había una gran diferencia: el día de Reyes, sus amigos y amigas recibían, si no todo, al menos parte de lo que habían pedido en esas cartas que garabateaban con dificultad, con esas letras redonditas y oscilantes de los primeros años de escuela. René no.

Para él esos días no tenían el mismo encanto, porque junto al arbolito de Navidad, sobre sus zapatos, sólo encontraba pelotas y soldaditos, que aprendió a aceptar resignado, como quien acepta un destino.

A él le gustaban sus colores, sus texturas y formas; entonces los tomaba entre los dedos y los saboreaba con el tacto y con la vista, y como objetos de arte, pasaban a adornar la repisa del dormitorio, pero nunca lo acompañaban a la vereda, ni se embarraban, ni se empalidecían sus colores por el uso como los juguetes de sus compañeros.

Cuando cumplió los nueve años, sin embargo, decidió rebelarse a su destino. Se cansó de pedir un jueguito de té que había visto en la juguetería del Bebe, y que combinaba con la vajilla de su amiga Marita.

Lo pidió para el cumpleaños, para Papá Noel y por último, para los Reyes. Cuando abrió el paquete y vio el camión de bomberos, como si los mismos Reyes Magos se hubiesen propuesto apagar el fuego equívoco que de a poco se encendía en él, la desilusión fue tan grande que se puso a llorar a los gritos.

Se hundió en una mufa que duró tres días en los que apenas comió y no pronunció palabra, hasta que la madre, compadecida y asustada, fue a la juguetería y se lo compró.

El jueguito de té era todo lo que había soñado: cuando se juntaba con Marita, ella servía en sus platitos floreados la comida principal, que ambos hacían con hojitas que cortaban de diferentes formas y tamaños de las plantas de su abuela, y él después la convidaba con té, y así la reunión estaba completa.

René nunca entendió qué podía tener de malo, si charlar con Marita como las señoras era de lo más divertido, ni por qué su padre lo miraba con aquellos ojos tristes, apagados como un jardín en invierno.

Fragmento de *A su imagen y semejanza*. Helena Modzelewski, 2018.

René	Amor, Asombro, Asco, Cariño, Compasión,
Marita	Curiosidad, Confesión, Desprecio,
Mamá de René	Descontento, Estar distante, Envidia,
Papá de René	Frustración, Miedo, Odio, Orgullo, Repudio, Respeto, Rencor, Repugnancia, Satisfacción, Sorpresa, Terror, Tristeza, Vergüenza

Otro ejemplo sugerido para recoger información sobre la “*sensibilización hacia la pluralidad/diversidad*” de los estudiantes de sexto año de educación primaria, puede ser a través de las percepciones de las y los docentes y/o directivos como observadores de sus curiosidades por el conocimiento de las perspectivas de otras personas y las diversas formas en que habitan el mundo, así como actitudes y comportamientos hacia las y los otros dentro y fuera del espacio escolar. De acuerdo a Codina (2014:383) como una forma de observar si las y los estudiantes “experimentan la esquizofrenia de valorar unas cosas y vivir de acuerdo a otras”; si realmente la educación en la tríada logra “reconciliar lo que dicen con lo que hacen”.

En este sentido, se podrían proponer las siguientes preguntas o ítems: 1.-¿Qué tan frecuente observan que las y los estudiantes quieren conocer niños y niñas de diferentes rasgos identitarios, país de origen, orientación sexual, capacidades físicas, entre otras manifestaciones de la pluralidad y diversidad con los que comparten el espacio? 2.- ¿Qué tan frecuente las y los estudiantes se manifiestan compasivos y se movilizan ante circunstancias adversas que padecen algunos compañeros por ser pobres, estar en situación de discapacidad, por su apariencia física, entre más? 3.-¿Qué tan frecuente las y los estudiantes se sienten orgullosos de ser amigo de un compañero que llegó del extranjero o de un barrio pobre o rico? 4.-¿Qué tan frecuente se usan expresiones discriminatorias entre las y los estudiantes como por ejemplo: “negro/a”, “gordo/a”, “zanahoria”, “pelo con tuco”, “mugriento”, “pichi”, “plancha”, “puto/a”, “burro/a”, “enano/a”, “doble ojos”? 5.-¿Qué tan frecuente las y los estudiantes apoyan y argumentan a favor de la opción de estilos de vida y pasatiempos poco comunes entre ellos y

proporcionan acomodamientos o condiciones para que éstos puedan sentirse cómodos en el centro escolar? 6.-¿Qué tan frecuente las y los estudiantes utilizan el diálogo como el camino para promover cuestiones de justicia y defensa de derechos vulnerados donde todos los afectados son considerados como interlocutores para encontrar una solución universal?

Estas mismas preguntas podrían adaptarse, de acuerdo con Modzelwski (2021a:11) para que las y los estudiantes puedan reflexionar, si ven a el otro como extraño, estúpido o antagónico o como otro que, simplemente, tiene otro punto de vista y por lo tanto, debe ser respetado.

La educación de la tríada Emociones-Ética-Ciudadanía, a partir de las nociones de emociones políticas de Martha Nussbaum, razón cordial de Adela Cortina, así como virtudes cordiales de Codina, se presenta aquí como un marco para la articulación de las habilidades socioemocionales y la formación ciudadana, dos dimensiones evaluadas en educación primaria por el Instituto Nacional de Evaluación Educativa de Uruguay.

La articulación en la evaluación podría llevarse a cabo a través de la consideración de la categoría “sensibilización hacia la pluralidad/diversidad” que podría ubicarse, en la evaluación de las habilidades socioemocionales, dentro de la subdimensión *habilidades de relacionamiento* o, en la evaluación de formación ciudadana, dentro de la subdimensión *relaciones interpersonales*.

Cabe reiterar que la educación de la tríada que surge del ensamblaje de los conceptos Emociones-Ética-Ciudadanía desde una mirada filosófica y la metodología Lectura Ecuánime para su trabajo en el aula, así como su respectiva evaluación operacionalizada a través de la categoría “sensibilización hacia la diversidad/pluralidad, se presenta como complementaria a la evaluación de las habilidades socioemocionales y de la formación ciudadana ya que su propósito consiste en el cultivo de una sociedad justa, igualitaria y no discriminatoria en lo local, regional y global. En este sentido, las habilidades socioemocionales no serían ya la única opción de educación emocional para la convivencia en nuestras escuelas y, por otra parte, en relación a la formación ciudadana, esta tríada puede constituirse en otra herramienta (juntos con protocolos y guías ya diseñadas por la

ANEP, según lo señala el INEE, subdimensión 3.2) y/o opción para abordar de forma democrática y reflexiva conflictos que puedan manifestarse en los centros educativos en relación a desacuerdos o discrepancias, confrontación de intereses y necesidades, valores o creencias.

Finalmente, cabe destacar, considerando que las evaluaciones definen tendencias, que si se llegara a contemplar esta posibilidad de evaluar emociones y pluralidad en estrecho vínculo, se abre todo un camino para su educación.

Conclusiones

Esta investigación teórico-documental surgió a partir de la evaluación de las habilidades socioemocionales que realizó en el 2017 el INEE, en todo el sistema educativo uruguayo. Si bien es sumamente relevante que se evalúe la educación emocional desde un paradigma psicologicista, en las evaluaciones recientes se ha omitido la consideración de las emociones desde una perspectiva filosófica. La tríada Emociones-Ética-Ciudadanía se presenta como una propuesta de emociones en ciudadanía a partir de las nociones de emociones políticas de Martha Nussbaum, la razón cordial de Adela Cortina, así como las virtudes cordiales de María Codina, con el propósito de cultivar una sensibilización emocional hacia la diversidad característica en una sociedad pluralista.

El trabajo tuvo dos etapas fundamentales, ambas consistieron en un proceso de análisis y su consecuente síntesis. Del proceso de análisis surge un marco teórico desde una mirada filosófica, y con base en diferentes articulaciones se fundamenta la propuesta de la *Educación de la tríada Emociones-Ética-Ciudadanía*. Del análisis de los diferentes documentos de la normativa uruguaya se detecta la preocupación por la pluralidad en el sistema educativo, por lo que se concluye que es viable la incorporación de la tríada en nuestra educación nacional. En este sentido, se propone para la evaluación de esta perspectiva de emociones la incorporación de una categoría que podría llamarse “sensibilización hacia la pluralidad” que conectaría explícitamente Emociones-Ética-Ciudadanía.

Las principales conclusiones refieren a las preguntas de investigación inicialmente planteadas: 1.-¿Qué marcos teóricos conforman el diseño de la evaluación de habilidades socioemocionales y de la convivencia y participación, como categorías fundamentales de la formación ciudadana en nuestro país? 2.- ¿De qué manera la perspectiva de emociones desde una mirada filosófica podría contribuir a la educación y cómo podría ser su respectiva evaluación? 3.- ¿Hay lugar en el marco normativo vigente de la educación uruguaya para una educación de emociones desde esta perspectiva filosófica?

Sobre la pregunta inicial, se constata que el marco de la evaluación de las habilidades socioemocionales adscribe a un enfoque mayormente psicologicista ya que el INEEd definió las habilidades socioemocionales a partir de la combinación de diferentes teorías de inteligencia emocional y taxonomías de habilidades socioemocionales provenientes de diferentes Organismos Internacionales.

Respecto al marco de convivencia y participación se encuentra que a partir de las recomendaciones de los Organismos Internacionales, el INEEd ha incorporado conceptualizaciones con base a referentes del campo de la filosofía, entre otros. Si bien Cortina es mencionada para fundamentar la necesidad de ampliar y complejizar la noción de ciudadanía a una noción más universal, que trascienda las fronteras del Estado, las emociones no parecen entrar ahí, tal como la autora sostiene que deberían en otras de sus obras, como la motivación para apropiarse de valores humanizantes para convivir en la pluralidad.

Una vez analizados los marcos conceptuales del INNEd se encuentran evidentes puentes que pueden tenderse desde las habilidades socioemocionales y la formación ciudadana desde un marco psicologizado. También se encuentran atisbos en la dimensión *Abordaje de los Derechos Humanos como práctica inclusiva* en relación a la categoría “sensibilización hacia la pluralidad” que se propone para evaluar la educación de la tríada Emociones-Ética-Ciudadanía. Esta tríada se presenta desde un marco filosófico aprovechando las evidentes articulaciones entre algunos de sus componentes a partir de Nussbaum, Cortina, Codina y Modzelewski con el propósito de cultivar una sensibilidad emocional hacia la diversidad/pluralidad, y también pretende complementar la evaluación del INEEd, con una categoría que vincule las emociones y pluralidad bajo el nombre “sensibilización hacia la pluralidad”.

Sobre la segunda pregunta: ¿De qué manera la perspectiva de emociones desde una mirada filosófica podría contribuir a la educación y cómo podría ser su respectiva evaluación? En el apartado 3.1, con base en diferentes articulaciones entre emociones y ciudadanía, ciudadanía y ética, ética y emociones, explicitadas por María Codina, Adela Cortina, Helena Modzelewski y Martha Nussbaum se

propone la educación de la tríada Emociones-Ética-Ciudadanía para lograr una sensibilidad emocional hacia la pluralidad/diversidad. Martha Nussbaum articula emociones y ciudadanía para promover el cultivo de una cultura igualitaria y justa entre las personas con las que se comparte el espacio público. Cortina sostiene que ética y ciudadanía no pueden darse por separado porque, la primera, en sus dos dimensiones, mínimos y máximos, son relevantes de considerar dentro de la formación en ciudadanía porque las éticas de máximos tienen que ver con cómo se manifiestan esas formas de vida feliz que los ciudadanos eligen, mientras que la ética mínima plantea principios mínimos para que los conciudadanos puedan convivir con sus diversas éticas de máximos. Cortina, además, propone la *ética cordis* como la motivación de las emociones para que los mínimos éticos necesarios para la convivencia en una sociedad pluralista sean encarnados desde el corazón. Codina amplía y complementa esta idea fuerza con su lista de virtudes cordiales. Modzelewski diseña una propuesta pedagógica para la formación ciudadana basada en emociones y narraciones en su estrategia de Lectura ecuánime, donde la autorreflexión es el elemento posibilitador de esta perspectiva de emociones.

Sobre la incorporación en la evaluación de una posible categoría que podría llamarse “sensibilización hacia la pluralidad” vinculada al propósito de la educación de la tríada Emociones-Ética-Ciudadanía que consiste en sensibilizar emocionalmente a las y los estudiantes hacia la diversidad característica de una sociedad pluralista para cultivar un *ethos* democrático e igualitario entre todas las personas con las que se comparte el espacio público, cabe destacar que se pretende con esto complementar la evaluación del INEE que desde una perspectiva psicologista promueve el desarrollo de las habilidades socioemocionales, las que son muy relevantes para lograr el bienestar individual.

La categoría propuesta “sensibilización hacia la pluralidad/diversidad” podría ubicarse dentro de las habilidades socioemocionales en la subdimensión habilidades de relacionamiento, o en la formación ciudadana en la subdimensión relaciones interpersonales. En el apartado 3.3 se han proporcionado algunas

preguntas/ítems para una posible evaluación que vincule directamente emociones dirigidas hacia la pluralidad/diversidad.

Sobre la pregunta 3.- ¿Hay lugar en el marco normativo vigente de la educación uruguaya para una educación de emociones desde esta perspectiva filosófica? A partir del análisis de los principales documentos se encuentra que la educación de la tríada Emociones-Ética-Ciudadanía tiene lugar en la normativa de la educación uruguaya. En este sentido, los conceptos de ciudadanía y ética ya tienen profusos antecedentes en la Ley de Educación y se reiteran en el Plan de Desarrollo Educativo y en el Marco Curricular Nacional. El concepto de emociones desde una perspectiva psicologicista ha comenzado a permear la nueva ecología curricular.

Si bien no se han considerado las emociones políticas que en este trabajo componen la tríada Emociones-Ética-Ciudadanía, en la normativa uruguaya hay un amplio margen para su incorporación, en relación a la manifiesta preocupación en torno a conflictos de las interacciones que se producen en la convivencia entre personas que representan la pluralidad/diversidad tanto en espacios presenciales como virtuales.

Respecto a las formas de introducir la educación emocional en la educación, ya hay un avance a través del Anteproyecto⁵⁹ de ley para regular la educación emocional promovido por la Magíster en Educación Emocional Carmen Albana Sanz y el Ministro de Tribunal de Apelaciones Dr. Edgardo Ettlin. Más allá de esta iniciativa, la tríada se puede incorporar para trabajar diferentes políticas educativas transversales que se proponen en la Ley de Educación y en el

⁵⁹ El anteproyecto tiene 7 artículos. Los artículos 1º, 2º, 3º y 5º plantean modificaciones a los artículos 2º, 3º, 12 y 13 (literal “B”) de la Ley No. 18.437, incluyendo al Desarrollo Emocional como uno de los objetivos y orientadores de la Educación. El artículo 4º propone agregar un tercer inciso al artículo 12 de la Ley No. 18.437, con la intención de que se reconozca de interés general la implementación de la Educación Emocional en las políticas y planes de la Enseñanza formal y no formal, especialmente en los niveles iniciales hasta medio superior. El artículo 6º, propone la creación de una Comisión Técnica Multidisciplinaria de Educación Emocional, que quedará a cargo de la Comisión Coordinadora del Sistema Nacional de Educación Pública. Además, se plantean sus cometidos en la materia a título ejemplificativo. El artículo 7º, es una norma de orden o instrumental, que se pone a cargo del Poder Ejecutivo y de la Administración Nacional de Educación Pública, para que la hagan posible.

Plan de Desarrollo Educativo, así como en el MCN en el desarrollo de las competencias que refieren al dominio *Relacionamiento y Acción*. Queda aquí una puerta abierta para investigar que implique un análisis más profundo de las formas de incluir la educación de la tríada de acuerdo a las prescripciones, fundamentalmente, a partir de los contenidos que se proponen en los nuevos programas curriculares de la Educación Básica Integrada (EBI) para el desarrollo de las competencias.

La educación de la tríada Emociones-Ética-Ciudadanía que aquí se ha presentado conforma un concepto y una estrategia que podría “desandar los caminos de la educación excluyente, fortaleciendo una pedagogía de la participación, para aquellos que no tienen ni voz ni voto”.⁶⁰

Finalmente, cierro esta investigación con la convicción de que la propuesta de la educación de la tríada Emociones-Ética-Ciudadanía que materializa teorizaciones desde el campo de la filosofía en el terreno de lo educativo, y al mismo tiempo somete las prácticas y políticas educativas en curso a una reflexión sobre lo que son y lo que deberían, es un aporte tanto al campo de la educación como de la filosofía.

⁶⁰ Esta expresión fue tomada de la convocatoria que invitaba a participar en la *II Jornadas de Investigación del Instituto de Educación en homenaje a Paulo Freire y José Luis Rebellato “Crisis, resistencias y utopías en educación”*, Eje N° 3. 2021. Aquí tuve la oportunidad de participar con la ponencia *La educación de la tríada Emociones-Ética-Ciudadanía y Laicidad* donde adelantaba parte de este trabajo.

Referencias bibliográficas

- Agirrezabala, R. y Etxeberri, A. (2008). *Inteligencia emocional. Educación infantil segundo ciclo*. España, Gipuzkoako Foru Aldundia Recuperado de: <http://carei.es/wp-content/uploads/programa-de-Educaci%C3%B3n-Emocional-Infantil-3-4-a%C3%B1os.pdf>
- Amei-Waece (2008). *Programa de inteligencia emocional*. España: Editorial Trillas Sa de Cv
- ANEP (1997). *Propuesta pedagógica para las escuelas de tiempo completo*. ANEP, Montevideo.
- ANEP (2005). *Estatuto del Estudiante de Educación Media*. ANEP, Montevideo.
- ANEP (2012). Proyecto central “promoción de la convivencia saludable”. Lineamientos generales. Documento de difusión, ANEP, Montevideo.
- ANEP (2020). *Proyecto de presupuesto y plan de desarrollo educativo 2020-2024*. Disponible en <https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/2020/noticias/setiembre/200910/TOMO%201%20MOTIVOS%20Presupuesto%202020-2024%20v12%20WEB.pdf>
- ANEP (2022a). Marco Curricular Nacional. Disponible en <https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/Archivos/publicaciones/Marco-Curricular-Nacional-2022/MCN%202%20Agosto%202022%20v13.pdf>
- ANEP (2022b). Progresiones de aprendizaje. Disponible en <https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/Archivos/publicaciones/progresiones/Progresiones%20de%20Aprendizaje%202022.pdf>
- ANEP-DGEIP (2008). *Programa de Educación Inicial y Primaria* (3.a ed.). Recuperado de https://www.dgeip.edu.uy/documentos/normativa/programaescolar/ProgramaEscolar_14-6.pdf
- Ariza, A. (2007). Democracias, ciudadanías y formación ciudadana. Una aproximación. *Revista de Estudios Sociales*, 27, 150-163.
- Bar-On, R. (1996). *EQ-i: EQ- Inventory: Item booklet*. Toronto, Canada: Multi-Health Systems.
- Barceló, B. (2018). *Introducción a la Investigación Filosófica*. México abarcelo@filosoficas.unam.mx
- Bentancor, G.; Rebour, M. y Briozzo, A. (2004). *Proyecto Convivencia: el Centro Educativo como espacio de Aprendizajes*. UNICEF, Montevideo.

- BID (2005). *Educación para la ciudadanía y la democracia en las Américas: una agenda para la acción*. Coord: Cox, C., Jaramillo, R. y Reimers, F. Nueva York: Banco Interamericano de Desarrollo. <https://publications.iadb.org/es/publicacion/14868/educar-para-la-ciudadania-y-la-democracia-en-las-americas-una-agenda-para-la>
- Bisquerra, R. (2008). *Educación para la ciudadanía y convivencia: el enfoque de la educación emocional*. Wolters Kluwer, Barcelona.
- Bisquerra, R. & Punset, E. (2015). *El universo de las emociones*. Barcelona, Editorial: PalauGea
- Bolívar, A. (2007). *Educación para la ciudadanía: Algo más que una asignatura*. Graó, Barcelona.
- Bourdieu, P. (1963). La société traditionnelle. Attitude à l'égard du temps et conduite économique. En *Sociologie du travail* 5^e année n°1. pp. pp. 24-44. En: https://www.persee.fr/doc/sotra_0038-0296_1963_num_5_1_1127
- Bourdieu, P. (1979). *La distinction*. París: Minuit
- Bourdieu, P. (1995). *Respuestas. Por una antropología reflexiva*. México: Grijalbo.
- Bronfenbrenner, U. (1989). *Ecological systems theory*. *Annals of child development*, 6, 187-249.
- Bula, G. (2008). Spinoza Y Nussbaum: En defensa de las emociones. *Saga: Rev. Estud. Filos.*, Volumen 9, Número 17. Issn Electrónico 2215-9703. Issn Impreso 0124-8480.
- Camps, V. (2011). *El gobierno de las emociones*. Herder: Barcelona.
- Cantillo, I. P., & Canal, J. Y. (2017). Las emociones y la vida moral: Una lectura desde la teoría cognitivo-evaluadora de Martha Nussbaum. (Spanish). *Veritas: Journal Of Philosophy & Theology*, (36), 47. Recuperado de [Http://Search.Ebscohost.Com/Login.Asp?Direct=True&Db=Edb&An=122981385&Lang=Es&Site=Eds-live](http://Search.Ebscohost.Com/Login.Asp?Direct=True&Db=Edb&An=122981385&Lang=Es&Site=Eds-live)
- CASEL (2013). *Effective Social and Emotional Learning Programs. Preschool and Elementary School Edition*. CASEL, Estados Unidos.
- Clavero, J. (2016). *Alcance de un programa de educación emocional en niños y niñas durante el período de ingreso a la educación inicial*. Tesis de grado. Psicología. Udelar
- Codina Felip, M. (2014). *Neuroeducación en virtudes cordiales. Una propuesta a partir de la neuroeducación y la ética discursiva cordial*. Tesis Doctoral dirigida por Adela Cortina Orts y Juan Carlos Siurana Aparisi.

Universidad de Valencia. Facultad de Filosofía y CC. de la Educación. Consultada el 24 de febrero de 2023. Disponible <https://core.ac.uk/download/pdf/71025424.pdf>

- Codina Felip, M. (2015). *Neuroeducación en virtudes cordiales. Cómo reconciliar lo que decimos con lo que hacemos*. Barcelona, Octaedro.
- Cortina, A. (1993). *Ética Aplicada y Democracia Radical*. Madrid: Editorial Tecnos mínima.
- Cortina, A. (1997a). *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*. Madrid: Editorial Alianza.
- Cortina, A. (1997b). *El mundo de los valores. Ética y educación*. Santa Fé de Bogotá. Editorial El Búho.
- Cortina, A. (2001). El protagonismo de los ciudadanos. Dimensiones de la ciudadanía. En A. Cortina y J. Conill (Eds.), *Educación en la ciudadanía* (pp. 13-30). Valencia: Institución Alfons el Magnànim.
- Cortina, A. (2007). *Ética de la razón cordial. Educar en la ciudadanía en el siglo XXI*. España: Ediciones Nobel, Oviedo.
- De Alba, A. (1998). *Curriculum: crisis, mito y perspectivas*. Buenos Aires, Miño y Dávila Editores.
- Díaz Genís, A. (2020). Laicidad y libertad de cátedra, dos principios fundamentales de la educación nacional: ¿Cómo entenderlos? *Fermentario* V. 14, N° 1. pp. 28-40. ISSN 1688 6151. Instituto de Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República. www.fhuce.edu.uy Faculdade de Educação, UNICAMP. www.fe.unicamp.br
- Díaz, S. (2021). Educación de la tríada Emociones-Ética-Ciudadanía y la laicidad. Ponencia presentada el 14/4/2021 en las *II Jornadas de Investigación en Educación, en homenaje a Paulo Freire y José Luis Rebellato: "Crisis, resistencias y utopías en la educación"*, organizada por el Instituto de Educación (FHCE, Udelar), Montevideo.
- Ekman, P. and Friesen, W.V. (1976). *Pictures of Facial Affect*. Consulting Psychologists Press, Palo Alto, CA.
- Ettlin, E. (11 de mayo de 2021). Legislar sobre educación emocional. Una necesidad y un desafío para el Uruguay. Blog *Construyendo alternativas en el derecho*. Consultado el 25 de febrero de 2023. Disponible en <http://edgardoettlin.blogspot.com/2021/05/legislar-sobre-educacion-emocional.html>

- Fadel, Ch., Bialik, M. y Trilling, B. (2015). *Educación en cuatro dimensiones*. Boston: Centro para el Rediseño Curricular. Disponible en <https://curriculumredesign.org/wp-content/uploads/Educacion-en-cuatro-dimensiones-Spanish.pdf>
- Fernández- Abazcal, E y cols. (2009). *Emociones positivas*. Madrid: Piramides
- Fernández-Berrocal, P. y Extremera Pacheco, N. (2005). La Inteligencia Emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 63-93.
- Fernández, J. y Turnes G. (2023) (en prensa). *Experimentar la Lectura Ecuánime: Sistematización de una experiencia de formación docente en Comunidad de Indagación Emocional*. Montevideo Unicef-Ceibal.
- Fragoso, R. (2015). Inteligencia emocional y competencias emocionales en educación superior, ¿un mismo concepto? *Revista Iberoamericana de Educación Superior* [en línea]. VI(16), 110-125[fecha de Consulta 15 de Noviembre de 2021]. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=299138522006>
- Gardner, H. (1995). *Estructuras de la mente: la teoría de las inteligencias múltiples*. México: Fondo de Cultura Económica
- Gardner, H. (2001). *La inteligencia reformulada. Las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. Barcelona: Paidós
- Gil, M. (2016). La noción de evaluación eudaimonista en la teoría cognitiva de las emociones de Martha Nussbaum. *Trans/Form/Ação*, (3), 191. <https://doi.org/10.1590/S0101-317320160003000011>
- Gimeno, C. y Henríquez, A. (2001). Hacia una conceptualización de ciudadanía crítica y su formación. *Anuario Pedagógico*. Centro cultural Poveda, República Dominicana.
- Goffman, E. (1996). *Los marcos de la experiencia*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Goffman, E. (2001). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Goleman, D. (2000). *Inteligencia emocional*. Buenos Aires: Ediciones B.
- Habermas, J. (2000). *La constelación postnacional*. Paidós, Barcelona.
- Hernández, F. (2015). *Educación emocional: Un nuevo paradigma en educación inicial*. Monografía. Psicología. Udelar

- INEEd (2017). *Aristas. Informe de resultados de tercero y sexto de educación primaria*. Recuperado de <https://aristas2017.ineed.edu.uy/InformeAristas2017.pdf>
- INEEd (2018a). *Aristas. Marco de habilidades socioemocionales en sexto de educación primaria*. Recuperado de <https://www.ineed.edu.uy/images/Aristas/Publicaciones/Marcos/AristasMarco-HabilidadesSocioemocionales-Primaria.pdf>
- INEEd (2018b). *Aristas. Marco de convivencia y participación en sexto de educación primaria*. Montevideo. Recuperado de <https://www.ineed.edu.uy/images/Aristas/Publicaciones/Marcos/Aristas-Marco-Convivencia-Participacion-Primaria.pdf>
- INEEd (2019). *Aristas. Marco de convivencia, participación y derechos humanos en tercero de educación media*. Montevideo: INEEd.
- INEEd (2021). *Aristas 2020. Primer informe de resultados de tercero y sexto de educación primaria*. Recuperado de <https://www.ineed.edu.uy/images/Aristas/Publicaciones/Aristas2020/Aristas-2020-Primer-informe-de-resultados-de-tercero-y-sexto-de-educacion-primaria.pdf>
- Izard, C. (1971). *The Face of Emotion*. New York: Appleton Century Crofts.
- Klos, M. C., & Lemos, V. N. (2018). Adaptación y validación de un instrumento para evaluar el constructo compasión. *Revista Evaluar*, 18(2), 31-44. Recuperado de <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/revaluar>
- Kymlicka, W. (1996). *Ciudadanía multicultural. Una teoría liberal de los derechos de las minorías*. Paidós, Barcelona.
- Leonardi, J. (2015). *Educación emocional en la primera infancia: análisis de un programa de conocimiento emocional, en niños y niñas de cinco años en un Jardín de Infantes Público de Montevideo*. Tesis de grado. Psicología. Udelar.
- Ley N° 18.437 (2008). *Ley general de educación*. Recuperado de <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/18437-2008>
- Lipman, M. (2001). *Pensamiento complejo y educación*. Ediciones de la Torre, Madrid.
- López T., A y Moreno C., A.B. (2019). Escala de Compasión (ECO) para población mexicana. *Psicología y Salud*, 29 (1), 25-32. <https://psicologiaysalud.uv.mx/index.php/psicysalud/article/view/2565/449>

- López-Cassà, E. (coord.)(2007). *Educación emocional: Programa para 3-6 años*. Wolters Kluwer, España.
- Maclure, J. y Taylor, C. (2011). *Laicidad y libertad de conciencia*. Madrid: Alianza Editorial.
- Mateo-Berganza Díaz, M; Rucci, G (2019). *El futuro ya está aquí: Habilidades transversales de América Latina y el Caribe en el siglo XXI*. <https://publications.iadb.org/es/el-futuro-ya-est%C3%A1-aquí-habilidades-transversales-de-america-latina-y-el-caribe-en-el-siglo-xxi>
- Mayer, J. y Salovey, P. (1997). ¿Qué es la inteligencia emocional? En P. Salovey y D. Sluyter (Eds.). *Desarrollo emocional e inteligencia emocional: implicaciones para los educadores* (págs. 3-31). Nueva York: Libros básicos.
- Modzelewski, H. (2012a). Literatura, instrumento de apertura a la alteridad. La realidad trans. *Ministerio de Desarrollo Social* (Hilando Derechos 16), Montevideo.
- Modzelewski, H. (2012b). Autorreflexión y educación de las emociones para la democracia. Entrevista a Martha Nussbaum. <https://revistas.pucp.edu.pe/index.php/arete/article/view/11111>
- Modzelewski, H. (2016). Fundamentos para un programa de educación de las emociones en una sociedad democrática. *Andamios*. Revista de Investigación Social, No 30, pp. 83-112.
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-00632016000100083
- Modzelewski, H. (2017a). *Emociones, educación y democracia. Una proyección de la teoría de las emociones de Martha Nussbaum*. México, Instituto de Investigaciones Filosóficas UNAM.
- Modzelewski, H. (2017b). Una propuesta de educación de las emociones a partir de la historia de la filosofía. *Crítica Contemporánea. Revista de Filosofía Política*, (Dossier: Sentir la política. La relevancia de las emociones para la vida política), No 7, pp. 29-53.
<http://cienciassociales.edu.uy/institutodecienciapolitica/wp-content/uploads/sites/4/2017/12/2.Modzelewski.pdf>
- Modzelewski, H. (2017c). Integridad moral como ampliación emocional de la autorreflexión, Ideas y Valores. *Revista Colombiana de Filosofía*, Vol. 66, No 164, pp. 181-201.
- Modzelewski, H. (2017d). Literatura para la inclusión ciudadana. Un criterio dialógico para la selección y lectura de textos, en Alessandro Rocha

- (organizador), *Leitura, Desenvolvimento e Inclusão*, São Paulo, Editora Reflexão, pp. 49-62.
- Modzelewski, H. (2018a). *A su imagen y semejanza*. Editorial Dobleclíc. Disponible en <https://bibliotecapais.ceibal.edu.uy/info/a-su-imagen-y-semejanza-00018936>
- Modzelewski, H. (2018b). Literatura para enseñar a escuchar las voces borradas, en Carlos Torrado Lois (comp.), *Minorías, educación y comunidad*, Montevideo, Programa APEX-Cerro UdelaR, pp. 83-95.
- Modzelewski, H. (2019). Relatos polifónicos para la educación cívica, en Elsa González-Esteban, José Luis López-González, Marina García-Granero, Juan Carlos Siurana Aparisi (Eds.) *Ética y democracia. Desde la razón cordial*, Granada, Comares, pp. 117-124.
- Modzelewski, H. (2021a). *Lectores ecuanímes. Una educación en ciudadanía a través de narraciones y emociones*. Montevideo: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Udelar.
- Modzelewski, H. (Coord.) (2021b). *Emociones políticas y bienestar digital. Un aporte a la educación de la ciudadanía digital desde el grupo Emociones, narraciones y ciudadanía de la Universidad de la República*. Montevideo: Ceibal. <https://bibliotecapais.ceibal.edu.uy/info/emociones-politicas-y-bien-estar-digital-un-aporte-a-la-educacion-de-la-ciudadania-digital-desde-el-grupo-emociones-narraciones-y-ciudadania-de-la-universidad-de-la-republica-00021789>
- Modzelewski, H. (2021c). Una taxonomía de emociones como guía metodológica para la educación democrática, *Signos Filosóficos* – UAM, México, vol. 23, no 45, pp. 8-27. <https://signosfilosoficos.izt.uam.mx/index.php/SF/article/view/689>
- Modzelewski, H. (2022). *La lectura como experiencia. Más allá del papel y la pantalla*. [Conversatorio en Youtube]. Montevideo, Uruguay. Disponible en <https://youtu.be/Z4Tbtp9VIVI>
- Modzelewski, H., Techera, D. y Fernández, J. (2016). Educar emociones desde la familia: un caso experimental en Uruguay, *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. XLVI, No 1, pp. 95-118.
- Muslera, M. (2015). *Educación Emocional en niños de 3 a 6 años*. Monografía. Psicología. Udelar.
- Novales-Alquézar, A. (2016). Ciudadanía y Emociones: Hacia una verdadera Interculturalidad (A propósito de la teoría cognitiva de la emoción de Martha Nussbaum), *En Dikaion*, 25, 1 (2016), Pp. 12-52. Doi: 10.5294/Dika.2016.25.1.2

- Nussbaum, M. (1997). *Justicia Poética: la imaginación literaria y la vida pública*. Andrés Bello: Santiago de Chile.
- Nussbaum, M. (2005). *El cultivo de la humanidad. Una defensa clásica de la reforma en la educación liberal*. Barcelona: Paidós.
- Nussbaum, M. (2008). *Paisajes del pensamiento. La inteligencia de las emociones*. Barcelona: Paidós.
- Nussbaum, M. (2011). *Libertad de conciencia: el ataque a la igualdad de respeto*. Buenos Aires. Katz Editores.
- Nussbaum, M. (2014). *Emociones políticas. ¿Por qué el amor es importante para la justicia?*. Barcelona: Paidós.
- Panizza, E. y Ferrando, F. (2021). *Revisión y sistematización de modelos en Habilidades Socioemocionales*. Montevideo: Ceibal. <https://bibliotecapais.ceibal.edu.uy/info/revision-y-sistematizacion-de-modelos-en-habilidades-socioemocionales-00021788>
- Pereira, G. (2001). La envidia como criterio de justicia distributiva. *Areté*, vol. 11, Nº 2, pp. 103-120.
- Pereira, G. y Modzelewski, H. (2006). Ética, literatura y educación ciudadana para un mundo global. *Isegoría*, Nº 34, pp 111-128.
- Rawls, J. (2004). *Liberalismo político*. Barcelona, Crítica.
- Reyes, R. (1964). *El derecho a educar y el derecho a la educación*. Montevideo: Editorial Monteverde
- Sáenz, M. (2017). La reconsideración de la ira como emoción política. Sobre Anger And Forgiveness de Martha Nussbaum. *Diánoia*, Volumen Lxii, Número 79: Pp. 217–226.
- Seligman, M. (2017). *La auténtica felicidad*. Barcelona: Ediciones B, S.A.
- SNEP (2016). *Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos*. Montevideo: SNEP
- Solomon, R. (2007). *Ética emocional: una teoría de los sentimientos*. Barcelona Paidós.
- Suárez, L. (2019). La educación emocional en el marco normativo vigente para la escuela uruguaya. *En Presencia, Miradas Desde y Hacia la Educación*, N.4. Colegio Stella Maris. Disponible en <https://www.stellamaris.edu.uy/revistapresencia/wp-content/uploads/2019/08/Suarez-L..pdf>

- UNESCO (1996). *La educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, presidida por Jacques Delors. Disponible en https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_spa
- UNESCO (2015). *Educación para la ciudadanía mundial. Temas y objetivos de aprendizaje*. París: UNESCO. Disponible en <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233876>
- UNESCO (2016). *Educación para la ciudadanía mundial. Preparar a los educandos para los retos del siglo XXI*. París: UNESCO. Disponible en <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000244957>
- UNESCO (2020). *Ciudadanía Digital Curriculum para la Formación Docente*. Comp. Roxana Morduchowicz. París: UNESCO. Disponible en <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000378120?posInSet=1&queryId=c8777565-0546-4026-8be7-58ed6dced792>
- UNESCO (2021). *Evaluación de habilidades socioemocionales en niños, jóvenes y adolescentes de América Latina: marco para el trabajo del módulo de ERCE 2019*. Disponible en <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000377512>
- UNESCO (2021). *Habilidades socioemocionales. Análisis de contexto y estado del arte de su medición*. Presentación online. Carlos Henríquez, coordinador general del Laboratorio LLECE <https://es.unesco.org/sites/default/files/presentacion-llece-hse-carlos-henriquez.pdf>
- UNESCO (2021). *Habilidades socioemocionales. Empatía, apertura a la diversidad y autorregulación escolar en estudiantes de sexto grado de América Latina y el Caribe*. Presentación online. Jorge Manzi, director del Centro de Medición MIDE UC, socio implementador del estudio ERCE 2019. Disponible en https://es.unesco.org/sites/default/files/presentacion-llece-hse-jorge-manzi.pdf_0.pdf
- Vaillant, D. (2008). *Educación, socialización y formación de valores cívicos*. IFHC/ CIEPLAN, San Pablo y Santiago de Chile.
- Viscardi, N. y Alonso, N. (2013). *Gramática (s) de la convivencia. Un examen a la cotidianidad escolar y la cultura política en la Educación Primaria y Media en Uruguay*. ANEP, Montevideo.
- Viscardi, N. y Alonso, N. (2015). *Convivencia, participación y formación de ciudadanía. Un análisis de sus soportes institucionales en la educación pública uruguaya*. ANEP, Montevideo.
- Weber, M. (1998). *El político y el científico*. Madrid: Alianza.

Weber, M. (1995). *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*. Madrid: Itsmo.

Anexo 1

Estas son las 21 virtudes cordiales definidas por María José Codina que se fundamentan en la ética de la razón cordial de Adela Cortina. Estas virtudes contribuyen a tender puentes entre los conceptos Ética y Emociones que componen la tríada.

VIRTUDES CORDIALES QUE ES CONVENIENTE ENSEÑAR DE MANERA MÁS EXPLÍCITA	
<p>Conocimiento y reconocimiento de los afectados: “Es el hábito de conocer quiénes son todos los afectados reales y potenciales por una decisión a tomar, teniendo en cuenta sus intereses y necesidades, y respetando su igual dignidad como interlocutores válidos” (Codina, 2014: 331).</p>	<p>¿Qué implica practicar esta virtud? Reconocimiento recíproco, igualdad de intereses y necesidades.</p> <p>Tarea del docente Incluir a todos, lograr simetría en reconocimiento.</p>
<p>Apertura al diálogo: “Es el hábito de entender el diálogo como una herramienta útil y necesaria para llegar a acuerdos y buscar soluciones, comprendiendo que los demás tienen cosas valiosas que aportar, valorando su participación, y respetando la dignidad implícita en el reconocimiento de todos los agentes válidos en este diálogo” (Codina, 2014: 332).</p>	<p>¿Qué implica practicar esta virtud? Dialogar, escuchar a los demás, lograr consensos.</p> <p>Tarea del docente Practicar y dirigir diálogo frecuentemente; poner sobre la mesa noticias, problemas éticos, escuchar todas las cosmovisiones.</p>

<p>Ser consciente de la necesidad de estudio y formación: “Es el hábito de valorar el estudio, el esfuerzo y la dedicación como necesarios para el bien hacer, para la buena praxis de cualquier actividad, comprendiendo que las cosas bien hechas no se hacen solas sin más, ni son fruto de la casualidad, sino de una buena formación llevada a cabo con responsabilidad y voluntad de aprender” (Codina, 2014: 333).</p>	<p>¿Qué implica practicar esta virtud? Saber hacer bien algo, estudiar, formación, esfuerzo, deliberación informada.</p> <p>Tarea del docente Ejemplos de mejoras con base en decisiones informadas. Escucha de expertos o informados en el tema en cuestión, practicar el espíritu crítico.</p>
<p>Informar a los demás y dar argumentos: “Es el hábito de un agente válido en un discurso de ofrecer la información necesaria para que el resto de interlocutores comprendan los argumentos que da y el posicionamiento que toma ante un problema, entendiendo que este agente espera ser correspondido recíprocamente” (Codina, 2014: 335).</p>	<p>¿Qué implica practicar esta virtud? Argumentar, defender una idea con razones sólidas de forma clara. Empatía para comprender al otro.</p> <p>Tarea del docente Docente que argumente. Exigir buena exposición de ideas, amplio vocabulario, exigir razones de afirmaciones. Invalidar argumentos no justificados.</p>
<p>Tener voluntad de defender intereses universalizables: “Es el hábito de buscar aquello que es justo de manera universalizable, excluyendo las decisiones y acuerdos que favorecen a unos pero que es manifiestamente injusto para otros, priorizando por tanto lo que es justo de manera global frente a los intereses personales o grupales que se tengan de manera egoísta e insolidaria”(Codina, 2014: 336).</p>	<p>¿Qué implica practicar esta virtud? Querer buscar justicia, a corto y largo plazo. Imaginar, calcular consecuencias de acciones. Actuar de forma pensada.</p> <p>Tarea del docente Ayudar a identificar cuáles intereses son universales. Imaginar cómo afecta una decisión para todos.</p>
<p>Dejarse convencer por la fuerza del mejor argumento: “Es el hábito de escuchar los argumentos que dan los demás, poder valorar qué es lo más justo, estar convencido de que lo más justo es lo más conveniente, y actuar en consecuencia, es decir, defendiendo que</p>	<p>¿Qué implica practicar esta virtud? Estar abierto al diálogo. No creer que la razón absoluta la tiene uno.</p> <p>Tarea del docente Exigir la escucha activa, atenta, respetuosa, valorar las aportaciones de los demás.</p>

<p>lo mejor es adherirse a dicho argumento” (Codina, 2014: 337).</p>	<p>Exigir actuar de forma coherente con lo que se dice.</p>
<p>Tomar responsablemente una decisión y ser consecuente con ella: “Es el hábito de valorar las consecuencias y el alcance de una decisión, tras haber escuchado los argumentos de todos los interlocutores válidos, y haber valorado qué decisión es más justa. Una vez tomada la decisión, puesto que se ha hecho de manera convencida, ésta se sigue con un alto grado de compromiso” (Codina, 2014: 339).</p>	<p>¿Qué implica practicar esta virtud? Compromiso con las decisiones tomadas.</p> <p>Tarea del docente Exigir coherencia entre lo que se decidió y lo que se hace. Hacerlos responsables de sus decisiones.</p>
<p>Estar convencido de que la norma acordada es la moralmente correcta: “Es el hábito de adecuar las decisiones que se toman y las normas que se acuerdan con aquello que nos parece justo, de tomar decisiones siendo coherentes con lo que nos pautan aquellas normas que hemos acordado recíprocamente que son justas desde una perspectiva universalizable” (Codina, 2014: 340).</p>	<p>¿Qué implica practicar esta virtud? La convicción de que la norma que se decide es la más justa.</p> <p>Tarea del docente Ayudar a calcular que actuar con justicia es la forma más correcta de vivir bien. Tener presente que lo que se decidió como justo puede cambiar en un futuro.</p>
<p>Respeto activo: “Es el hábito de comprender que los derechos humanos son valiosos porque encarnan la libertad, la igualdad y la solidaridad, y actuar en consecuencia, es decir no limitarse a la sola tolerancia que puede llevar a la indiferencia respecto al otro, sino que además hay que procurar entenderlo, preocuparse por él, apoyarlo, y aprender de él” (Codina, 2014: 341).</p>	<p>¿Qué implica practicar esta virtud? Comprender que los Derechos Humanos garantizan la dignidad humana. Someter a crítica y revisión aquellas prácticas culturales que atentan contra los derechos fundamentales.</p> <p>Tarea del docente Fomentar la empatía en relación al cumplimiento de los derechos fundamentales.</p>
<p>Magnanimidad cívica: “Es el hábito de considerar los argumentos que se dan como exigencias morales y no desde una</p>	<p>¿Qué implica practicar esta virtud? Rechazar el creer que se está en posesión de la verdad, así como rechazar que una</p>

<p>actitud peyorativa que busque intenciones estratégicas en los argumentos que da el otro, atendiendo a los argumentos y no a quién los dice, para que sea posible dejarse convencer por la fuerza del mejor argumento” (Codina, 2014: 342).</p>	<p>persona o grupo de personas, tiene muy poco que aportar porque realmente no les estamos considerando como agentes válidos en el discurso. Distinguir entre argumentos que responden a exigencia moral o a intereses egoístas.</p> <p>Tarea del docente Practicar el hábito de que todos tienen algo para aportar en un proceso de deliberación. Eliminar actitudes peyorativas entre personas y grupos.</p>
<p>VIRTUDES CORDIALES QUE ES CONVENIENTE ENSEÑAR DE MANERA MÁS IMPLÍCITA</p>	
<p>Participación activa y deliberativa: “Es el hábito de tomar parte en los procesos de deliberación que buscan acordar qué es justo y qué no lo es, bajo criterios universalizables de justicia, fomentando la participación de todos los agentes implicados en el proceso de deliberación mediante la expansión de la información y facilitando los mecanismos de participación necesarios para evitar la exclusión de sujetos o colectivos” (Codina, 2014: 343).</p>	<p>¿Qué implica practicar esta virtud? Participación responsable para lograr autonomía. Practicar la defensa de las libertades de conciencia, de expresión, de información, la religiosa, de opinión, de asociación, y el derecho a participar en la deliberación sobre las normas que afectan al propio sujeto.</p> <p>Tarea del docente Generar clima de confianza, hacer que poco a poco vayan sintiéndose más cómodos a la hora de participar aquellos a quienes les cuesta más.</p>
<p>Autonomía y libertad: “Es el hábito de respetar la capacidad de autolegislarse y autorrealizarse de todos los seres humanos, incluyendo la de uno mismo, entendiendo que esta capacidad es necesaria para el respeto de la dignidad humana. Es, por tanto, el hábito de respetar la posibilidad de que cada cual viva según su manera de ser, según su idea de vida buena, siempre y cuando esta cosmovisión sea compatible con los</p>	<p>¿Qué implica practicar esta virtud? La verdadera autonomía, ha de ir ligada a la práctica de la responsabilidad y la solidaridad. No se trata de buscar lo más bueno para uno de manera egoísta, sino lo más justo para todos.</p> <p>Tarea del docente Fomentar la autonomía de los alumnos, favorecer el respeto hacia la autonomía de los demás, ayudar a los alumnos a ser críticos con la falsa autonomía.</p>

<p>critérios universales de justicia”(Codina, 2014: 345).</p>	
<p>Interpretación adecuada de los principios según los contextos y situaciones particulares: “Es el hábito de aplicar los principios éticos teniendo en cuenta las circunstancias, particularidades, necesidades e intereses de unos sujetos con una historia concreta, en un momento histórico concreto, de manera que la aplicación de unos principios universales no genere situaciones de injusticia por no tener en cuenta la diversidad humana existente, y que por otra parte, no se caiga en un relativismo ético en el que solo valen los contextos particulares sin que rijan unos principios éticos universalmente válidos y necesarios para respetar la dignidad y autonomía de todo ser humano”(Codina, 2014: 347).</p>	<p>¿Qué implica practicar esta virtud? Armonizar y coordinar la validez universal de los principios éticos con cómo aterrizan esos principios en una situación concreta, en contextos concretos, atendiendo plenamente la diversidad.</p> <p>Tarea del docente Recordar la necesidad de unos principios éticos universales que velen por la salvaguarda de los derechos fundamentales y la dignidad de todo ser humano; sensibilizar a los alumnos respecto a la diversidad existente en la naturaleza humana; y ayudar a interpretar adecuadamente las situaciones concretas a la luz de los principios éticos.</p>
<p>Integridad cívica: “Es el hábito de defender una postura moral porque se cree en ella y no porque sea la más conveniente, el hábito de actuar coherentemente con lo que se dice y ser consecuente con las implicaciones y consecuencias de las posturas que se defiendan” (Codina, 2014: 349).</p>	<p>¿Qué implica practicar esta virtud? Ser consecuente con lo que se decide, de lo que se defiende.</p> <p>Tarea del docente Practicar de manera habitual con los alumnos para que no eludan sus responsabilidades y asuman las consecuencias de sus actos. Recordar que todos somos libres de cambiar de opinión y corregir aquello en lo que creemos que nos hemos equivocado.</p>
<p>Creatividad: “Es el hábito de no conformarse con las alternativas o soluciones que se perfilan ante un problema si no son deseables, aunque parezcan las únicas salidas, y reflexionar dando un giro a la situación para</p>	<p>¿Qué implica practicar esta virtud? Estar convencido de que siempre hay soluciones posibles, aunque no seamos capaces de verlas en un momento dado. Tener esperanza. Imaginar otro mundo mejor y creer que es posible. Luchar en</p>

<p>encontrar soluciones distintas que no entraban en las previsiones y que puedan, al menos, ser menos malas que las que parecen las únicas posibles” (Codina, 2014: 350).</p>	<p>contra de injusticias.</p> <p>Tarea del docente Solucionar problemas con finales abiertos, procurar finales alternativos de manera creativa, en búsqueda de la justicia.</p>
<p>Compromiso con los principios y los bienes internos de la actividad profesional: “Es el hábito de desarrollar la actividad profesional que corresponda siendo consciente de cuáles son los bienes internos de la misma, y estando convencidos de que el desarrollo de la actividad profesional está justificado siempre y cuando se persigan esos bienes según los principios que previamente se han establecido y que rigen la profesión en sí, aportando un beneficio a la sociedad” (Codina, 2014: 351).</p>	<p>¿Qué implica practicar esta virtud? Conocer los bienes internos que justifican la labor profesional, sus aportes a la sociedad en general.</p> <p>Tarea del docente Trabajar casos reales de mala praxis profesional; reflexionar sobre los bienes de los jóvenes como estudiantes y la inversión para un mundo felicitante. La reafirmación de la coherencia entre lo que se hace.</p>
<p>Justicia para alcanzar los bienes internos de la actividad profesional; solidaridad: “Es el hábito de un sujeto de regir su actividad profesional teniendo en cuenta los principios de la misma, estando convencido de que, en ningún caso, los fines justifican los medios, buscando siempre por tanto llevar a cabo su actividad profesional de manera justa” (Codina, 2014: 353).</p>	<p>¿Qué implica practicar esta virtud? Comprometerse en la reflexión sobre cuáles son los bienes internos de la actividad profesional y los principios de la misma, y comprometerse con la elaboración de los códigos deontológicos que surjan de esta reflexión.</p> <p>Tarea del docente Transmitir que todos los sujetos, cada cual desde su profesión, así como desde cargos públicos y políticos aportan un granito de arena para hacer que nuestra sociedad sea cada vez más justa, fundamentalmente con los más desfavorecidos.</p>
<p>Solidaridad: “Es el hábito de, por una parte, querer alcanzar un entendimiento mutuo cuando nos comunicamos con los demás, y por otra, de luchar por una verdadera y efectiva igualdad de oportunidades, reforzando a los más</p>	<p>¿Qué implica practicar esta virtud? Asunción de que existe una comunidad global conformada por toda la humanidad. Trascender la solidaridad grupal.</p> <p>Tarea del docente</p>

<p>débiles. Es la virtud que hace frente a la cultura del individualismo y al gregarismo pasivo” (Codina, 2014: 354).</p>	<p>Utilizar ejemplo de solidaridad a partir de problemas medioambientales, de problemas complejos, dilemas extravagantes. Dar herramientas para que actúen de manera justa.</p>
<p>Compasión: “Es el hábito de ponerse en el lugar del otro, sentir como el otro y, así, extender a toda la humanidad el reconocimiento de la dignidad humana que nos obliga moralmente a comportarnos de manera justa, de practicar el sentimiento de humanidad basado en una conciencia de interdependencia” (Codina, 2014: 356).</p>	<p>¿Qué implica practicar esta virtud? Reconocer que la dimensión sentiente es fundamental en nuestra vida moral, para defender la necesidad de buscar la justicia y luchar por ella y sentir rechazo ante la injusticia que sufre cualquier ser humano. Buscar la solidaridad universalista.</p> <p>Tarea del docente Ayudar a los alumnos a gestionar sus emociones, de manera que puedan reconocer e identificar los sentimientos de compasión y de rechazo ante las injusticias, y sean capaces de canalizarlos en acciones positivas y constructivas. Trabajar el concepto de humanidad ligado a la compasión.</p>
<p>Esperanza: “Es el hábito de confiar en que es posible llegar a acuerdos que defiendan intereses universalizables y que, incluso en las situaciones más difíciles donde todas las alternativas parecen malas, mediante la creatividad, la voluntad y una buena formación e información, se pueden cambiar los parámetros de la reflexión, de manera que se posibilite encontrar soluciones alternativas que no aparecían en un primer momento en el horizonte de las soluciones posibles” (Codina, 2014: 358).</p>	<p>¿Qué implica practicar esta virtud? Tener confianza en la capacidad del ser humano para tener voluntad de transformar la realidad en una realidad más justa. Trabajar conjuntamente para construir un mundo más justo en el que las personas puedan llevar adelante un proyecto de vida felicitante.</p> <p>Tarea del docente Fomentar que los alumnos tengan una buena autoestima, a que reflexionen sobre un proyecto vital que les lleve a autorrealizarse y a que adquieran la suficiente confianza en sí mismos para creer que pueden llevarlo a cabo. Fomentar que ese proyecto aportará un granito de arena en crear un mundo mejor y más justo.</p>

VIRTUD CORDIAL FINAL OMNIABARCANTE	
<p>Cordura: “Es el hábito de ejercer la prudencia con corazón, de querer actuar con justicia, entendiendo la justicia como justicia global, ya que es prudencia justa y solidaria. Es la virtud final omniabarcante que ha de regir la práctica de las demás, ejerciendo la función de marco de referencia” (Codina, 2014: 358).</p>	<p>¿Qué implica practicar esta virtud? Superar la prudencia y el cálculo ya que no siempre pueden acabar en actuaciones justas. Incluir el corazón, la dimensión sentiente, que reconoce a los otros como interlocutores válidos y les reconoce como dignos de compasión y de estima. Vivir la justicia como radicalmente intersubjetiva y asumir la solidaridad como una virtud propia de la esencia humana.</p> <p>Tarea del docente Trabajar con los alumnos cuál es la diferencia entre el cálculo prudencial -que puede no ser justo-, y la cordura -que es la prudencia justa y solidaria.</p>

Fuente: Elaboración propia con base en Codina (2014: 330-360)