

Una propuesta de educación de las emociones a partir de la historia de la filosofía

Helena Modzelewski*

Fecha de recepción: 23/08/2017

Fecha de aceptación: 08/12/2017

Resumen

La educación emocional se ha transformado gradualmente en un tema de interés para varias disciplinas y abordajes, entre ellos la filosofía política. La definición de inteligencia emocional según Salovey y Mayer como la habilidad de percibir y expresar emociones, entenderlas, utilizarlas y administrarlas de manera de fomentar el crecimiento personal ha llevado a la pregunta acerca de si es posible el desarrollo consciente y programado de dichas habilidades. El tema de la educación emocional no es solo importante a fin de que los ciudadanos puedan llevar adelante una vida buena, sino como forma de afrontar el problema de la motivación moral. Este artículo se propone responder a la pregunta sobre si las emociones son educables, y lo hace desde una perspectiva filosófica, a través de una mirada retrospectiva a la historia de la filosofía. Dicha reseña histórica concluye que los diferentes autores que en la historia de la filosofía trataron el tema de las emociones coinciden implícitamente en que el concepto de autorreflexión es el posibilitante de su educación. Tradicionalmente tiende a pensarse en la educación emocional como una instrucción acerca de una lista de emociones preconcebidas como favorables para la convivencia de una sociedad. Al enfatizar el desarrollo de la autorreflexión, el foco cambia. Un sujeto autorreflexivo podrá decidir, por sí mismo, cuáles emociones a desarrollar. Una sociedad democrática, cuyo objetivo es la formación de ciudadanos autónomos, no puede menos que

* Helena Modzelewski. Doctora en Filosofía por la Universidad de Valencia. Profesora Adjunta del Departamento de Historia y Filosofía de la Educación, Instituto de Educación, Facultad de Humanidades Y Ciencias de la Educación, Universidad de la República (Udelar). Dirección electrónica: hmodzelewski@fhuce.edu.uy.

apuntar a un tipo de educación que, de esta forma, respete la autonomía de cada uno de sus miembros.

Palabras clave: Educación emocional, Autorreflexión, Historia de la filosofía

Abstract

Emotional education has gradually become an issue of interest to various disciplines and approaches, including political philosophy. The definition of emotional intelligence according to Salovey and Mayer as the ability to perceive and express emotions, to understand them, to use them, and to manage them in a way that fosters personal growth has led to the question of whether it is possible to consciously and programmatically develop those abilities. The issue of emotional education is not only important in order for citizens to lead a good life, but as a way to address the problem of moral motivation. This article aims to answer the question of whether emotions are educable, and does so from a philosophical perspective, through a retrospective look at the history of philosophy. This historical review concludes that the different authors who in the history of philosophy treated the topic of emotions, implicitly agree that the concept of self-reflection is the one that enables their education. Traditionally, one tends to think of emotional education as an instruction about a list of preconceived emotions as conducive to the coexistence of a society. By emphasizing the development of self-reflection, the focus changes. A self-reflexive subject may decide, by her/himself, which emotions to develop. A democratic society whose objective is the formation of autonomous citizens, should aim at a kind of education which, in this way, respects the autonomy of each of its members.

Key words: Emotional education, Self-reflection, History of philosophy

Introducción

La educación de las emociones está volviéndose paulatinamente una temática abordada por varias disciplinas, desde la psicología hasta la filosofía política, pasando por la educación, que subyace en el interés de todos los abordajes. Especialmente desde la definición de inteligencia emocional por Salovey y Mayer (1990), ha florecido el interés por determinar cómo este aspecto tan importante de la inteligencia del ser humano puede ser desarrollado, potenciado o regulado. La inteligencia emocional ha sido descrita por dichos autores (Salovey y Mayer 1990, 1997), quienes la acuñaron, como la habilidad de percibir y expresar emociones, de entenderlas y utilizarlas, y administrarlas

de manera de fomentar el crecimiento personal. La cuestión acerca de si es posible o no el desarrollo consciente y programado de esas habilidades nos lleva directamente al tema de la educabilidad de las emociones.

Esto no es solo importante a fin de que los ciudadanos puedan llevar adelante una vida buena, sino como forma de afrontar el problema de la motivación moral. Este tema es abordado, entre otros, por Victoria Camps, quien señala que

Una persona con carácter o sensibilidad moral reacciona *afectivamente* ante las inmoralidades y la vulneración de las reglas morales básicas. Siente indignación, vergüenza o rabia ante lo ocurrido en los campos de exterminio, los horrores de las guerras, las torturas de las cárceles, las hambrunas, la corrupción que corroe a las instituciones políticas y a quienes las administran. [...] El que carece de afecciones morales es *apático*, no se apasiona por aquello en lo que dice creer. [...] Resaltar el papel de las emociones en la ética es un modo, quizá el único, de abordar el poco tratado problema de la motivación moral [...] (2011, 17).

Sin embargo, a partir de la definición de educabilidad realizada a comienzos del siglo XIX por Johann Friedrich Herbart (s.f.), de tradición kantiana, la educación suele ser entendida como fundamentada en la racionalidad. Creer o no en la posibilidad de educación de las emociones parecería entonces a primera vista depender, básicamente, de la noción que se tenga de ellas, como meramente fisiológicas (por ejemplo como procesos químicos), o cognitivas y, por ende, capaces de ser moldeadas por la razón¹. Sería natural suponer que un autor que niega la racionalidad de las emociones, evidentemente tenderá a argumentar en contra de su educabilidad. En concordancia con eso, este trabajo se propone realizar una breve reseña histórica acerca de cómo fueron consideradas las emociones por una selección de autores a lo largo de la historia de la filosofía, entre los cuales se hallan cognitivistas y fisiologicistas, con una amplia gama de variantes entre esos dos extremos del *continuum*. Contra los pronósticos, se observará que una perspectiva fisiologicista de las emociones no implica la imposibilidad de su educación, lo cual alienta la profundización en las posibilidades de este tema.

La reseña histórica realizada en este trabajo lleva a concluir que los diferentes autores que en la historia de la filosofía trataron el tema de las emociones e implícitamente su educabilidad pueden ser clasificados, según mi propuesta, en cuatro grupos: quienes consideran a las emociones como a) íntegramente cognitivas, b) predominantemente cognitivas, con una importante

¹ El uso del término "cognitivo" es entendido en tanto posible de ser racionalmente afectado, pero esto no implica una reducción de los procesos cognitivos a la racionalidad, ya que pueden existir procesos cognitivos que no cumplan con requisitos que les permitan ser calificados como racionales. Probablemente la investigación de J. Elster (1983) sea de las más esclarecedoras en este aspecto.

intervención de aspectos fisiológicos, c) predominantemente fisiológicas, con un importante componente cognitivo y d) íntegramente fisiológicas². Sería de esperar que para que alguien pueda pronunciarse acerca de la educación de las emociones y eventualmente proponer un método, deba fundamentar su postura sobre una definición de emoción, previsiblemente ubicable dentro de alguna de estas categorías recién mencionadas. Y sería también cabal pensar que un método educativo fundamentado en las emociones como cognitivas debería divergir en gran medida de otro fundamentado en las emociones como fisiológicas. ¿Pero acaso no será posible encontrar un elemento unificador que permita postular la educación de las emociones sin necesariamente pronunciarse por una u otra definición? En este trabajo se propone que la autorreflexión, entendida como la capacidad de distanciarse de los propios fines, preferencias y deseos, generando voliciones de segundo orden, se encuentra presente en las cuatro posturas planteadas cuando se refieren a la posibilidad de regulación o educación de las emociones. Esta postulación surge a partir del estudio de las diferentes visiones de las emociones a lo largo de la historia de la filosofía, leyendo entre líneas -ya que el tema no es tratado explícitamente hasta las últimas décadas- lo que tienen para decir sobre la educación.

1. Reseña histórica

En la historia de la filosofía, la mención de la educación de las emociones no ha aparecido explícitamente hasta fechas relativamente recientes. Sin embargo, puede hacerse un recuento histórico de la posibilidad de su educación examinando las diferentes definiciones que de las emociones se han hecho y las implicancias de dichas definiciones para la temática, ya que a partir de ellas es posible rastrear su carácter cognitivo, fisiológico, o una combinación de ambos, y las posibilidades de su educación implícitas en esas características.

El tema de las emociones es de los más antiguos de nuestra filosofía occidental, y de primordial importancia, aunque hasta muy recientemente haya sido olvidado por la filosofía política. Ya la *Retórica* aristotélica trataba del papel de las emociones en la vida política griega. Debido a la vasta bibliografía que puede encontrarse acerca de las emociones en la historia de la filosofía, es necesario elegir un criterio que guíe la selección de autores a mencionar. Es así que me concentraré en los aspectos cognitivo y fisiológico de diferentes teorías de las emociones, presentando representantes de una u otra perspectiva³. Todas

² Esta clasificación es extendida al estado actual de la cuestión, incluyendo representantes de la psicología y la neurociencia, en Modzelewski (2017).

³ Lyons (1980) presenta las diferencias entre lo que él llama teorías sensitivas (*feeling*) y teorías cognitivas que han predominado en la historia de la filosofía. Tiene algunos puntos de contacto con esta clasificación que realizo, si bien no utilizo los nombres que les da a las teorías, ni

las teorías de las emociones reconocen en ellas ambos aspectos; es decir, todas ven en las emociones un aspecto cognitivo y uno fisiológico, diferenciándose en el mayor o menor énfasis puesto en uno u otro. Una visión cognitivista enfatiza que las emociones son provocadas a partir de una evaluación del mundo circundante, mientras que una perspectiva fisiologicista las percibe como fenómenos corporales que pueden tener incidencia en la evaluación del mundo circundante, pero cuya diferenciación depende principalmente de procesos biológicos antes que de la información que se maneje acerca del mundo exterior. Esta reseña mencionará sólo a algunos autores reconocidos históricamente, para dar cuenta a grandes rasgos de esa fluctuación entre ambas perspectivas de las emociones, y poder rastrear así las tendencias respecto a la posibilidad de su educación.

Es necesaria también una aclaración acerca de los términos utilizados. En esta reseña me referiré indistintamente a “emociones” y “pasiones”, ateniéndome al vocabulario que utilice cada autor tratado. El término “emoción” generalmente revela una perspectiva contemporánea, mientras que el antiguo término “pasión” indica una perspectiva histórica, el nombre que se le daba al mismo objeto hasta la época Moderna.⁴ Por eso, cuando me refiera a nuestro objeto de estudio desde mi perspectiva, lo llamaré invariablemente “emociones”, mientras que cuando me refiera a las afirmaciones de un autor, utilizaré el término que dicho autor adopte. En cuanto al término “sentimiento”, éste también puede ser utilizado como un sinónimo de “emoción” y respetaré las menciones que en ese sentido hacen diferentes filósofos como Adam Smith, Hume, y el contemporáneo Daniel Gross (2006), si bien me parece más precisa y funcional la definición de sentimiento como el aspecto fisiológico de la emoción, es decir, su manifestación corporal, en el mismo sentido en que lo expresa Robert Solomon:

Los sentimientos son, por su propia naturaleza, estúpidos y carentes de inteligencia, con independencia de lo que nuestra inteligencia pueda hacer después con ellos [...] Debemos preguntarnos, asimismo, si toda emoción incluye necesariamente sentimientos, pues existen “pasiones tranquilas” (Hume) y emociones estéticas (James) que pueden no exhibir sentimientos evidentes. (Solomon 2007, 193-194).

Sin embargo, al tratar a los diferentes autores, utilizaré la terminología que ellos utilizan, aun cuando esto implique inexactitudes respecto a esta aclaración que acabo de hacer.

menciono los mismos autores dentro de las mismas clasificaciones, particularmente porque las categorías que yo utilizo incluyen estadios intermedios entre las posiciones fisiologicistas y las cognitivistas.

⁴ Uno de los primeros en hablar de “emociones” fue Hume, aunque incluso él mismo todavía lo hacía a la par de los términos “pasiones” o “afectos”.

1.1 Emociones íntegramente cognitivas

Comenzando por la perspectiva que da a las emociones un estatuto mayoritariamente cognitivo, se encuentran los estoicos, que pueden considerarse los fundadores de esta corriente cognitivista. Liderados en esta posición por el más influyente de los estoicos griegos, Crisipo, estos pensadores sostienen que las emociones son un cierto tipo de creencia o juicio. Esa visión, a primera vista anti-intuitiva, es sin embargo sobre la que se basa la posibilidad de alcanzar la invulnerabilidad ansiada por los estoicos: las emociones son juicios falsos acerca del mundo y nuestra posición en él. Se consideran falsos en el sentido de que adscriben un gran valor a los bienes externos, mientras que la virtud, el bien más importante de todos, no se apoya en elementos fuera del control del sujeto. Es así que las emociones pueden ser perfectamente educadas, ya que de acuerdo a los estoicos, un juicio es un asentimiento *voluntario* ante una apariencia (cf. Nussbaum 1993, 2005). En un proceso de dos etapas, primero me encuentro con un caso que en apariencia es de determinada manera, y en la segunda etapa puedo aceptar dicha evidencia, rechazarla, o dejarla en suspenso. Solo aceptando la evidencia es que la apariencia se convierte en juicio, resultado de la decisión de aceptarla; en este sentido es que los estoicos consideran al juicio como un acto voluntario.

Si las emociones son juicios, y los juicios son actos voluntarios que pueden aceptarse o no, entonces “la pena es idéntica a la aceptación de una proposición que es a la vez valorativa y eudaimonística, es decir, que involucra una o más metas o fines importantes de la persona”. (Nussbaum 2005, 41) Las emociones podrían erradicarse si nos resistiéramos a tomar como verdaderos los juicios que entrañan. La pérdida de un ser querido conlleva dolor porque consideramos que esa persona era una parte importante de nuestra vida. Si entendiéramos, como los estoicos, que nuestra virtud es lo único importante y que no es afectada por la pérdida de ese ser, el dolor se desvanecería junto con la aceptación de esa creencia. (Graver 2007)

Los estoicos discriminan entre cuatro emociones básicas, dependiendo de los juicios que las constituyen: a) el juicio de que algo presente es bueno recibe el nombre de *hedone* o placer; b) el juicio de que algo aún en el futuro es bueno, *epithumia* o ansias, apetencia; c) el juicio de que algo presente es malo, *lupe* o dolor y d) el juicio de que algo aún futuro es malo, *phobos* o temor (cf. Nussbaum 2003, 479). No ignoran el carácter kinético específico de cada emoción, encontrándose descripciones de diferentes sentimientos en sus textos (480); en otras palabras, no desconocen el efecto fisiológico de las pasiones; simplemente insisten en que este efecto es en sí el acto de asentimiento ante una apariencia, el acto de conformación de un juicio. De esta manera, así como los juicios erróneos son corregibles, las pasiones también lo son, si se trabaja en la

corrección racional de las afirmaciones de los juicios que las constituyen. Los estoicos, a través de la extrema visión cognitivista que presentan de las emociones, hacen de éstas en su totalidad educables, e incluso muchas de ellas extirpables (Russell 1946, Nussbaum 1987, 1993).

Spinoza sigue un camino similar al de los estoicos en la consideración de las emociones como forma de pensamientos que, en su mayoría, malinterpretan el mundo y nos hacen infelices: “[...] la mente está expuesta a tantas pasiones cuantas más ideas inadecuadas tiene y, al contrario, actúa respecto de tantas más cosas cuantas más ideas adecuadas tiene”. (Spinoza 1977, 135)

Sin embargo, a diferencia de los estoicos, Spinoza no aspiraba a la indiferencia emocional, sino a alcanzar una especie de alegría que podía ser obtenida una vez que se corrigiera el modo de pensar acerca del mundo. Ejemplos de la alegría como positiva se encuentran en las siguientes afirmaciones: “La alegría es el paso del hombre de una perfección menor a una mayor” (Spinoza 1977, 202); porque la alegría “es un afecto por el que se aumenta o favorece la potencia de actuar del cuerpo; la tristeza es, por el contrario, un afecto por el que se disminuye o limita la potencia de actuar del cuerpo; así la alegría es directamente buena” (271).

Las emociones relacionadas con la alegría, que tienen esa ventaja, no son extirpables, como para los estoicos, sino que deben ser favorecidas, siempre y cuando el sujeto no se deje arrastrar por esa alegría como una pasión, sino que la elija racionalmente y la experimente como consecuencia de estar actuando de acuerdo a la naturaleza que le dicta la razón:

“[...] soportaremos con ecuanimidad los acontecimientos adversos a lo que exige la condición de nuestra utilidad, si somos conscientes de haber cumplido nuestro deber, y de que fue imposible que la potencia que poseemos se extendiera hasta el punto de que pudiéramos evitarlos, y de que somos parte de la Naturaleza, cuyo orden seguimos. Si entendemos clara y distintamente esto, aquella parte nuestra que se define por la inteligencia, esto es, nuestra mejor parte, allí encontrará alivio y se esforzará por conservarlo.” (Spinoza 1977, 315)

Ese “alivio” es, en definitiva, un afecto, pero uno que se elige, del que no somos víctimas sino artífices. El problema para Spinoza está en las pasiones, o, dentro de su taxonomía, los afectos pasivos. Es aquí donde se asemeja a los estoicos. Spinoza divide los afectos en activos y pasivos. Los afectos pasivos, o pasiones convierten al sujeto en esclavo; sin embargo, los afectos guiados por la razón siempre traen paz y son útiles a la sociedad, porque “en la medida que los hombres viven bajo la guía de la razón, siempre concuerdan necesariamente en naturaleza” (Spinoza 1977, 259), por lo tanto, no existen cosas que dos hombres deseen con antagonismo, porque la razón siempre indicará lo que es bueno para el *conjunto de todos* los hombres, y eso producirá siempre gozo. Las

pasiones, entonces, son reacciones a nuestras expectativas erróneas acerca del mundo, lo cual nos deja frustrados y doloridos. Las emociones activas, por el contrario, emanan de nuestra capacidad humana de actividad y conciencia del mundo.

Aquí puede observarse nuevamente la raíz de las emociones y de su educabilidad dependiendo totalmente de la razón; una corrección en el modo de ver el mundo y el conocimiento de las limitaciones de nuestra potencia para actuar en él es lo que extirpará las emociones negativas o pasiones provenientes de la tristeza, como el odio, y favorecerá las emociones positivas o activas dictadas por la razón y derivadas de la alegría, como la generosidad.

1.2 Emociones predominantemente cognitivas con intervención de aspectos fisiológicos

Un segundo grupo a examinar nuclea a los filósofos que dieron a las emociones un importante contenido cognitivo, si bien no prescindieron del carácter fisiológico a través del cual se manifiesta el contenido cognitivo. Aristóteles es uno de los más claros exponentes de esta vertiente.

Aristóteles dedica buena parte de la *Retórica* a un estudio pormenorizado de las emociones. Esto es así porque la retórica, al ser el arte de argumentar, de persuadir a una audiencia, está estrechamente relacionada tanto con la razón como con las emociones, que juegan un papel fundamental. Allí, Aristóteles insiste en una propiedad básica de las emociones: la de ser estados mentales que tienen asociados placer o dolor: “Porque las pasiones son, ciertamente, las causantes de que los hombres se hagan volubles y cambien en lo relativo a sus juicios, en cuanto que de ellas se siguen pesar y placer.” (Aristóteles 1999, 310) Ese placer o dolor es el aspecto fisiológico de las emociones. Pero esto no convierte a las emociones en algo exclusivamente físico. De hecho, las pasiones, debido a esa característica, inciden en nuestra habilidad de evaluar el mundo. El miedo, por ejemplo, es una reacción ante un sufrimiento potencial que hace que los sujetos se inclinen a la deliberación (338). Debido al miedo alguien podría preguntarse la manera de evitar una amenaza y de allí realizar un razonamiento que lo lleve como conclusión a una acción. Pero esta no es la única manera en que las emociones se relacionan con la razón; Aristóteles también las presenta como inevitablemente unidas a la razón, en el sentido de que las subyace un juicio acerca de un estado de cosas, y son dirigidas hacia un objeto. La ira es un claro ejemplo de esas características:

“Admitamos que la ira es un apetito penoso de venganza por causa de un desprecio manifestado contra uno mismo o contra los que son próximos [...] es necesario que el iracundo se encolerice contra un individuo concreto –por ejemplo contra Cleón, pero no contra el hombre (en general) [...]” (Aristóteles 1999, 312-313)

En la *Retórica* Aristóteles todavía no presenta a las emociones como relacionadas a valor moral alguno, por lo cual la posibilidad de su educación se encuentra implícitamente circunscripta a su aspecto racional, aunque no es explícita. Es en las *Éticas* que las conductas virtuosas aparecen como requiriendo del control o dominio de las pasiones. Por ejemplo, al referirse a las virtudes, señala lo siguiente:

“[...] la virtud es una propiedad no accidental del alma. Y puesto que investigamos la virtud humana, comencemos por dejar sentado que hay dos partes del alma que participan de la razón, pero no de la misma manera, sino que a una le es natural el mandar y a la otra el obedecer y escuchar. [...] Las partes, en efecto, mencionadas son propias del alma humana, y, por eso, las virtudes de la nutrición y del crecimiento no son propias del hombre. Pues, si hablamos de él en cuanto hombre, es necesario que posea la facultad de razonar como principio y con vistas a su conducta, esta facultad de razonar dirige no la razón, sino el deseo y las pasiones [...]” (Aristóteles 1993, 435-436)

Aquí queda en evidencia que la razón es capaz de dirigir las pasiones, alejándolas así de una explicación puramente fisiológica e inaccesible para la educación.

Otros indicios acerca de esta educabilidad de las emociones se encuentran en las menciones que Aristóteles hace de la catarsis. Sobre ésta dice Aristóteles en la *Política*:

“Afirmamos que la música no debe estudiarse con vistas a un beneficio único, sino a varios, pues puede usarse para la educación y para la purificación⁵ (y qué es lo que entendemos por “purificación”, que ahora empleamos sin más, ya lo explicaremos más claramente en nuestro escrito sobre *Poética*) [...]”. (Aristóteles 1991b, 300)

Aquí puede verse que la purificación o catarsis se presenta de la mano de la educación. De hecho, en otro sitio señala que “Como [...] la virtud consiste en gozar, amar y odiar de modo correcto, es evidente que nada hay que aprender y practicar tanto como el juzgar con rectitud y el gozarse en las buenas disposiciones morales y en las acciones hermosas” (Aristóteles 1991b, 295). Esto es posible porque “la costumbre de experimentar pesar y gozo en ocasiones semejantes [a la realidad] está próximo al sentir de verdad con la misma disposición. Es decir, que si uno disfruta al contemplar el retrato de alguien [...], necesariamente también le será placentera la contemplación de aquél cuya imagen observa.” (295) Por lo tanto, concluye que se debe aprovechar esta característica del arte para educar: “[...] resulta claro que la música puede procurar cierta cualidad de ánimo, y si puede hacer esto es evidente que se debe

⁵ Con “purificación” se traduce en esta versión el término *catarsis*.

aplicar y que se debe educar en ella a los jóvenes” (296). Las “cualidades de ánimo”, en otras palabras las emociones, entonces, son para Aristóteles generables por medio de un arte como la música, o las artes plásticas, que indirectamente menciona al hablar del retrato; en otras palabras, son moldeables de acuerdo a una planificación que es conveniente aplicar. Estas afirmaciones implican la educabilidad de las emociones.

Esta misma utilidad del arte tiene lugar en la tragedia, desarrollada en la *Poética*, donde la catarsis es mencionada como parte de su definición:

“Es, así, la tragedia imitación de una acción elevada y perfecta, de una determinada extensión, con un lenguaje diversamente ornado en cada parte, por medio de la acción y no de la narración, que conduce, a través de la compasión y del temor, a la purificación de las pasiones.” (Aristóteles 1991a, 6)

Esta mención de la catarsis (purificación) permite relacionar a las emociones con su posibilidad de modificación o educación, nuevamente a través del arte, en este caso la tragedia. Para entender el significado de catarsis, que Aristóteles jamás explicitó, pueden rastrearse los sentidos que tomó la palabra desde sus orígenes hasta la obra de Aristóteles. Así, pueden descubrirse tres sentidos principales: a) el relacionado a la medicina, la expulsión de sustancias nocivas del cuerpo, b) el religioso, conectado a la idea de expiación, y c) el psíquico, que consiste en hacer consciente una idea que, sin conocerla, causaba dolencias. (Sánchez Palencia 1996, 16-17) En los tres casos, la catarsis está relacionada con la purificación, limpieza, purga, y por lo tanto el perfeccionamiento. Se evidencia así una relación entre las emociones y la posibilidad de su perfeccionamiento por medio de una instancia planificada y estructurada, en la cual el arte, específicamente la música, el drama y las artes plásticas, tiene un lugar privilegiado.

Es claro que Aristóteles adjudica a las emociones un elemento fisiológico, el placer y el dolor, mientras que el resto de su constitución está basada en evaluaciones acerca del mundo circundante. En relación a esas evaluaciones fundamenta la posibilidad de su educación.

Thomas Hobbes llevó las implicancias de la posición aristotélica hasta su extremo, construyendo una ciencia política que tomó la forma del *Leviatán*. Allí señala: “Toda esta suma de deseos, aversiones, esperanzas y miedos que se suceden unos a otros hasta que la cosa [en cuestión] es realizada o dejada por imposible, es lo que llamamos deliberación.” (Hobbes 1994, 56) Tan imbricada está la razón con la emoción en Hobbes, que el mismo ejercicio de la razón que llamamos “deliberación” está compuesto precisamente de la suma de los deseos, aversiones, esperanzas y miedos, de cuyo conjunto derivamos una conclusión lógica. (Gross 2006, 44) Un sujeto sin emociones, entonces, para Hobbes sería un sujeto incapaz de razonar.

Ahora bien, en *El ciudadano*, Hobbes recrea una economía de escasez emocional, como un juego de suma cero donde la riqueza emocional de un agente social necesariamente se da a expensas de la de otro⁶. La causa de esto está en que los seres humanos no están naturalmente equipados con la capacidad de ver las relaciones sociales en perspectiva y, por lo tanto, de corregir las pasiones sociales en aras de la paz, sino que ven las relaciones sociales de forma distorsionada. Es el Estado el que corregiría esta percepción de la sociedad, y Hobbes lo presenta en su *Leviatán*, como la forma de encausar a las emociones hacia una obediencia civil adecuada, aunque estén, por siempre, desigualmente distribuidas:

“Por último, considerando qué valor es el que los hombres suelen naturalmente darse a sí mismos, qué respeto buscan de los demás, y cuán poco valoran a los otros hombres, lo cual es origen de continua emulación, de luchas y antagonismos que en último término llevan a la guerra, a la destrucción mutua y a la merma de su poder contra un enemigo común, es necesario que haya leyes de honor y un criterio público por el que pueda valorarse a los hombres que hayan servido o puedan servir bien al Estado. Y debe haber en manos de alguien el poder de ejecutar esas leyes. [...] Pertenece, pues, al soberano la misión de dar títulos honoríficos y determinar qué orden de jerarquía y dignidad tendrá cada hombre, y qué señales de respeto habrán de intercambiarse en reuniones públicas o privadas.” (Hobbes 1994, 151-152)

Esto indica que las emociones son regulables *desde las instituciones*. No se refiere explícitamente a la educabilidad, pero señala evidentemente una capacidad del ser humano de controlar las emociones, a través de la intervención del Estado.

Interesante también es señalar la taxonomía de emociones presentada por Hobbes en el *Leviatán* (cf.49-59), que divide entre las que inclinan a los humanos hacia la guerra, como indignación, codicia, celos, deseo de venganza, vanagloria, abatimiento, insolencia y crueldad, y las que inclinan a los humanos hacia la paz, como anhelo, esperanza, benevolencia, magnanimidad, amabilidad, admiración, compasión y vergüenza. La solución no era para Hobbes extirpar las emociones, lo que convertiría al sujeto en un apático incapaz de juzgar, sino determinar la mejor manera de articular las instituciones políticas para promover las emociones benignas. La taxonomía, entonces, actúa como una guía para la planificación de su educación.

Claramente se observan en Hobbes las siguientes características: a) un aspecto “natural” o fisiológico con el que los seres humanos vienen “equipados”, que posibilita las emociones pero que es insuficiente para asegurar la paz; b) un aspecto cognitivo que relaciona a las emociones necesariamente con la racionalidad; c) una taxonomía de emociones,

⁶ Por ejemplo: “esta vanagloria, al igual que el honor, si la tienen todos no la tiene nadie, ya que consiste en la comparación y la excelencia” (Hobbes 1993, 16).

posibilitada por ese aspecto cognitivo, y que apunta a subsanar lo que el equipamiento natural no provee; d) guiado por dicha taxonomía, la posibilidad de su control a través de las instituciones, buscando propiciar la taxonomía benigna.

1.3 Emociones predominantemente fisiológicas con un importante componente cognitivo

Dentro de esta clasificación puede ubicarse a un conjunto de pensadores que hicieron énfasis en el aspecto fisiológico de las emociones, aunque reservaron un lugar relativamente importante a su contenido cognitivo. El primero que merece una mención en esta vertiente es Descartes, a pesar de lo que tradicionalmente se sostiene acerca de su filosofía. Haciendo una interpretación ligera de Descartes, podría colocárselo dentro de una visión fisiológica de las emociones, tomando en cuenta su dualismo, pero estudiado en profundidad, es evidente en Descartes la referencia a su visión cognitivista, desde la misma definición de pasiones: “Llamamos pasiones a todas las especies de conocimientos o percepciones de nuestro espíritu; con frecuencia no es el alma la que las produce sino que las recibe de las cosas que esos conocimientos o percepciones representan.” (Descartes 1965, 133) Incluso en la definición de las pasiones en su “orden y enumeración” (148-150), se evidencia una referencia permanente a la cognición. Ejemplos de esto son la caracterización de la admiración: “Cuando algún objeto nos sorprende a primera vista por su novedad o porque es muy distinto *de los que conocimos* hasta entonces o *de los que nosotros suponíamos*, se produce la admiración”, o la veneración y el desprecio: “Cuando estimamos o menospreciamos otros objetos que *consideramos* causas libres capaces de hacer el bien o el mal, de la estimación procede la veneración y del simple menosprecio el desprecio” (148, la cursiva es mía).

En lo que respecta a la educabilidad de las emociones, se observa en Descartes una explícita indicación de ésta, también posibilitada por la cognición:

“Artículo 45. Cuál es el poder del alma en relación con sus pasiones

Nuestras pasiones no pueden ser excitadas ni suprimidas por la acción de la voluntad; pero pueden serlo indirectamente por la *representación* de cosas que por lo general van unidas a las pasiones que queremos tener y son opuestas a las que queremos rechazar.

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

“Estas cosas” refieren a los juicios presentados en la oración precedente, indicando así que las emociones pueden provocarse o modificarse por medio de juicios que generen creencias; de ahí que hable de “persuadirnos”.

Queda claro que Descartes, muy lejos de referirse a las emociones como fuerzas irracionales y por lo tanto imposibles de educar, no solo las presenta como unidas a la cognición, sino que explícitamente presenta la posibilidad de su educación. De cualquier manera, el aspecto fisiológico es mencionado con insistencia y cumple un papel decisivo en determinar que una emoción sea tal y no simplemente un juicio. Es su penetración en el cuerpo lo que hace que una emoción pueda ser considerada como algo diferente de un juicio.

Se percibe, en este procedimiento propuesto por Descartes para la educación de las emociones, la presencia de emociones de segundo orden, que sostendré que son asimilables a la idea de autorreflexión, núcleo de la educabilidad de las emociones según mi propuesta. El hecho de *querer* excitar o desarraigar, en palabras de Descartes, es un deseo de segundo orden que se impone al de primer orden. Daniel Gross lo vislumbra en el siguiente párrafo al final del *Tratado de las pasiones humanas*: “Cuando la pasión incita a acciones que se han de realizar en aquel mismo momento, es necesario que la voluntad haga que consideremos y sigamos las razones contrarias a las representadas por la pasión, aunque parezcan menos convincentes [...]” (Descartes 1965, 196) A esto, Gross responde: “Un remedio en verdad débil [...] un remedio que requiere una conciencia de segundo orden para dominar sentimientos de primer orden.” (Gross 2006, 25) A esto puede responderse que la deliberación acerca de cuál emoción conviene manifestar y cuál no, proviene de la conciencia, de la razón, pero el *deseo* de comportarse de acuerdo a las conclusiones de dicha deliberación racional no es otra cosa que emocional, por eso propongo hablar de *emociones* de segundo orden y no *cogniciones* de segundo orden. Esto se asemeja a lo que fue señalado acerca de Aristóteles, cuando se dijo que el miedo podía servir de disparador para la deliberación: ante la experiencia de una emoción de primer orden, es la sensación de placer o dolor provocada por un estado mental (otra emoción según la definición aristotélica) no inherente a la primera emoción sino manifestada al volverse consciente de ella (una emoción de segundo orden), lo que provoca el deseo de cambiarla o perpetuarla, y lo que da lugar a una deliberación acerca del modo de esa manipulación. Emoción de segundo orden, junto con deliberación racional, parecen entonces ser los dos elementos determinantes de la educabilidad de las emociones. Al tratarse de una emoción de segundo orden y no una cognición de segundo orden, no estaríamos frente a un remedio débil, como lo llama Gross, sino a dos emociones, de la misma entidad, enfrentándose. Lo importante para la educación emocional parecería ser, a partir de esto, la capacidad de desarrollar

emociones de segundo orden y, junto con ellas, el mejor método deliberativo para llevar a cabo la regulación de las emociones de primer orden.

Por su parte, Hume hizo énfasis en las virtudes de la razón, pero cuestionó su capacidad, por sí sola, para motivar un básico comportamiento moral. “No es contrario a la razón”, declaró en una de sus afirmaciones más polémicas, en el *Tratado de la naturaleza humana*, “preferir la destrucción del mundo entero a tener un rasguño en mi dedo” (Hume 1992, 563). Lo que nos motiva a hacer el bien o el mal (que también Hume llamará el “gusto”) son nuestras pasiones, que deberían ser reintegradas desde los márgenes de la filosofía y la ética, donde se han relegado. Al igual que Descartes, Hume definía una emoción como una cierta clase de sensación, que él llamó “impresión”⁷, estimulada físicamente a partir de los sentidos. Dichas impresiones pueden ser agradables o desagradables, aunque su clasificación no se basa en esta diferenciación, sino en su localización dentro de una red causal de otras impresiones e *ideas*. De esa manera Hume presenta una dimensión cognitiva de la emoción, pero siempre arraigada en la dimensión fisiológica, puesto que:

“[...] una impresión se manifiesta en primer lugar en los sentidos, y hace que percibamos calor o frío, placer o dolor de uno u otro tipo. De esta impresión existe una copia tomada por la mente y que permanece luego que cesa la impresión: llamamos a esto idea. Esta idea de placer o dolor, cuando incide a su vez en el alma, produce las nuevas impresiones de deseo y aversión, esperanza y temor, que pueden llamarse propiamente impresiones de reflexión, puesto que de ella se derivan.” (Hume 1992, 51)

Hume ubica la emoción en un ámbito independiente de la razón, que es más natural (en el sentido de fisiológico, ya dado) que construido o razonado, y las fronteras entre estas dos dimensiones están claramente delimitadas: “Así, los distintos límites y funciones de la razón y del gusto se determinan fácilmente. La primera procura el conocimiento de lo verdadero y de lo falso; el segundo da el sentimiento de lo bello y lo deforme, del vicio y la virtud.” (Hume 1993, 182) La virtud, en esta delimitación, se relaciona con la emoción antes que con la razón, porque es la emoción lo que *motiva* a una acción. Al colocarla en el ámbito del gusto, la moral, guiada por la emoción, queda de alguna manera fuera de los dominios de la razón, y por ende del control humano:

“El criterio por el que aquélla [la razón] se guía, al estar basado en la naturaleza de las cosas, es eterno e inflexible, incluso para el Ser Supremo; el criterio por el que se guía el segundo [el gusto], al provenir de la estructura y condición interna de los animales, se deriva en última instancia de esa Suprema Voluntad

⁷ “A las percepciones que entran con mayor fuerza y violencia las podemos denominar impresiones; e incluyo bajo este nombre todas nuestras sensaciones, pasiones y emociones tal como hacen su primera aparición en el alma.” (Hume 1992, 43)

que otorgó a cada ser su naturaleza peculiar y que organizó las varias clases y categorías de existencias.” (Hume 1993, 182-183)

Es así que la educabilidad, tanto emocional como moral, se nos presenta como un problema en Hume. Pero es posible resolverlo rastreando la cuestión en su *Investigación sobre los principios de la moral*. Allí, el ansia de control de las emociones aparece como ineludible, sobre todo desde que Hume propone una taxonomía que discrimina entre emociones negativas y positivas, presentando, junto con Adam Smith, una categoría de “sentimientos morales” entre los cuales se destaca la “benevolencia” (*sympathy*) como la piedra fundamental sobre la cual construir la sociedad y la moral. Y, por más naturalmente dadas o fisiológicas que sean las emociones, hay evidencia de que son modificables:

“[...] un salvaje rudo y sin educación regula principalmente su amor y su odio guiándose por las ideas de utilidad y daño propios [...] Odia de todo corazón al hombre que está frente a él en la batalla, no sólo en el momento de la lucha, lo cual es casi inevitable, sino para siempre; [...] Pero nosotros, acostumbrados a la vida en sociedad y a reflexionar con más amplitud, consideramos que ese hombre está sirviendo a su propio país y a su comunidad; que cualquier otro hombre en la misma situación haría lo mismo [...] Y mediante estas suposiciones y consideraciones *vamos corrigiendo en cierta medida nuestras pasiones* más violentas y cerriles.” (Hume 1993, 158-159, la cursiva es mía)

El contacto con nuestros congéneres despierta la necesidad de regulación de las emociones. Pero lo que posibilita la corrección de las pasiones violentas y antisociales es su relación con su aspecto cognitivo, su dimensión de idea, porque notoriamente la educabilidad, una vez más, es intuita por Hume como unida a la razón:

“[...] a fin de preparar el camino para que se dé tal sentimiento [el sentimiento moral] y pueda éste discernir propiamente su objeto, encontramos que es necesario que antes tenga lugar mucho razonamiento, que se hagan distinciones sutiles, que se infieran conclusiones precisas, que se establezcan comparaciones distantes, que se examinen relaciones complejas, y que los hechos generales se identifiquen y se esté seguro de ellos. [...] y un gusto equivocado puede corregirse frecuentemente mediante argumentos y reflexiones. Hay justo fundamento para concluir que la belleza moral participa en gran medida de este segundo tipo de belleza, y que exige la ayuda de nuestras facultades intelectuales para tener influencia en el alma humana.” (Hume 1993, 36)

Al ser el gusto algo natural en el ser humano, hay un normal y esperado discernimiento acerca de cuáles son las emociones socialmente beneficiosas y socialmente perniciosas. Aquí entra en juego la metaemoción o deseo/emoción de segundo orden. Una persona es capaz de “deliberar acerca de su propia conducta” (Hume 1993, 176); para decidir sobre ella, si es consciente de que está

reflexionando sobre ella y elige expresamente no actuar ciegamente, para Hume es evidente que tomará como criterio el favorecer los sentimientos morales:

“La aguda sensibilidad que en este punto posee universalmente todo el género humano, le da a un filósofo suficiente garantía de que nunca se equivocará mucho al componer este catálogo [de pasiones dignas de alabanza], y de que tampoco incurrirá en el peligro de elegir mal el objeto de su contemplación: sólo necesitará entrar por un momento dentro de sí mismo y ver si a él le gustaría que se le adscribiese esta o aquella cualidad, y si tal imputación provendría de un amigo o de un enemigo.” (Hume 1993, 37)

Las emociones, entonces, también pueden ser objeto de elección. He llamado a la motivación para esta elección “metaemoción”, que, aquí se hace evidente, está fundamentada en una elección racional. Cuando el filósofo “entra por un momento dentro de sí mismo” para ver qué cualidad le gustaría poseer, está, en definitiva, llevando adelante una reflexión, y esta reflexión no puede ser otra cosa que racional. De cualquier manera, el gusto o disgusto ante lo que se es y se quiere o no cambiar es una metaemoción, y por eso es posible asimilar la reflexión con la metaemoción, cuando dicha reflexión tenga como objeto a una emoción.

Puede decirse a partir de esto que, a pesar del origen fisiológico de las emociones en Hume, la educabilidad se hace posible, una vez más, a través de un deseo, de segundo orden, de actuar de acuerdo a las emociones positivas que han sido denominadas como “sentimientos morales”. Este deseo surge a partir de la deliberación acerca de la propia conducta, por lo cual, en la base de la metaemoción está otra vez la racionalidad. Pero Hume además entiende, por la relación de las emociones con las ideas, que una emoción contraria a los principios naturales humanos es *corregible* a través de la argumentación. No solo es posible elegir las emociones a desarrollar, sino que también podemos cambiar las que ya poseemos. Su educabilidad es así confirmada.

1.4. Emociones íntegramente fisiológicas

La psicología comienza a tener posibilidades de ser considerada una ciencia en el siglo XIX. William James fue uno de sus pioneros y a él se debe uno de los primeros tratados de la disciplina, *Principios de psicología* (1950), en cuyo segundo volumen dedica un capítulo a las emociones, además del artículo “¿Qué es una emoción?” (1884), que dedica al tema en cuestión. Por su ubicación temporal y dentro de la historia de la psicología, no llama la atención que James ya se defina por el término “emoción”.

James toma la parte fisiológica de la teoría aristotélica del placer y el dolor y la lleva a sus últimas consecuencias: señala que las emociones no son más que percepciones de estados corporales internos. Las emociones tienen causas puramente corporales, y la experiencia de ese estado corporal es lo que

constituye la emoción⁸. Es por eso que se llama a esta teoría “sensacionista”, ya que si no hay sensación, entonces no puede haber tampoco emoción:

“Nuestra manera natural de pensar sobre esas emociones estándar es que la percepción mental de algún hecho provoca la disposición mental llamada emoción y que este estado mental da lugar a la expresión corporal. Mi tesis, por el contrario, es que *los cambios corporales siguen directamente a la percepción del hecho desencadenante y que nuestra sensación de esos cambios según se van produciendo es la emoción*. El sentido común nos dice que nos arruinamos, estamos tristes y lloramos; que nos topamos con un oso, nos asustamos y corremos; que un rival nos ofende, nos enfadamos y golpeamos. La hipótesis defendida aquí afirma que este orden de la secuencia es incorrecto, que un estado mental no es inducido inmediatamente por el otro, que las manifestaciones corporales deben interponerse previamente entre ambos y que una exposición más racional es que nos sentimos tristes porque lloramos, enfadados porque golpeamos, asustados porque temblamos, y no que lloramos, golpeamos o temblamos porque estemos tristes, enfadados o asustados según el caso. Si los estados corporales no siguieran a la percepción, esta última poseería una conformación totalmente cognitiva, pálida, incolora, carente de calor emocional. Entonces podríamos ver el oso y juzgar que lo mejor es correr, recibir la ofensa y considerar que lo correcto es golpear, pero no podríamos *sentirnos* realmente asustados o iracundos.” (James 1884, 189-190)

Esta vertiente, como es evidente, tiene como característica principal una visión pasiva y perceptual de las emociones. Por eso podría pensarse a priori que la educabilidad de las emociones no debería ser posible, ya que, para que lo fuera, sería necesario que el sujeto fuera activo y no pasivo en su experiencia de éstas. Sin embargo, para James la educabilidad de las emociones radica en el dominio de las consecuentes manifestaciones de esas sensaciones:

“Si nuestra teoría es cierta, un corolario necesario de ella debería ser que cualquier activación voluntaria de las llamadas manifestaciones de una emoción especial debería darnos la emoción misma. [...] Todo el mundo sabe cómo el pánico aumenta con la huída y cómo el dar paso a los síntomas de dolor o rabia aumenta esas mismas pasiones. Cada acceso de llanto hace más aguda la pena. [...] Rehúse a expresar una pasión y ésta morirá. Cuente hasta diez antes de desahogar su rabia y la ocasión parecerá ridícula. [...] En cambio, siéntese todo el día en una postura abatida, suspire y responda a todo con voz triste, y su melancolía persistirá. No existe un precepto más valioso en la educación moral que éste, como todo el que lo haya experimentado sabe: si deseamos vencer tendencias emocionales indeseables en nosotros mismos, debemos con asiduidad y al principio con sangre fría, tratar de experimentar las *manifestaciones externas* de las disposiciones contrarias que prefiramos cultivar.” (James 1884, 197-198)

⁸ El fisiólogo danés Carl G. Lange (1912) enunció casi simultáneamente una teoría similar, y por eso se conoce comúnmente a esta posición como *teoría de James-Lange*.

Lo que hace posible el control de las emociones es algo que ya he mencionado y que es una especie de emoción de segundo orden, que desea vencer a otras emociones, como se vio en el caso de Descartes. Al igual que se dijo antes, podría argumentarse que en realidad no se trata de una emoción de segundo orden, sino de una decisión racional de fomentar o limitar tal o cual emoción. Es posible que detrás de la decisión haya habido una deliberación racional, pero James, al referirse al *deseo* (“si *deseamos* vencer tendencias emocionales [...]”), está indicando una motivación que como ya se ha señalado, no puede venir de otro lado que de una emoción, es decir, del agrado o desagrado que nos provoca la experiencia de una emoción. Es entonces, como ya se dijo acerca de Descartes, la emoción de segundo orden, la reflexión y el desarrollo de deseos de segundo orden acerca de las propias emociones, donde radica la educabilidad. James confirma que incluso una teoría basada únicamente en el aspecto fisiológico de las emociones, habilita a su educabilidad.⁹

Concluyendo, metaemoción y deliberación racional parecen estar en el corazón de la posibilidad de la educación de las emociones, y cualquiera sea el punto de vista que se tenga acerca de las emociones (cognitivista o fisiologicista), el camino a la educabilidad parece estar abierto.

2. Autorreflexión y metaemoción en la educación emocional

Como acabo de señalar en el apartado anterior, sea cognitiva o fisiológica la forma en que las diferentes teorías filosóficas de las emociones las conciben, el primer requisito para educarlas es desarrollar una autoconciencia de la emoción que se está teniendo y una idea de la emoción que se quisiera tener. Es así posible postular que el deseo de segundo orden, que viene de la mano de una deliberación racional acerca de los medios para la regulación de una determinada emoción, es lo que permite la educación emocional, lo cual operaría como su fundamento filosófico. Corresponde ahora profundizar en esa noción de deseo de segundo orden. Sostendré que ese proceso puede ser asimilado al concepto de autorreflexión, de acuerdo a la definición que de éste hace en primera instancia Harry Frankfurt, profundizado por los aportes de Charles Taylor.

Desde ese marco teórico, entiendo autorreflexión como la capacidad de distanciarse de los propios fines, preferencias y deseos, generando voliciones de segundo orden. En el caso de la educación emocional, este proceso conlleva la

⁹ William James es el único representante de esta vertiente, porque a partir de su contribución, quienes han aportado a esta perspectiva fueron psicólogos y neurocientíficos (cf. Zajonc 1980, Izard 1997, Ekman 1993) pero ya no filósofos. James se constituyó en el primer filósofo en presentar una postura de este tipo respecto a las emociones, y su trabajo ya era limítrofe con la psicología.

formación de deseos de segundo orden respecto a las emociones que se experimentan; dicho proceso es un ejercicio de racionalidad práctica del individuo, porque se necesita una deliberación racional para poder contrastar más de una emoción y decidir por cuál inclinarse. Este proceso es claro, como ya se vio, en los estoicos, quienes proponían reconocer los juicios implícitos en las emociones para así poder corregirlos, en el entendido de que toda emoción es en realidad un juicio erróneo; se trata de reconocer en uno mismo la emoción a extirpar, y para ello es necesaria una autorreflexión sobre la cual actuar a nivel cognitivo. Pero para las vertientes fisiologicistas esto también es posible, porque si bien las emociones para, por ejemplo, James son fisiológicas y sólo pueden ser modificadas por medio de una disposición determinada del cuerpo, ya la decisión de disponer mi cuerpo de una manera para provocar o favorecer fisiológicamente una determinada emoción, está precedida por una suerte de deliberación racional, que me indica que deseo desarrollarla o suprimirla.

En concordancia con esto, entiendo autorreflexión a partir de la siguiente definición de Harry Frankfurt de su concepto de “autoevaluación reflexiva”: “Además de querer, elegir y ser inducidos a hacer esto o aquello, es posible que los hombres también quieran tener (o no) ciertos deseos y motivaciones. Son capaces de querer ser diferentes, en sus preferencias y en sus propósitos, de lo que son.” (Frankfurt 2006, 27) Como es evidente en esta afirmación, la “autoevaluación reflexiva” que en este trabajo utilicé como sinónimo de *autorreflexión*, implica la capacidad de formar deseos de segundo orden, íntimamente imbricados con la voluntad. Veámoslo en un ejemplo. Me invitan a una fiesta y deseo ir, pero soy consciente de que mañana debo madrugar para el trabajo, y que si voy a la fiesta no dormiré lo suficiente para tener un día productivo. Igualmente voy a la fiesta, pero esta acción, producto de la obediencia a un deseo de primer orden, no es mi voluntad. Hablamos de hacer la propia voluntad cuando la persona es consciente de que desea hacer algo (o no hacerlo), y desea que ese deseo sea lo suficientemente fuerte como para vencer a otros deseos que se dan simultáneamente. En otras palabras, quien mañana debe madrugar, si está comprometido con el trabajo que realiza, ya desea abstenerse de ir a la fiesta. En realidad desea (en primer orden) ir a la fiesta, pero en segundo orden desea quedarse en casa para ir a dormir temprano. Entre el deseo de ir a la fiesta y el de acostarse temprano, que entran en conflicto, el agente opta, por medio de un deseo de segundo orden, por el deseo quedarse en casa, que se impone frente al de primer orden. Si este deseo de segundo orden se impone verdaderamente, el agente deseará realizar la acción que lo efectivice, y de eso se trata que *se haga su voluntad*. Por eso Frankfurt (2006) denomina a este tipo de deseo de segundo orden, *volición de segundo orden* (32). Un simple deseo de segundo orden podría ser simplemente querer tener cierto deseo, como quien se lamenta de la fuerza irresistible de la invitación a la fiesta mientras se dirige a ella, pero cuando hacemos lo posible

porque ese deseo se haga realidad, se trata de una volición de segundo orden. Todo ese proceso implica más que la sola autoconciencia. Involucra además una acción sobre nuestra propia persona, un moldear nuestro carácter. Por eso considero que la noción de autorreflexión es más que apropiada para referirla a la temática de las emociones, ya que una educación de éstas no tiene que ver con un simple observarse, sino con un trabajo minucioso sobre nuestro carácter.

Esta definición de autorreflexión puede resultar incluso insuficiente para hablar de emociones, y en tal caso es útil contar con la ampliación que de la misma realiza Charles Taylor, quien diferencia dentro de la autorreflexión una evaluación fuerte (cualitativa) y evaluación débil (cuantitativa) (Taylor 1977, 104). Una evaluación débil de los deseos se relaciona con un interés en los resultados, mientras que la evaluación fuerte se asimila a la calidad de nuestra motivación. Lo que realmente importa en una evaluación fuerte tiene que ver con el valor cualitativo de los diferentes 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” (Taylor 1977, 133). En la decisión entre el deseo de beber té o café no habrá una elección basada en el valor subyacente de la motivación. No hay conflicto moral, y la decisión entre los dos deseos se tomará sobre la base de lo que considero que me dará más placer; en ese sentido es una evaluación en términos cuantitativos, y por lo tanto débil. En esos casos, dice Taylor (1977) que “no hay nada que elegir” (105), porque la elección es muy sencilla, cuantitativa en el sentido de que se puede calcular cuál de los dos cumplimientos del deseo me traerá más beneficios, y cualquier decisión será relativamente fácil de justificar. Al realizar una evaluación fuerte, por el contrario, me preocupa que el resultado de dicha evaluación sea “admirable, por ejemplo, como cuando quiero ser capaz de un gran y resuelto amor o lealtad.” (Taylor 1977, 106) En la evaluación fuerte el deseo no es suficiente, sino que debe haber otro concepto adosado a él, como el hecho de que sea noble o valioso. El deseo de lo valioso va más allá del simple deseo; implica una forma de vida, implica que aspiro a ser una clase de persona digna de determinada acción. La elección entre dos deseos podría resultar ser la misma, pero la diferencia entre una evaluación fuerte o débil estaría en las razones para la elección, en el hecho de que el valor intrínseco de una opción entra en juego al manejar las alternativas.

En el caso de las emociones, éstas no se relacionan con una cuantificación; queremos o no queremos tener una emoción determinada porque nos agrada o no el *tipo de persona* que manifestamos ser cuando tenemos dicha emoción; la elección entre emociones constituye una reflexión sobre la calidad moral de éstas. Si no quiero tener una determinada emoción simplemente porque me hace sentir mal, o porque me hace mal a la salud (aumenta mis valores de glicemia, por ejemplo), en ese caso estaríamos

hablando de una evaluación cuantitativa, pero para ello bastaría con consumir psicofármacos a fin de reducirla. Cuando entra en discusión un asunto moral (como cuando me considero mala persona por sentir celos), la evaluación se transforma en cualitativa y por lo tanto, fuerte, en relación a la calidad de mi persona. En este sentido es que sostengo que si se trata de una autorreflexión respecto de las emociones debe tratarse de una autoevaluación fuerte.

En el apartado anterior se puso en evidencia que la forma de educar las emociones, fuera cual fuera la perspectiva de éstas según las diferentes teorías, implicaba en primer lugar una autoconciencia, que en este apartado pretendí extender a la idea de autorreflexión en el sentido en que lo utilizan Frankfurt y Taylor. La autorreflexión, definida según estos autores, se relaciona con los dos elementos manejados en el apartado 1: la deliberación racional y la metaemoción. Acabo de describir la forma en que la deliberación racional funciona en la autorreflexión, al tratarse de una elección entre deseos. Este aspecto es claro para las vertientes cognitivistas manejadas anteriormente. El caso de las corrientes fisiologicistas, en las que la educación de las emociones se manifiesta por medio de la metaemoción, es igualmente compatible con esta perspectiva. Porque si la autorreflexión consiste en la formación de un deseo de segundo orden, en otras palabras, en una instancia de “metadeseo”, la autorreflexión acerca de las emociones, si ha de tratarse de una instancia de segundo orden, bien puede manifestarse en una metaemoción. En otros términos, la autorreflexión puede darse en el plano meramente racional, pero también, como se ha señalado, en el de las emociones, y es en este correlato emocional en el que la autorreflexión se transforma en metaemoción (emoción acerca de una emoción, en lugar del deseo acerca de un deseo). Mi aporte a la autorreflexión según Frankfurt y Taylor se encuentra en el plano emocional: entenderé a la autorreflexión que tiene a las emociones como objeto, como metaemoción, es decir, una emoción positiva o negativa (unida a un deseo de perpetuar o cambiar) acerca de una emoción que experimenta el sujeto que se examina a sí mismo.

El tipo de evaluación que entra en juego en la educación emocional es la evaluación fuerte según es postulada por Taylor. Esto es así porque sentir envidia, ser autoconsciente de ella, no desarrollar como consecuencia de esa autorreflexión una metaemoción que la rechace y actuar conscientemente en consonancia con la envidia, equivale a tomar una explícita decisión acerca de la clase de persona que deseo ser. No elijo guiarme por la envidia de la misma manera que elijo entre café y té, porque mis acciones de acuerdo a la envidia me definirán como persona, mientras que la infusión que elija, no. Por otra parte, es evidente que el rechazo hacia una emoción no es un simple deseo de tener otra emoción diferente. La evaluación de lo que la emoción de la envidia hace de mí como persona provoca, entre otras emociones, culpa, que es lo que me lleva al deseo de cambiarla. Se trata, entonces, de una instancia de segundo orden

(emoción acerca de una emoción: culpa acerca de mi envidia) equiparable al desarrollo de deseos de segundo orden. Pero esa metaemoción de la culpa que surge ante una emoción como la envidia, no es producto de un cálculo acerca de la maximización del placer, sino una evaluación sobre los valores con los que me identifico. La metaemoción, entonces, definitivamente es el producto de una evaluación fuerte, y es el primer paso hacia la regulación de la emoción de primer orden. En definitiva, autorreflexión y metaemoción, conceptos unificados cabalmente en la definición que de éstos he hecho, son la base para la educación emocional. Esto sirve de brújula para el diseño de programas de educación emocional desde una perspectiva filosófica.

Consideraciones finales

Este trabajo estuvo motivado por el hecho de que, como se señaló, la educación de las emociones se ha ido transformando gradualmente en una temática que subyace el interés de varias disciplinas y abordajes, entre ellos el de la filosofía política. La definición de inteligencia emocional por Salovey y Mayer, como la habilidad de percibir y expresar emociones, de entenderlas y utilizarlas, y administrarlas de manera de fomentar el crecimiento personal y social, ha llevado casi naturalmente a la cuestión acerca de si es posible o no el desarrollo consciente y programado de dichas habilidades para el fomento de una sociedad democrática a través de la educación.

El artículo se propone responder a esa pregunta: si las emociones son educables, y lo hace desde una perspectiva filosófica, a través de una mirada retrospectiva a la historia de la filosofía de la que da cuenta. Dicha reseña histórica lleva a concluir que los diferentes autores que en la historia de la filosofía trataron el tema de las emociones e implícitamente su educabilidad, pueden ser clasificados en cuatro grupos básicos a lo largo de un *continuum*: predominantemente fisiologicistas o cognitivistas, con matices entre esos extremos. Un examen de las características que tienen en común estas categorías lleva a concluir que es posible postular al concepto de autorreflexión, entendido como la capacidad de distanciarse de los propios fines, preferencias y deseos generando voliciones de segundo orden, como el determinante de la posibilidad del control, encauce o educación de las emociones en las distintas vertientes, ya sean fisiologicistas o cognitivistas. Esto puede formularse más brevemente de la siguiente manera: sea cual sea la forma que las diferentes posturas filosóficas conciban para educar las emociones, el primer requisito es la capacidad de desarrollar una autoconciencia de la emoción que se está teniendo y una idea de la emoción que se quisiera tener. Esta autorreflexión lleva al desarrollo de la metaemoción, motor que promueve el cambio o alienta a continuar con una determinada emoción, unificando las diferentes vertientes

de pensamiento sobre las emociones, lo que permite hablar de educación emocional desde los aportes de la filosofía.

El concepto de autorreflexión adoptado aquí es el que se desprende de las diferentes vertientes analizadas, y que coincide con la noción de autorreflexión que está a la base de la clásica discusión entre Harry Frankfurt y Charles Taylor, quienes la identifican con la formación de voliciones de segundo orden, si bien Taylor presenta una visión más aguda de ésta por medio de su diferenciación entre autorreflexión débil y fuerte, siendo esta última de gran utilidad para la tematización de la autorreflexión que entra en juego en la educación emocional. A partir de este análisis aparecen conjugados los conceptos de autorreflexión y metaemoción en relación a la educación emocional, que es posibilitada por una instancia de segundo orden relacionada a lo que un sujeto, después de un proceso reflexivo, percibe como deseable, es decir, *siente* que es una cualidad con la que se identifica.

Tradicionalmente tiende a pensarse en la educación emocional como una instrucción acerca de una lista de emociones preconcebidas para la convivencia de una sociedad. Esta perspectiva de la educación emocional corre el riesgo de caer en un perfeccionismo, de alguna manera prescribiendo formas de ser y sentir. Sin embargo, si la posibilidad de la educación emocional está dada por la capacidad para la autorreflexión, como se propone en este artículo, el foco cambia. Desde este punto de vista, la educación ya no será concebida como un adoctrinamiento sobre emociones adecuadas o inadecuadas para la convivencia en una sociedad, para pasar a concentrarse en el desarrollo de la autorreflexión, es decir, en el entrenamiento de la capacidad de autoconciencia y generación de deseos y emociones de segundo orden. Así, un sujeto autorreflexivo podrá decidir por sí mismo cuáles emociones a desarrollar. La metodología que permitiría dicho proceso educativo sería tema de otro trabajo, pero es relevante como punto de partida señalar que los fundamentos de una educación emocional como la aquí descrita son adecuados a una sociedad democrática cuyo objetivo es la formación de ciudadanos críticos y reflexivos, ya que se trata de una formación que fomenta la autonomía.

Bibliografía

- Aristóteles. 1991a. *Poética*. Caracas: Monte Ávila.
- Aristóteles. 1991b. *Política*. Madrid: Alianza.
- Aristóteles. 1993. *Ética eudemia*. Madrid: Gredos.
- Aristóteles. 1999. *Retórica*, Madrid: Gredos.
- Camps, Victoria. 2011. *El gobierno de las emociones*. Barcelona: Herder.

- Descartes, René. 1965. "Tratado de las pasiones humanas". En Descartes, R. *Obras escogidas*. Buenos Aires: Schafire, pp. 125-197.
- Ekman, Paul. 1993. "Facial Expression and Emotion". *American Psychologist*, 48, pp. 384-392.
- Elster, Jon. 1983. *Sour Grapes. Studies in the Subversion of Rationality*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Frankfurt, Harry. 2006. "La libertad de la voluntad y el concepto de persona". En Frankfurt, H. *La importancia de lo que nos preocupa. Ensayos filosóficos*, Buenos Aires: Katz, pp. 25-46.
- Graver, Margaret. 2007. *Stoicism and Emotion*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Gross, Daniel. 2006. *The Secret History of Emotion*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Herbart, J. Friedrich. Sin fecha. *Bosquejo para un curso de pedagogía*. Madrid: La lectura.
- Hobbes, Thomas. 1993. *El ciudadano*. Madrid: Debate.
- Hobbes, Thomas. 1994. *Leviatán*. Barcelona: Altaya, Vol. I.
- Hume, David. 1992. *Tratado de la naturaleza humana*, Félix Duque (ed.), Madrid: Tecnos.
- Hume, David. 1993. *Investigación sobre los principios de la moral*. Madrid: Alianza.
- Izard, Carroll E. 1997. "Emotions and facial expressions: A perspective from Differential Emotions Theory". En Russell, J.A. y Fernández-Dols, J.M. (eds.). *The Psychology of Facial Expression*. Cambridge: Cambridge University Press.
- James, William. 1884. "What is an Emotion?" *Mind*, 9, 34, pp. 188-205.
- James, William. 1950. *The principles of psychology* (Vol. 2). New York: Oxford University Press.
- Lange, Carl G. 1912. "The mechanism of the emotions". En Rand, B. (ed.). *The Classical Psychologists*. Boston: Houghton Mifflin, pp. 672-684.
- Lyons, William. 1980. *Emotion*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Marina, José Antonio. 1996. *El laberinto sentimental*. Barcelona: Anagrama.
- Modzelewski, Helena. 2017. *Emociones, educación y democracia: una proyección de la teoría de las emociones de Martha Nussbaum*. México: IFF, UNAM.
- Nussbaum, Martha. 1987. "The Stoics on the Extirpation of the Passions". *Apeiron*, 20, pp. 129-177.

- Nussbaum, Martha. 1993. "Poetry and the Passions: Two Stoic Views". En Brunschwig J. and Nussbaum M. (eds.). *Passions and Perceptions*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 97-149.
- Nussbaum, Martha. 1993. "Serpents in the Soul: A Reading of Seneca's *Medea*". En Cohen T., Guyer P. y Putnam H. (eds.). *Pursuits of Reason: Essays in Honor of Stanley Cavell*. Lubbock: Texas Tech University Press, pp. 307-344.
- Nussbaum, Martha. 2003. *La Terapia del deseo: Teoría y práctica en la ética helenística*. Barcelona: Paidós.
- Nussbaum, Martha. 2005. *Upheavals of Thought: The Intelligence of Emotions*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Russell, Bertrand. 1946. *A History of Western Philosophy*. London: George Allen & Unwin Ltd.
- Salovey Peter y John D. Mayer. 1990. "Emotional Intelligence". *Imagination, Cognition and Personality* 9, pp. 185-211.
- Salovey Peter y John D. Mayer. 1997. "What is emotional intelligence?" En Salovey P. y Sluyter D.J. (eds.). *Emotional Development and Emotional Intelligence*. New York: Basic Books, pp. 3-31.
- Sánchez Palencia, Ángel. 1996. "Catarsis en la Poética de Aristóteles". En *Anales del Seminario de Historia de la Filosofía*, 13. Madrid: Servicio de Publicaciones, UCM.
- Solomon, Robert. 2007. *Ética emocional*. Barcelona: Paidós.
- Spinoza. 1977. *Ética*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Taylor, Charles. 1977. "What is Human Agency?" En Mischel T. (ed.). *The Self. Psychological and Philosophical Issues*. Oxford: Basil Blackwell, pp. 103-135.
- Zajonc, Robert B. 1980. "Feeling and thinking: Preferences need no inferences". *American Psychologist* 35, pp. 151-175.