

## **“Las emociones como tema educativo: contexto, posibilidades de cambio y estrategias de trabajo”**

Jacqueline Fernández<sup>1</sup>

Deborah Techera<sup>2</sup>

### Resumen

Este trabajo se inscribe en el marco del proyecto de investigación “Autorreflexión y metaemoción como posibilitantes del control de las emociones. Sistematización del estado actual de la cuestión, explicitación del tema y propuesta de insumos para una contribución a una teoría crítica de la justicia” del cual somos participantes (su responsable es Helena Modzelewski). El mismo es financiado por CSIC (Comisión Sectorial de Investigación Científica), Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República por el periodo 2012-2014.

La ponencia se estructura en tres partes. La primera funciona a modo de introducción, planteando la situación que da origen a estas reflexiones acerca de la educación de las emociones. En la segunda se expone, desde el punto de vista del sujeto, cómo opera la evaluación de las propias emociones y las de los otros, proponiendo como criterio normativo para esta evaluación la figura del Espectador Imparcial que Adam Smith presenta en su Teoría de los Sentimientos Morales. Por último, la tercera parte propone el trabajo en Comunidad de Indagación (metodología propia de la práctica de Filosofía para Niños propuesta por Matthew Lipman) como estrategia práctica para el aprendizaje sobre las emociones en el aula.

### Primera parte.

Las circunstancias económicas y culturales de nuestras sociedades pautan las formas en las que sentimos nuestra experiencia de vida. Emociones como el miedo, la inseguridad, la ira, la angustia, la frustración, la envidia o la vergüenza son reacciones comunes en una sociedad competitiva y desigualitaria. Las posibilidades de los sujetos de realizar actividades ordenadas, creativas, constructivas, como podría ser el aprendizaje en el aula, se ven sofocadas por la permanente irrupción de emociones de este tipo, que expresan las imposiciones de los marcos normativos que regulan la vida

---

<sup>1</sup> Estudiante avanzada de Filosofía, opción investigación y opción docencia, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República, Uruguay.

<sup>2</sup> Licenciada en Filosofía y estudiante de la Maestría en Filosofía Contemporánea, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República, Uruguay.

social.

No sólo en las aulas, sino en la totalidad de la vida del sujeto, las posibilidades de su florecimiento (en todos los campos del desarrollo) se ven fuertemente limitadas.

Entendemos por tanto como tarea de la educación el generar instancias donde el sujeto aprenda a desarrollar otras formas de respuesta emocional a las circunstancias de vida que se le presentan. Esto no supone formas “correctas” de sentir, ¿quién podría ofrecer un criterio general para esto? ¿Es la ira, por ejemplo, siempre una emoción negativa? Se trata más bien de aprender a reflexionar sobre las emociones trabajando en la propia experiencia, así como en la de los otros.

Trabajar con las emociones es también una forma de generar sujetos capaces de sentir la injusticia social al punto de sentirse movidos a actuar.

Segunda parte.

Para que un sujeto pueda reflexionar sobre (y eventualmente cambiar) sus respuestas emocionales frente a una determinada situación de su vida, podríamos pensar en términos generales que requiere tener una forma de mirar su emoción a distancia, un criterio evaluador y una forma de acceder a la nueva emoción. Siguiendo a Adam Smith en su Teoría de los Sentimientos Morales podemos ver que estos tres elementos se presentan juntos en el ejercicio de la imaginación en el que tomamos la perspectiva de un espectador imparcial desde la cual evaluamos nuestra respuesta emocional. Esta evaluación implica un “descentrarse”, implica un lugar privilegiado desde el cual puede verse lo correcto (que oficia de criterio evaluador) y permite al sujeto experimentar en sí mismo la emoción que este espectador imparcial de su caso tendría. ¿Qué habilidades requiere desarrollar un sujeto para poder hacer esta evaluación? ¿Cómo puede aprender a dejar su natural perspectiva emocional sobre el mundo? ¿Cómo acceder a la forma en la que “imparcialmente” puede mirarse y sentirse nuestro tan necesariamente parcial caso?

Tercera parte.

Siguiendo a Martha Nussbaum, diremos que las emociones no son incompatibles con la imparcialidad; promover mediante la imaginación y la reflexión crítica la proyección empática sobre las circunstancias de la vida de los otros nos pone en condiciones para intentar deliberar desde su situación.

Según esta autora, las descripciones que las visiones economicistas hacen de la sociedad y sus individuos, de sus necesidades y propósitos, son insuficientes e incluso incorrectas. Asimismo, la estrechez de perspectivas de los individuos a la hora de percibir a los otros, da como resultado la falta de reconocimiento intersubjetivo, la

incapacidad de ponernos en el lugar del otro para comprender su sufrimiento. Ambas cuestiones serían, para Nussbaum, en alguna medida subsanables con las descripciones proporcionadas por la literatura. A través de las narraciones podemos ponernos en contacto con la vida de los otros más diversos, sin importar cuán diferentes o lejanas sean sus realidades.

Por otra parte, el profesor Matthew Lipman, propulsor del programa de Filosofía para Niños, entiende que el pensamiento es en gran medida la internalización de lo que ha sucedido en los grupos de los que hemos participado, y que debe ser visto como un hecho social. Propone que la clase se estructure de tal forma que se propicie el diálogo, teniendo como objetivo ayudar a desarrollar en los niños un pensamiento de orden superior.

Por tanto el aula debería de ser un espacio potenciador de las actitudes indagadoras de los niños, convirtiéndose así en una comunidad comunicativa y de indagación, donde se los impulse a pensar por sí mismos, de manera crítica, creativa, y cuidadosa de sí y de los demás. Es este último aspecto el que deseamos destacar a la hora de trabajar con las emociones. El trabajo en Comunidad de Indagación posibilita la reflexión acerca de las emociones, al habilitar un intercambio que permite conocer las experiencias de los otros y compararlas con las propias que, en cierto sentido, nos resultan ahora más fáciles de analizar “desde afuera” debido al descentramiento del que somos objeto cuando somos interpelados por la comunidad.

Las propuestas de Nussbaum y Lipman son compatibles a la hora de trabajar con las emociones, tanto dentro como fuera de un salón de clases. Una novela puede verse como un interlocutor, que nos interpela mostrándonos la otra cara de nosotros mismos.

## 1. Por qué es importante enfatizar la educación de las emociones.

La sociedad actual genera en los individuos que pertenecen a ella la frustración propia de la falta de opciones. Esto crea una ausencia de bienestar que atraviesa todas las posiciones económicas. Hay cada vez más bienes que son para unos pocos, e incluso los hay que sólo son bienes *en tanto* son para unos pocos (como el vivir en un barrio privado, o tener un puesto de liderazgo ejecutivo) y si todos perseguimos los mismos y escasos bienes, el resultado será la frustración de la mayoría.

Según los estudios tomados por Wilkinson y Pickett (2009) para analizar “la infelicidad colectiva”, en los países con una brecha más pequeña entre pobres y ricos se presenta una población más sana y exitosa, más feliz. Sucede lo opuesto en países profundamente desiguales. Las desigualdades provocan estrés y problemas de salud que, si bien afectan sobre todo a las clases más bajas, están presentes transversalmente en todas las posiciones socio-económicas.

Tomando como medida factores como la expectativa de vida, los homicidios, embarazos adolescentes, obesidad, movilidad social o incluso los niveles de confianza que los ciudadanos tienen entre sí, Wilkinson y Pickett muestran que no existe una relación entre el ingreso per cápita y el bienestar social. Superar las desigualdades sociales y económicas es lo que haría aumentar el bienestar, no sólo de los más pobres, sino de todos.

La convivencia social desigualitaria condiciona el bienestar personal, frustrándolo. Existen efectos psico-sociales de esta desigualdad económica, que tienen que ver con emociones de superioridad o inferioridad, de ser valorado o devaluado, respetado o no. Estas emociones provocadas por las diferencias de status son las que llevan adelante, entre otras cosas, la inseguridad personal y el consumismo, porque aumentan el prejuicio de evaluación social. La presión social para aumentar los ingresos lleva a que las jornadas laborales se dilaten, dejando a los niños más tiempo solos, o al cuidado de niñeras, o en diversas actividades extracurriculares. El tiempo que las familias no pasan con los niños es compensado con objetos materiales, adquiridos gracias al “dinero culpable”, pero las relaciones emocionales no pueden conformarse con regalos y los niños son los más vulnerables emocionalmente en esta situación.

Poner el foco en el trabajo con las emociones es necesario hoy en día más que nunca. Quienes en este momento son niños, sienten la presión de todas las exigencias sociales (comprar más, tener más, ser el mejor) y a pesar de ello, muchas veces no

tienen la estabilidad emocional que podría proporcionar la presencia de un ambiente familiar afectivo fuerte.

Es por eso que en el siguiente apartado analizaremos las posibilidades que alguien tiene de distanciarse de sus emociones y evaluarlas para ser capaz de modificarlas.

## 2. Evaluación de las emociones.

Para que un sujeto pueda reflexionar sobre (y eventualmente cambiar) sus respuestas emocionales frente a una determinada situación de su vida, podríamos pensar que en términos generales requiere tener una forma de mirar su emoción a distancia, un criterio evaluador y una forma de acceder a una nueva emoción. Siguiendo a Adam Smith en su *Teoría de los Sentimientos Morales* podemos ver que estos tres elementos se presentan juntos en el ejercicio de la imaginación en el que tomamos la perspectiva de un espectador imparcial desde la cual evaluamos nuestra respuesta emocional. Este espectador es un observador que, si bien conoce los detalles del caso que suscitó las emociones a evaluar y también las características del sujeto que las siente, no tiene en ello ningún interés que atañe a su amor propio.

¿Cómo puede un sujeto verse a sí mismo desde una perspectiva que no sea la propia? ¿Cómo puede acceder a las emociones que experimentaría un espectador imparcial de su caso? Este ejercicio de la imaginación se parece al que cotidianamente hacemos, a veces sin darnos cuenta, cuando simpatizamos con los otros (Smith 1997)<sup>3</sup>. Dice Smith que frente a las emociones de los otros naturalmente desplegamos un proceso imaginativo que nos lleva a situarnos en su circunstancia, calzarnos sus zapatos, por decirlo así, y poder experimentar nosotros una emoción por su caso. Este proceso es el que explica por ejemplo nuestra compasión con los otros. Para poder sentir nosotros la emoción que nuestro caso despierta en un espectador imparcial debemos también hacer un ejercicio de imaginación y mirar nuestro propio caso desde su perspectiva.

Podemos mirar el caso de los otros desde diversos puntos de vista y la emoción que nos genere cualquiera de estos casos dependerá de esa perspectiva. Es claro que

---

<sup>3</sup> Smith utiliza la palabra inglesa “sympathy”, usualmente traducida como “simpatía”, porque no tiene una traducción exacta al español. También suele traducirse más correctamente como “solidaridad” o “comprensión”, porque significa una suerte de afinidad en los afectos de las personas en cuestión. Aquí utilizaremos la traducción inexacta “simpatía” porque es la gran mayoría de los traductores de Smith suelen elegir.

nuestra primer respuesta frente a una circunstancia no es igual a la que experimentamos luego de tener información más detallada. Primero puede parecernos que es intolerable la forma en que el conductor del transporte colectivo le grita al conductor del auto, pero cuando sabemos que este último cruzó por delante sin respetar las luces de tránsito, nuestra emoción cambia, y cuando vemos que casi atropellaba a una señora mayor, podemos incluso llegar a acompañar en sentimiento al conductor que le gritaba “inconsciente” a dicho infractor. Estamos acostumbrados a percibir que los elementos cognitivos que describen la circunstancia en la que estamos cambian nuestro modo de sentir. El ejemplo anterior, muestra un caso en el que se modificaba el “punto de vista” del sujeto que experimenta la emoción, a través de incorporar elementos cognitivos relacionados con la descripción del caso.

También tenemos experiencia de cómo cambian nuestras respuestas emocionales según qué tan implicados estemos en el asunto. Por ejemplo, cuando nos alegramos al obtener un cargo que buscábamos desde hace mucho, no esperamos que nuestros amigos se alegren del mismo modo, ya que nos resulta claro que nuestro caso, visto con un poco de distancia, no suscita tal grado de emoción. Asimismo diversos aspectos de nuestra personalidad pueden salir al cruce de una circunstancia dada y modificar nuestra emoción. Quizás reaccionamos con enojo cuando vemos a nuestro hijo en el medio de la cocina llena de harina, engrudo y cocoa, pues tenemos en cuenta lo que nos importa y nos cuesta mantener limpio y ordenado el espacio que compartimos con nuestra familia. Pero cuando nos enteramos de que nos está haciendo una torta cacera de cumpleaños, nuestra ira se esfuma y nos enternecemos en base a nuestro cariño por él y nuestras consideraciones acerca del amor y sus formas.

Entonces, los diversos “puntos de vista” con los que abordamos las situaciones que vivimos cambian la emoción que resulta en nosotros. Para evaluar nuestras emociones debemos tomar un punto de vista imparcial y bien informado. Debemos hacer el ejercicio de imaginar que somos ese espectador imparcial que observa nuestro caso y simpatiza con él, o sea, lo toma como suyo por unos instantes. En este sentido, la filósofa Martha Nussbaum en su obra “Justicia poética” (Nussbaum, 1997), toma la figura de espectador imparcial de Smith como un dispositivo para evaluar qué emociones son adecuadas para cada caso:

Ese constructo artificial del espectador está destinado a modelar el punto de vista moral racional, garantizándose para ello que posea únicamente aquellos pensamientos, sentimientos y fantasías que forman parte de una perspectiva racional del mundo. (Nussbaum, 1997, p. 108).

Caracteriza dicho constructo de la siguiente manera:

El espectador juicioso es, ante todo, *espectador*. Es decir, no participa personalmente en los hechos que presencia, aunque se interesa por los participantes como un amigo preocupado. En consecuencia no tendrá las emociones y los pensamientos concernientes a su seguridad y felicidad personal; en este sentido es imparcial y estructura la escena que tiene delante con cierto distanciamiento. (Nussbaum, 1997, p. 108)

Desde este privilegiado punto de vista al mirar nuestra propia circunstancia podemos sentir una emoción más adecuada al caso que la que experimentamos desde nuestra habitual perspectiva, que está fuertemente marcada por nuestros propios intereses. Debemos entonces cotejar nuestra emoción actual con la que tendría un espectador imparcial que tome nuestro caso. Podemos tomar estas emociones como referencia y medir así nuestras primeras reacciones con estas segundas más logradas.

Para Smith al acallar nuestros afectos egoístas (si es que pudimos salir de nuestro habitual punto de vista) podemos escuchar lo que él llama nuestro “sentido natural de la corrección” (Smith, 1997, p. 283) que coincide con la opinión que nos podríamos formar si logramos posicionarnos desde la perspectiva de un espectador imparcial. Esta perspectiva le da a Smith razones para confiar en que los sujetos pueden acceder a este punto de vista privilegiado de sí mismos.

Una de las líneas de investigación de nuestro trabajo sostiene una confianza similar a la de Smith en relación a las posibilidades del sujeto para acceder a este punto de vista privilegiado de sí mismo, pero ya no desde una filosofía que confía en la existencia de un “sentido natural de la corrección” orientador en la búsqueda de lo correcto como parte de la naturaleza humana. Se trata en cambio de sostener que la identidad práctica del sujeto o la forma en la que el sujeto se entiende a sí mismo y entiende las formas de sus respuestas frente a las circunstancias de su vida están desde su surgimiento en estrecha conexión con sus compañeros de interacción social. Su identidad es un emergente social y se desarrollará siempre bajo relaciones de dependencia con el reconocimiento<sup>4</sup> que los otros hagan de él. De este modo, la búsqueda de la perspectiva imparcial ya no sería un ejercicio en solitario en el que el sujeto se esfuerza por escuchar su sentido natural de la corrección. El encuentro con el punto de vista imparcial sería entonces para el sujeto el redescubrimiento de las perspectivas de los otros que configuran su identidad y el trabajo reflexivo con ellas en solitario junto con el trabajo reflexivo sobre ellas con sus compañeros de interacción. Esta línea de investigación es concordante con la llamada tradición del reconocimiento, que comienza con Hegel y abarca diferentes áreas del saber como la

---

<sup>4</sup> Entendida desde la tradición del reconocimiento, en el sentido que le da principalmente A. Honneth.

filosofía a través de J. Royce, Buber, Gadamer, Habermas, Honneth, Cortina y Ricoeur, la teoría social con Durkheim y G. H. Mead como sus mayores representantes, y la psicología y la educación a través de por ejemplo Piaget y Winnicott. Creemos que la metodología de comunidad de indagación que describimos más adelante en este trabajo es una vía virtuosa para promover la reflexión requerida para la educación emocional y el desarrollo del punto de vista del espectador imparcial. La justificación de esta metodología como herramienta para lograr estos fines es una importante línea de nuestro trabajo tanto teórico como de investigación práctica. Damos de esta manera una resignificación a la teoría de las emociones de Adam Smith, potenciándola con una metodología educativa de vanguardia como es la comunidad de indagación.

Volviendo a la evaluación de las emociones, es importante destacar que la evaluación hecha desde la perspectiva del espectador imparcial de las propias emociones, no sólo indica la corrección o incorrección de una emoción, como un test. De resultar inadecuada para el caso, además de ese juicio se nos muestra cuál sería una emoción más adecuada para dicho caso según todos sus detalles (Smith, 1997, p. 265). El sujeto experimenta en sí mismo la emoción que su propio caso le despierta a un espectador imparcial. Por lo que surge la pregunta: ¿Esto cambia las emociones del sujeto? ¿Abandona éste su respuesta primaria y adopta la del espectador imparcial luego de experimentarla?

Cuando el sujeto siente su primera emoción frente al caso, tiene a su vez su primera consideración de cómo es el caso y de qué modo lo implica. Cuando hace el ejercicio de visualizar el caso desde una perspectiva imparcial redefine la situación porque puede que su perspectiva parcial no le dejara tener en cuenta algunos elementos (elementos que no logre ver, quizás no es capaz de ver el dolor que en otro generó su actitud, por ejemplo, o lo desmedida que fue su respuesta a lo acontecido). Desde esta nueva perspectiva experimenta una segunda respuesta emocional que puede potenciar, suavizar o coincidir con la respuesta primaria, él es quien ahora ve las cosas distintas. Esta segunda emoción y su respectiva forma de ver las cosas, es tan suya como lo era la primera. El sujeto entonces ha modificado su emoción hacia una más adecuada. Este proceso que permite la modificación de una emoción primaria es lo que denominamos educación emocional.

Hasta aquí el cambio en las emociones del sujeto se presenta como respuesta a los cambios en sus puntos de vista y su conocimiento del caso, pero ¿cómo logra



el sujeto elegir cambiar de punto de vista, tomar cual o tal aspecto y dejar otro fuera? Si tengo una emoción, pero la perspectiva del espectador imparcial me dice que debería tener otra, eso es como tener un deseo de segundo orden<sup>5</sup>, o una metaemoción, definida como una emoción acerca de una emoción. Siento ira pero la perspectiva del espectador imparcial me sugiere otra cosa, entonces termino, mediante la autorreflexión (que entendemos aquí como equivalente al ejercicio de situarme en la perspectiva del espectador imparcial) deseando tener otra emoción más acorde al caso, y posiblemente lo consigo. En otras palabras, el ponerme en la perspectiva del espectador imparcial no implica sólo tener más información del caso, sino hacer un proceso autorreflexivo. Incluso el simple ejercicio de tomar más detalles de nuestro caso puede implicar investigar sobre las creencias en que baso mis emociones, que es también un procedimiento autorreflexivo.

### 3. Educar las emociones: posibilidades prácticas.

Detallaremos aquí las capacidades que entendemos debieran desarrollarse para poder lograr de hecho una autoevaluación de las emociones; por qué la literatura es una herramienta idónea para este desarrollo y qué metodología practica entendemos posibilita y potencia este proceso.

#### 3.1. Capacidades a desarrollar para lograr un punto de vista imparcial.

Surge el problema ahora de cómo puede un sujeto concreto llegar a esa forma adecuada de sentir que le permita evaluar correctamente sus emociones. ¿Qué habilidades debería poseer un sujeto para lograr llevar adelante evaluaciones correctas tal como las caracterizamos?

Dos elementos interconectados participan de la evaluación correcta de las emociones: debemos poder apagar nuestros afectos egoístas (dejar nuestro parcial punto de vista) y poder tomar la perspectiva que tomaría el espectador imparcial y desde allí considerar nuestro caso.

El primer elemento es la habilidad de evaluar sin calcular intereses o beneficios propios, distanciarnos de nuestro punto de vista habitual de las cosas. Luego, para adoptar la perspectiva del observador imparcial, debemos preguntarnos ¿Dónde

---

<sup>5</sup> En el sentido en que lo define Frankfurt (Cfr. Harry Frankfurt, 2006, La importancia de lo que nos preocupa, Katz, Buenos Aires)

debemos situarnos? ¿Cómo se entiende desde el sujeto que hace este ejercicio esa imparcialidad? ¿Es el lugar sin particularidades? ¿O el lugar donde se unen los distintos puntos de vista, una integración de las diversas formas de entender lo correcto? Desde nuestro contexto no podemos sostener que los no implicados (y bien informados) concuerden en las valoraciones que realicen (tomando seriamente el caso) sobre una circunstancia dada. Por lo tanto, nuestra respuesta a esta pregunta podría ser la de interpretar la imparcialidad del espectador como una perspectiva abarcativa de las concepciones del mundo y de la vida buena que los sujetos tienen según sus diferentes creencias. Y si se acepta esto, acceder a ese lugar privilegiado ya no es un ejercicio que un sujeto sin experiencia del mundo pueda hacer bien en solitario, ni un ejercicio de imaginación solamente; se requiere conocimiento de la realidad del otro, se requiere conocer muchas realidades culturales. Y no se trata de conocer “datos” estadísticos solamente de la forma de vida, como cuál es el nivel medio de escolarización del medio rural, cuál es la actividad recreativa principal, en qué se emplean las mujeres, o similares; se requiere conocer también aspectos relativos a la “sensibilidad” local o grupal, algo así como ¿cómo vivencia un asalariado rural el que un hijo suyo pueda acceder a la educación secundaria en el pueblo? Es decir, no se requiere sólo saber que un bajo porcentaje de los adolescentes radicados en el medio rural completa primaria.

Por lo tanto habría dos grandes aspectos a desarrollar, dos objetivos para el aprendizaje pretendido: 1) Se requiere la habilidad de descentrarse, el poder dejar de lado los afectos egoístas. Poder dejar el propio lugar. 2) Ser capaz de tomar una perspectiva imparcial, poder evaluar la circunstancia en cuestión sin dejar de tener en cuenta, al momento de sentir, la pluralidad de perspectivas (incluidos los modos de sentir) que se conozcan.

En este proceso el otro tiene un lugar clave. Para el primer aspecto, su *presencia* nos ayuda a desplazarnos desde nuestro centro; Smith aborda esta influencia positiva desde su sistema de la simpatía, cuando describe el placer que nos genera la simpatía mutua. Así, por ejemplo, nuestro dolor o nuestra ira pueden atenuarse en presencia de otro; su presencia nos lleva a ponernos espontáneamente en su lugar y desde ahí nuestra pena no se ve tan grave o nuestro resentimiento no se ve tan justificado, la gratificación que nos genera el compartir los sentimientos con el otro nos motiva a medir nuestras pasiones hasta que el otro pueda acompañarlas. Así la presencia del otro nos ayuda a generar valoraciones más adecuadas:

Cuando estamos solos, tendemos a sentir con demasiada fuerza todo lo que nos concierne [...] el espectador abstracto e ideal de nuestros

sentimientos y conducta, exige a menudo ser despertado y preparado para su trabajo por la presencia del espectador real. Nunca tiende más a corromperse la rectitud de nuestros sentimientos morales como cuando el espectador indulgente y parcial está muy cerca y el indiferente e imparcial está muy lejos. (Smith, 1997, p. 276).

En segunda instancia, respecto del conocimiento de otras realidades tendríamos dos vías. La primera es la vivencial, compartir experiencias con otros nos permite aprender acerca de cómo son afectados por las cosas que viven. Al estar junto al otro, en su misma circunstancia (aunque para nosotros sea sólo ocasional) es más fácil despertar en nosotros emociones similares a las suyas y de ese modo hacernos una idea de cómo el otro se siente, ya que el ejercicio de ponernos en su lugar es casi inmediato. La otra forma de acceder a este conocimiento es a través de la literatura. Una novela por ejemplo, puede enseñarnos mucho de cómo otros sienten la vida, y en muchos casos es la única vía de la que disponemos, ya que hay personas con las que no es viable relacionarnos, quizás personas que viven en lugares lejanos, hablan idiomas que no manejamos, no acostumbran instancias de dialogo ordenado, vivieron hace siglos, etc.<sup>6</sup>

### 3.2. El aporte de la literatura al proceso de educación del punto de vista imparcial

Martha Nussbaum define a las emociones como “respuestas inteligentes a la percepción de valor”<sup>7</sup>(Nussbaum, 2005, p. 1). Esto implica que no son meras fuerzas ciegas a la razón, sino que pueden discriminar, pues están relacionadas con nuestras creencias, y son por ello sensibles a modificaciones cognitivas. Este planteo tiene como objetivo quitarle a las emociones la carga negativa que suelen tener, pues tradicionalmente se las ve como impulsos irracionales de los que somos presa, y que nos impiden pensar con claridad. Cada emoción implica una valoración cognitiva; estar enojado con alguien implica el juicio de que ha hecho algo incorrecto, estar alegre implica el juicio de que nos ha pasado algo bueno, y demás.

Sí hay que prestar especial cuidado, no obstante, a que no siempre las emociones que sentimos son las adecuadas a las circunstancias. Si bien la intención de Nussbaum es rescatar a las emociones de su supuesta irracionalidad, ello no implica que por el

---

<sup>6</sup> También están los casos donde el sujeto no se siente interesado en compartir experiencias de vida con otros, quizás porque pertenecen a grupos socio-culturales que discrimina o desvaloriza en base a prejuicios que mantiene sobre ellos; en este caso quizás sí estén dispuestos a leer una novela que esas personas protagonicen en la que se relaten sus historias de vida.

<sup>7</sup> La traducción es nuestra.

hecho de tener cierta emoción, ésta sea la correcta. Como ya se ha mencionado, el filtro que Nussbaum propone no es otro que la ya mentada perspectiva del espectador imparcial de Adam Smith (cfr. Nussbaum 1997). Este dispositivo es una guía para evaluar las propias emociones, así como también las ajenas.

Además de ser la perspectiva de un observador (y no de un participante) de la situación, es importante para poder posicionarse desde esta perspectiva poseer la información necesaria para evaluar la situación, tanto los datos de lo sucedido como la significancia que tiene para quienes están implicados en ella. Lograr mediante la imaginación y la reflexión crítica la proyección empática sobre las circunstancias de la vida de los otros nos pone en condiciones para intentar deliberar desde su situación.

Según esta autora, las descripciones que las visiones economicistas hacen de la sociedad y sus individuos, de sus necesidades y propósitos, son insuficientes e incluso incorrectas. Asimismo, la estrechez de perspectivas de los individuos a la hora de percibir a los otros, da como resultado la falta de reconocimiento intersubjetivo, la incapacidad de ponernos en el lugar del otro para comprender su sufrimiento. Ambas cuestiones serían, para Nussbaum, en alguna medida subsanables con las descripciones proporcionadas por la literatura.

La literatura es una herramienta ideal para proporcionar información al respecto de las múltiples situaciones emocionales en que pueden encontrarse las personas, así como para enriquecer el vocabulario propio de la vida emotiva, permitiéndonos con ello reflexionar mejor acerca de lo que nos sucede o le sucede a otros.

La lectura de obras literarias, basadas en hechos reales o de ficción, permite acercarnos a otros mundos que difícilmente habiéramos podido imaginar de otro modo, al menos con el detalle con el que contamos en las narraciones. Como el lector también posee una historia, indefectiblemente evaluará lo leído desde ella, por eso también sería ideal que la lectura se complementara con una conversación entre lectores.

Este último elemento nos lleva a relacionar la propuesta de Nussbaum con la dinámica de comunidad de indagación que desarrolló Matthew Lipman como parte de su programa de Filosofía con niños<sup>8</sup>.

---

<sup>8</sup>Si bien la traducción correspondiente a la denominación original es "Filosofía *para* niños" ("Philosophy for children"), creemos más adecuada la utilización de la conjunción "con", en el sentido de que el docente participa *con* ellos antes que traer al aula filosofía *para* ellos.

### 3.3. La comunidad de indagación, ámbito para el ejercicio de la evaluación de las emociones

La metodología de comunidad de indagación fue desarrollada por Matthew Lipman (Cfr. Matthew Lipman ,1998) como estrategia a aplicar en el aula, para el desarrollo de un pensamiento “de orden superior” que se caracteriza a grandes rasgos por ser un pensamiento crítico, creativo y cuidadoso del otro. Consiste en la indagación grupal basada en el intercambio de preguntas y respuestas entre los participantes, moderada por un tallerista que en primera instancia cuida el uso equitativo y respetuoso del espacio de habla y aporta elementos que alientan la búsqueda que lleva adelante la comunidad de indagación. La novela tiene un lugar clave en la propuesta de Lipman, pues genera un contexto ficcional que sirve de marco para el “juego” de ideas que los indagadores arman en torno a los problemas a resolver y permite un abordaje desde la sensibilidad a las historias relatadas. Para Lipman, sin este componente emocional, el pensamiento será plano y sin interés.

Creemos que las practicas de comunidad de indagación, tanto dentro de la metodología de Filosofía con niños como incluso extendida al trabajo con adultos, son un buen ejemplo del tipo de educación de las emociones que buscamos. En estas prácticas se combinan la literatura con la presencia del otro; éste aporta la condición de “descentre” de sus participantes además de la posibilidad del intercambio, y la literatura aporta realidades nuevas para enriquecer las perspectivas de los integrantes. El sujeto puede ejercitarse en hacer valoraciones desde nuevos puntos de vista, así como ejercitar en la búsqueda de posturas más imparciales. Estos nuevos hábitos, se estima, se extenderán en las evaluaciones que haga fuera del espacio de comunidad de indagación. Es un ejercicio que tiene alcance en todas las esferas de interacción. Una novela puede describir “el caso a evaluar” posibilitando que el grupo se ejercite en sus mecanismos de evaluación en base a estos casos ejemplo (que pueden ser relatos de historias de vida reales o ficciones). En la comunidad, al indagar en grupo sobre, por ejemplo, la corrección de la ira de un personaje de un relato, los integrantes hacen el ejercicio de tomar el caso del otro desde los distintos puntos de vista (no imparciales) de cada uno, construyendo la imparcialidad en la conjunción y la reflexión grupal de todos, compartiendo sus valoraciones mientras exponen los elementos que están tomando en cuenta para entender que dicha ira es razonable para el caso o no lo es.

De este modo los elementos que otro visualice desde su perspectiva pueden ser incorporados por todos a la vez, modificando sus propias perspectivas, su emoción simpatizante y su consecuente valoración del caso. Y el propio grupo, en tanto

comunidad que verdaderamente indague, establece cuestionamientos a las opiniones que aparecen en el espacio de habla y posibilita que este punto de vista imparcial logrado en grupo no sea la simple unión de puntos de vista; cada integrante tiene que dar cuenta de por qué entiende que tal elemento debería o no considerarse respecto del caso a evaluar.

La metodología de la comunidad de indagación, por otra parte, utiliza una herramienta muy apropiada para la profundización de la autorreflexión, que es la metacognición. Se trata de un ejercicio en el que se busca que el sujeto sea consciente de los procesos de su propio pensamiento durante el transcurso de la discusión. Si entendemos esta revisión en un sentido ampliado que incluya el reparar también en las emociones que se van sintiendo, puede ser un buen modo de poner en escena los elementos que hemos considerado necesarios revisar a modo de acercarnos a la evaluación correcta. El sujeto puede ser consciente de cómo se modifica su emoción a medida que cambia el punto de vista o el lugar desde el que toma el caso, por ejemplo a medida que deja de lado aspectos parciales, o incorpora lo que otro participante del diálogo expresó sobre el caso a evaluar. Puede ser consciente incluso de que sus valoraciones sobre el caso están en estrechas conexiones con las emociones que en él se van despertando por el caso. El poder notar esta nueva forma de pensar y sentir, sus conexiones, y poder intercambiar con otros desde este plano de la experiencia es sin dudas un proceso enriquecedor y formativo. En este sentido podemos pensar en un contexto práctico para el desarrollo de procesos de aprendizaje sobre las emociones, contextos de toma de conciencia del papel que éstas tienen en nuestros juicios sobre los otros y sobre nosotros mismos, y de cómo éstas son afectadas por las distintas formas en las que tomemos el caso.

Parece razonable pensar que el proceso de decisión en grupo tendería a optar por las formas adecuadas de sentir en el sentido que hemos desarrollado, en tanto el grupo no priorizaría la opinión de un integrante que haga una valoración que extreme sus conveniencias, ni dejaría fuera puntos de vista que se hayan entendido como razonables; aquello que el grupo como tal apruebe, se acercará entonces a la imparcialidad de la que hablamos. Participar de estos espacios es un proceso de aprendizaje para sus integrantes de la forma en que pueden llevarse a cabo evaluaciones correctas.

#### 4. Consideraciones finales

Creemos que evaluar las propias emociones es fundamental desde la perspectiva del florecimiento del sujeto. Le permite tener acceso a ellas, poder vivenciar de modo consciente los cambios que experimentan sus emociones, en relación a los esfuerzos cognitivos que realiza en busca de modificar su relación con el objeto que las causa. El ejercicio de tomar el propio caso como lo haría un espectador imparcial es más que una simple evaluación, es el comienzo de un proceso reflexivo de cambio de las emociones, que abre la puerta de nuestro modo de sentir a las consideraciones benevolentes y quita protagonismo a nuestro sesgado amor propio. Creemos que la metodología de comunidad de indagación permite educar en este modo de relación con las propias emociones, posibilitando una creciente agencia en el sujeto en tanto adquiere la capacidad de ser crítico respecto de sus respuestas emocionales, en base al criterio de corrección de la imparcialidad que es compartible y discutible con otros y por ende perfeccionable.

Entendemos como fundamental en nuestra tarea de investigación no sólo el fundamentar nuestras creencias sino también el contrastarlas con los resultados de su puesta en práctica, así como incorporar la experiencia sistematizada de otros grupos que lleven adelante prácticas educativas similares. En este sentido el siguiente paso del proyecto en el que se enmarca nuestra investigación, titulado “Autorreflexión como posibilitante de la educación de las emociones” (financiado por la Comisión Sectorial de Investigación Científica de la Universidad de la República, por el período 2012-2014), será evaluar las posibilidades de la comunidad de indagación tal como fue descrita en este trabajo, poniéndola en práctica en algunos grupos escolares, para lo cual ya hemos iniciado el proceso de un convenio con el Consejo de Educación Inicial y Primaria en Uruguay.

#### Bibliografía

- Frankfurt, Harry, 2006, *La importancia de lo que nos preocupa*, Katz, Buenos Aires.
- Lipman, Matthew, 1998, *Pensamiento complejo y educación*. Madrid, Ediciones de La Torre.
- Nussbaum, Martha, 2005, *Upheavals of Thought: The Intelligence of Emotions*, Cambridge, Cambridge University Press.
- \_\_\_\_\_, 1997, *Justicia poética*, Santiago de Chile, Editorial Andrés Bello.
- Smith, Adam, 1997, *Teoría de los sentimientos morales*, Madrid, Alianza Editorial.
- Wilkinson, Richard y Pickett, Kate, 2009, *Desigualdad. Un análisis de la (in)felicidad colectiva*, Madrid, Turner Noema.